



Les expositions itinérantes comme médias éducatifs pour l'Éducation au Développement Durable : une légitimation en tension entre cadres prescriptifs et images des concepteurs

Aurélie Zwang

► To cite this version:

Aurélie Zwang. Les expositions itinérantes comme médias éducatifs pour l'Éducation au Développement Durable : une légitimation en tension entre cadres prescriptifs et images des concepteurs. Héritage culturel et muséologie. Muséum National d'Histoire Naturelle, 2013. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-03161668⟩

HAL Id: tel-03161668

<https://hal.science/tel-03161668v1>

Submitted on 7 Mar 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.



HAL Authorization

MUSEUM NATIONAL



D'HISTOIRE NATURELLE

Ecole Doctorale Sciences de la Nature et de l'Homme – ED 227

Année 2013

N°attribué par la bibliothèque

□□□□□□□□□□

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DU MUSEUM NATIONAL D'HISTOIRE NATURELLE

Spécialité : Muséologie

Présentée et soutenue publiquement par

Aurélie Zwang

Le 13 décembre 2013

**Les expositions itinérantes comme médias éducatifs pour
l'Éducation au Développement Durable :**

**une légitimation en tension entre cadres prescriptifs et
images des concepteurs**

Sous la direction de : Yves Girault, Professeur au MNHN

JURY :

M. Jeanneret Yves

Professeur, Université Paris Sorbonne – Paris 4 (075)

Président

M. Girault Yves

Professeur, Muséum National d'Histoire Naturelle – Paris (075)

Directeur de Thèse

Mme Le Marec Joëlle

Professeure, Université Paris Diderot – Paris 7 (075)

Rapporteur

M. Berryman Thomas

Professeur, Université du Québec à Montréal – Canada

Rapporteur

Mme Cohen-Azria Cora

Maître de conférences, Université Charles de Gaulle – Lille 3 (059)

Examineur

M. Molinatti Grégoire

Maître de conférences, Université de Montpellier 2 (034)

Examineur

Remerciements

C'est bien entendu vers Yves Girault que vont mes premiers remerciements, vers celui que j'appelle, avec malice, « chef », car il a toujours été ma boussole au cours de ce chemin de thèse. Je lui suis en particulier très reconnaissante d'être aussi habile dans l'art de la maïeutique. Son honnêteté et sa bienveillance lui ont fait porter un regard sans complaisance sur mon travail, le réorientant dès que j'avais envie de m'attarder en route ou dès que je risquais de me noyer dans une flaque d'eau rencontrée dans un détour. C'est qu'il fallait faire vite et bien : achever cette thèse pendant les temps réglementaires tout en travaillant à temps partiel, sans qu'aucun congé de formation ne m'ait été accordé. Ce contexte a souvent pesé et Yves Girault m'a soutenu dans les moments les plus éprouvants physiquement et moralement.

Dans ce parcours, j'ai trouvé des éclaireurs, des guides, sans qui je n'aurais pas pu aller plus avant. Je remercie Yves Alpe, Donato Bergandi, Thomas Berryman, Fabienne Galangau et Grégoire Molinatti pour leurs apports bibliographiques et leurs remarques théoriques très précieuses, mais aussi pour leur soutien. Je remercie également Cécile Fortin-Debart pour ses conseils avisés au moment de reprendre mes études et pour la confiance qu'elle m'a accordée pour poursuivre ses travaux au sein du projet ANR. Je dois bien avouer que sa rencontre il y a dix ans a été particulièrement marquante pour moi et a fortement déterminé mon orientation vers la recherche en éducation relative à l'environnement et au développement durable.

Par ailleurs, il m'aurait été impossible de concilier études et vie professionnelle sans les aménagements accordés par ma hiérarchie au sein de l'Éducation nationale. Je remercie en particulier Patrick Hautin, Marie-Christine Duval et Sabine Bobée pour leurs appuis.

Des encouragements, j'en ai aussi trouvé chez toutes les personnes que j'ai sollicitées pour mener à bien ce travail, que ce soit les cadres de l'Éducation nationale interrogés, les producteurs d'expositions questionnés (Deyrolle, ADEME, AREHN, MESDD, LPO, Agence de l'eau Adour Garonne) ou les chercheurs à qui j'ai demandé de me transmettre leurs travaux (Béatrice Jalenques-Vigouroux, Akila Nedjar ou Frédéric Landagrin). Je souhaite donc les remercier pour leur disponibilité et leur contribution sincère.

J'adresse également toute ma gratitude à Louise Champigneulle, Margaux Oliveau et Virginie Lanouguère-Bruneau pour avoir retranscrit les entretiens, ainsi qu'à Véronique Aubrun, Marina Cavouriari, Hélène Chamboredon, Soline Flament et Faustine Gendron, redoutable

équipe de relectrices à qui je dois des améliorations notables du manuscrit final. Je n'oublierai pas la rigueur avec laquelle elles se sont attelées à ces corrections alors qu'elles étaient chacune très occupées.

Mes remerciements s'adressent aussi à toutes les personnes avec qui j'ai partagé le quotidien et qui m'ont supportées (dans tous les sens du terme) à chaque occasion. Je pense aux aimables collègues de travail qui s'enquéraient régulièrement de l'avancée de ma thèse, qu'ils soient de la cité scolaire Henri Bergson, du MNHN ou de l'IRD, entre autres du laboratoire PALOC. Je pense aussi aux « copines » du Taï Chi, que Tazuko Yoshida nous enseigne avec passion. De peur d'oublier quelqu'un, je choisis de ne citer personne : chacun se reconnaîtra. Par contre, j'adresse un merci tout particulier à Mahmoud Haddad, agent de sécurité de la cité des sciences de la Villette qui ponctuait d'un « *bon courage* » franc, chacune de mes séances de travail à la bibliothèque de muséologie et d'histoire des sciences. Connaissant la situation incertaine de ce lieu culturel, je tiens à témoigner qu'il m'a été indispensable, que ce soit pour son fond spécialisé ou pour le cadre de travail très apaisé que j'ai pu y trouver.

J'adresse aussi ma reconnaissance à Gilles Guis qui, au fil des années, a été le point fixe structurant, sans lequel nombre de mes aspirations n'auraient pu se concrétiser ; la thèse en fait partie.

Enfin, je voudrais remercier mes proches. Mon histoire de vie fait qu'ils ne sont pas nombreux. Mais, peu importe, ma famille de cœur est celle qui s'est construite ces dernières années. J'ai une pensée pour mes amies lointaines Juliette Mouterde et Marion Pavard qui n'ont cependant pas cessé de suivre mes projets professionnels et étudiants depuis la fin de l'agrégation. Je pense aussi à François Zwang, mon demi-frère, à qui je souhaite une longue carrière dans l'Éducation nationale et à ma nièce Alexandra Zwang que je remercie pour son œil avisé de juriste sur la hiérarchie des normes employée dans cette thèse.

Je remercie également Jean-Claude Chamboredon pour ses stylos à « *indicateur d'avancées de thèse incorporé* » et sa posologie à base de gouttes de saké sagement administrée lors de la rédaction finale. Je remercie ses petits enfants Élina et Ornan de m'avoir si bien acceptée et de m'apprendre chaque jour à devenir un parent, aussi « beau » soit-il ; je leur souhaite sincèrement de réaliser leurs rêves.

Bien au-delà de la gratitude, c'est finalement vers Julien Chamboredon que vont mes pensées ; vers mon compagnon du présent, d'ici et de maintenant.

À la mémoire d'Emma Yanicostas

1996-2013

*Homme libre, toujours tu chériras la mer !
La mer est ton miroir ; tu contemples ton âme
Dans le déroulement infini de sa lame,
Et ton esprit n 'est pas un gouffre moins amer.*

*Tu te plais à plonger au sein de ton image ;
Tu l 'embrasses des yeux et des bras, et ton cœur
Se distrait quelquefois de sa propre rumeur
Au bruit de cette plainte indomptable et sauvage.*

*Vous êtes tous les deux ténébreux et discrets :
Homme, nul n 'a sondé le fond de tes abîmes ;
Ô mer, nul ne connaît tes richesses intimes,
Tant vous êtes jaloux de garder vos secrets !*

*Et cependant voilà des siècles innombrables
Que vous vous combattez sans pitié ni remord,
Tellement vous aimez le carnage et la mort,
Ô lutteurs éternels, ô frères implacables !*

Charles Baudelaire

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction générale.....	11
Cheminement et questionnements.....	11
Partie I - L'ÉDD française en milieu scolaire : analyse des cadres prescriptifs de 2003 à 2011.....	25
Introduction de la première partie	27
Chapitre 1 – L'ÉDD en milieu formel : un projet politique qui interroge.....	29
I. Le champ éducatif de la durabilité au niveau international et national.....	29
II. Une éducation fondée sur un objet théorique aux contours incertains.....	39
III. Questions de recherche et partis pris épistémologiques	50
Chapitre 2 – Analyse des cadres prescriptifs de l'ÉDD institutionnelle : <i>la lettre</i> versus <i>l'esprit</i>.....	61
I. Constitution et structuration du corpus	61
II. Méthodologie d'analyse du corpus	68
Chapitre 3 – Résultats de l'analyse des dimensions praxéologique et épistémologique : une situation pédagogique en tension entre <i>lettre</i> et <i>esprit</i>.....	77
I. Analyse de la dimension praxéologique de l'ÉDD.....	77
II. Analyse de la dimension épistémologique de l'ÉDD	89
Chapitre 4 – Résultats de l'analyse des dimensions axiologique et téléologique : quand <i>l'esprit</i> guide <i>la lettre</i>.....	107
I. Analyse de la dimension axiologique de l'ÉDD	107
II. Analyse de la dimension téléologique de l'ÉDD	118
Conclusion de la première partie.....	133
Partie II - Les processus de légitimation des expositions itinérantes comme médias éducatifs pour l'ÉDD.....	139
Introduction de la deuxième partie	141
Chapitre 5 – La légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD : une problématique transdisciplinaire ancrée dans l'histoire de l'éducation formelle	143
I. Mise en perspective historique.....	143
II. La légitimation de l'exposition itinérante comme média éducatif pour l'ÉDD : une problématique transdisciplinaire.....	159

Conclusion.....	173
Chapitre 6 – Les médias éducatifs pour l'ÉDD : un enjeu pour l'Éducation nationale..	175
I. L'enjeu de l'Éducation nationale : la conformité des médias éducatifs avec les objectifs nationaux de l'ÉDD.....	175
II. Méthodologie d'enquête sur les processus de la légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD.....	181
III. Premiers résultats : contexte et organisation des circuits de diffusion et de publicisation des expositions	190
Chapitre 7 – Les processus de légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD.....	203
I. La prépondérance du politique : un obstacle à la mise en place de critères unifiés.....	203
II. L' <i>image</i> de l'autorité éditoriale : critère primant sur la portée pédagogique de l'exposition	212
III. Des critères de légitimation des expositions itinérantes au crible des cadres prescriptifs	223
Conclusion de la deuxième partie	239
Partie III – Les expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD : des médias éducatifs particuliers au cœur de relations socio-économiques entre les producteurs et l'École	241
Introduction de la troisième partie.....	243
Chapitre 8 – Des médias peu connus nécessitant un premier niveau d'analyse.....	245
I. Les expositions itinérantes conçues en dehors de l'École : état de la question.....	245
II. Ancrages théoriques pour une « expositologie ».....	251
III. Partis pris méthodologiques.....	261
Chapitre 9 – Des expositions itinérantes entre production et diffusion : analyse socio-économique de médias légitimés pour l'ÉDD	273
I. Une offre croissante issue de nombreux producteurs.....	273
II. Une diffusion à géométrie variable.....	286
Chapitre 10 – Une première approche du contenu matériel et informationnel des expositions itinérantes pour l'ÉDD	307
I. Le contenu matériel des expositions itinérant pour l'ÉDD en milieu scolaire	307
II. Les thématiques des expositions légitimées pour l'ÉDD.....	322
Conclusion : quelle muséologie ?	334
Conclusion de la troisième partie	337

Partie IV – Les expositions itinérantes légitimées au crible des cadres prescriptifs de l'ÉDD.....	339
Introduction de la quatrième partie	341
Chapitre 11 – Partis pris pour l'analyse du contenu des expositions légitimées pour l'ÉDD.....	343
I. Une approche de la circulation sociale des idées liées au développement durable en milieu scolaire.....	343
II. Les expositions légitimées par l'Éducation nationale, analysées par le crible des cadres prescriptifs.....	350
III. Méthodologie d'analyse sémiotique des expositions	355
Chapitre 12 – Résultats préliminaires : une circulation des idées liées au développement durable indépendante des objectifs éducatifs de l'ÉDD	371
I. Des thématiques indépendantes des programmes	371
II. Les proportions des objectifs identifiés dans les expositions, indépendantes de <i>la lettre</i>	374
III. Conséquence de la légitimation éducative par l'instance énonciatrice : une circulation sociale des idées entre logiques des producteurs et « charge » des thématiques.....	377
Chapitre 13 – Place des objectifs concordants avec <i>la lettre</i> de l'ÉDD : <i>faire connaître, faire comprendre et faire débattre</i>	383
I. <i>Faire connaître et faire comprendre</i> la gestion de l'environnement : objectifs premiers	383
II. <i>Faire connaître et faire comprendre</i> : des objectifs en tension	393
III. Des expositions non conçues pour <i>faire débattre</i>	414
Chapitre 14 – Place des objectifs dissonants avec <i>la lettre</i> de l'ÉDD : <i>faire agir, faire ressentir, faire valoir</i>.....	427
I. Les ressorts du <i>faire agir</i> : entre figures du héros et cas exemplaires	427
II. La contradiction institutionnelle autour du <i>faire ressentir</i>	442
III. Les producteurs à la recherche d'une légitimité : le <i>faire valoir</i>	450
Conclusion de la quatrième partie.....	463
Conclusion générale	467
Principaux résultats	467
Perspectives	475
Perspectives pour les pratiques institutionnelles	475
Perspectives de recherches.....	478
Bibliographie	481
Glossaire des acronymes	507

Table des iconographies	511
Liste des figures	511
Liste des graphiques.....	515
Liste des tableaux	517
Annexes.....	519

Introduction générale

Cheminement et questionnements

Une recherche est une aventure en terre inconnue : si l'on connaît son point de départ, le chemin emprunté jusqu'à l'arrivée est à explorer. Pour l'apprenti chercheur qui découvre des méthodes et des savoirs en même temps qu'il cisèle sa problématique, c'est la démarche même qui s'éclaire progressivement, élaborée en même temps qu'il confronte ses lectures aux résultats obtenus, et inversement. Adoptant un regard réflexif, je¹ vais expliciter la démarche qui m'a conduit d'un questionnement centré sur la pédagogie, à une problématique transversale entre sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication. Pour cela, il est tout d'abord nécessaire de comprendre mon positionnement professionnel au moment où j'ai commencé cette thèse de doctorat en 2010.

Je suis enseignante agrégée en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) depuis 2003, date à laquelle j'ai effectué mon stage professionnel au collège Stéphane Mallarmé (Paris 17^e), lequel avait été choisi par l'Éducation nationale pour expérimenter une éducation présentée par l'institution comme une innovation pédagogique : l'Éducation au Développement durable (ÉDD). Professeure stagiaire dans l'une des disciplines historiques de l'Éducation à l'Environnement (ÉE), que l'ÉDD² viendrait désormais remplacer, j'ai été très fortement incitée par ma hiérarchie à participer à cette expérimentation et à y consacrer, avec un collègue stagiaire, mon mémoire professionnel (Steiger, Auges 2004). Nous devions tirer un bilan des actions éducatives mises en place par l'équipe enseignante.

Celles-ci s'étaient organisées sur la base de quelques mots clefs : interdisciplinarité, transversalité, progressivité, rationalité, sciences expérimentales, débat, innovation, changement et générations futures ; lesquels avaient été prononcés au cours d'une réunion académique de début d'année, qui fixait les grandes orientations de la politique de l'ÉDD. J'ai donc été à la fois le témoin et une actrice de cette politique éducative très volontariste. En effet, celle-ci était issue directement de la volonté du Président de la République Jacques

¹ Si dans cette introduction, j'emploie la première personne du singulier pour relater ce cheminement personnel, il n'en sera pas de même pour le reste de la thèse où je préférerai la première personne du pluriel, comme « *forme impersonnelle de la subjectivité [...] qui pose l'équivalence : « moi-même = tout autre »* » (Jurdant 2009, p. 38)

² Un glossaire des acronymes est disponible page 507.

Chirac, lequel était conforté par son discours de Johannesburg où il avait prononcé cette phrase devenue célèbre : « *notre maison brûle et nous regardons ailleurs* » (2002). Dans ce cadre, mes élèves ont été invités à l'Hôtel de Matignon et le ministre de l'écologie Serge Lepeltier est venu assister à une séance d'ÉDD au collège en fin d'année.

Parallèlement, ce sont des pratiques professionnelles tout à fait passionnantes que j'ai découvertes : la co-animation de séances ou le dialogue avec d'autres enseignants sur les différentes approches disciplinaires de notions apparemment communes, comme le paysage. J'ai donc poursuivi cet engagement dans l'établissement où j'ai été nommée titulaire³ et dans lequel j'ai contribué à la mise en place d'un Agenda 21 scolaire. Ce dernier a connu plusieurs phases d'accroissement et de régression entre 2004 et 2011, dues notamment⁴ aux changements de priorités politiques nationales, académiques et locales autour de l'ÉDD. Ces variations politiques soudaines me désorientaient un peu⁵.

Éducation très marquée par la politique⁶ dès son émergence, l'ÉDD a en effet connu des modifications au cours du temps. Nommée Éducation à l'Environnement pour un Développement durable (ÉEDD) entre 2004 et 2007, l'ÉEDD est devenue l'Éducation au Développement Durable (ÉDD) pour le lancement de la deuxième phase triennale de généralisation, programmée entre 2007 et 2010 : l'environnement a fait entièrement place, dans l'acronyme, au développement durable. En 2011, avec près d'un an de retard, une troisième phase de généralisation a été impulsée. Actuellement, de mon point de vue professionnel⁷, l'ÉDD ne semble plus être à l'agenda gouvernemental : par exemple, le dernier rapport sur la refondation de l'École⁸ ne mentionne aucunement l'ÉDD (Dulot 2012). Pourtant, en 2014, se tiendra au Japon la conférence mondiale de l'UNESCO, qui viendra clore et tirer le bilan d'une décennie d'éducation pour la soutenabilité, courant dans lequel l'ÉDD française est inscrite (Girault, Zwang, Jeziorski 2013).

³ Le lycée Henri Bergson (Paris 19^e).

⁴ D'autres facteurs sont bien sûr intervenus : le turn-over de l'équipe enseignante, la difficulté à faire vivre le projet dans la durée en ayant peu de temps et peu d'argent, les obstacles liés au travail interdisciplinaire et la difficulté à maintenir la motivation auprès des professeurs engagés, y compris la nôtre, en particulier lorsque le projet est devenu plus une source de difficultés que d'épanouissement.

⁵ C'est pour cette raison et par goût pour l'ÉDD que j'ai repris mes études en 2008 dans la perspective de réaliser une thèse dans le domaine, sous la direction d'Yves Girault, qui était à l'époque, en France, un des rares professeurs à avoir mené des recherches ayant pour but d'analyser les spécificités de l'ÉDD au regard de l'ÉRE (Girault, Fortin-Debart 2006).

⁶ J'entends ici la politique au sens de pratique du pouvoir ou de gestion de la cité (au sens de *Politikè*) et non pas au sens d'exercice de la citoyenneté pour une organisation commune de la cité (au sens de *Politeia*).

⁷ C'est donc un avis non étayé par une recherche.

⁸ Dans cette thèse, je désigne par « École » (avec une majuscule) l'institution scolaire tandis que l'« école », avec une minuscule sera le nom réservé au primaire (du Cours Préparatoire (CP) au Cours Moyen 2 (CM2)). En effet, juridiquement, les écoles ne sont pas les équivalents des établissements scolaires, c'est-à-dire les structures qui accueillent les élèves du secondaire, soit le collège (de la sixième à la troisième) et le lycée (de la seconde à la Terminale). Aussi, je n'ai pas pu éviter quelques lourdeurs dans le texte lorsque je préciserai « les écoles et les établissements scolaires » pour désigner les lieux où les expositions se déploient.

Des recommandations internationales, énoncées dès 1997 à la conférence de Thessalonique, avaient pour principal objectif de substituer l'Éducation pour la Soutenabilité (ESD) à l'Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE). L'argument mis en avant par les membres de l'UNESCO était que l'ÉRE se limitait à une éducation à la nature (Sauvé 2007) : la perspective du développement durable allait permettre d'adopter un point de vue systémique sur des problématiques complexes liant l'environnemental, le social et l'économique. En France, l'ÉDD est donc venue officiellement renouveler l'ÉE, qui datait de 1977. Imprégnée de la tradition française de l'éducation à la citoyenneté (Sauvé 2006 ; Tutiaux-Guillon 2006), l'ÉDD devait donc tirer sa spécificité, par rapport à l'ÉE, de la formation à l'esprit critique⁹ des élèves.

Finalement, à l'instar d'autres sphères sociales, l'Éducation nationale a incorporé le développement durable selon un schéma « du haut vers le bas » (Sauvé, Berryman, Brunelle 2003 ; D'Almeida 2005a). Largement diffusée par les médias à partir de 2002 (Libaert 2010), des acteurs sociaux très différents (entreprises, associations, gouvernement, société civile) se sont progressivement appropriés cette idée. Parmi les structures à avoir associé leurs noms au développement durable, on trouve la fondation GoodPlanet, dont le président, Yann Arthus-Bertrand est internationalement reconnu pour ses photographies aériennes, regroupées dans le livre « *La Terre vue du Ciel* » et exposées en 2000 sur les grilles du jardin du Luxembourg de Paris (Ghebaur 2008).

À la suite de ce succès, en 2006, cette fondation s'est rapprochée de l'Éducation nationale pour monter l'opération *Le développement durable, pourquoi ?* Une vingtaine d'affiches présentant des photographies de très grande taille constituaient ensemble une « *exposition* » (GoodPlanet 2006). Distribués à 50 000 écoles et établissements scolaires, ces « *Posters école* » (MEN - DESCO 2007) devaient servir de ressources pédagogiques pour aider à la généralisation de l'ÉDD. Cinq expositions¹⁰ ont été éditées jusqu'en 2011, marquées du sceau de l'Éducation nationale, soit le logotype institutionnel, ce qui certifiait leur reconnaissance officielle comme ressources pédagogiques valides pour cette *éducation à*. Mais alors qu'officiellement, l'abandon du « E » de ÉDD devait théoriquement signifier une

⁹ Cette perspective de l'ÉDD d'enrichir l'éducation scientifique d'une dimension citoyenne, et plus spécifiquement écocitoyenne, a conduit Yves Girault et al. (2006) à tenter de clarifier l'analyse des rapports réciproques qu'entretiennent sciences et éducation citoyenne. Ces travaux ont été effectués dans deux axes complémentaires : premièrement, cerner les apports possibles d'une éducation scientifique au regard des choix citoyens relatifs à des questions écologiques ; deuxièmement, analyser en retour l'influence de l'introduction de questions écologiques citoyennes dans le champ de l'enseignement scientifique (Girault, Sauvé 2008 ; Girault 2011). Ces deux axes pointaient la question primordiale du rapport au savoir notamment dans les *éducations à* (l'environnement, au développement durable, à la santé...)

¹⁰ Sur des thématiques différentes : développement durable, biodiversité, énergie, eau et forêt.

relativisation de la dimension environnementale par rapport aux dimensions sociales et économiques, ces expositions ne semblaient pas varier au cours du temps pour correspondre davantage à la politique mise en place.

En particulier, l'exposition sur *La biodiversité* (GoodPlanet 2007), associée au lancement de la deuxième phase de généralisation (MEN - DESCO 2007), montrait une succession de magnifiques images d'êtres vivants (baleine, ours, renard, grenouille, caméléon, harfang des neiges, etc.) ou de milieux (barrière de corail, mangrove, champs cultivés en Provence, forêts, etc.) : le parti pris artistique était donc axé sur la beauté de la nature. Difficile d'expliquer que cette exposition contribuait à la formation de l'esprit critique en élargissant les problématiques vers des thématiques plus économiques et sociales et non exclusivement environnementales. Je me suis donc demandée en quoi cette exposition était une ressource pédagogique spécifique de l'ÉDD, car elle aurait pu tout aussi bien être proposée dans le cadre de l'ÉE.

Cette question, alliée à ma pratique professionnelle, est à l'origine de mon engagement dans ce projet de recherche doctorale. Celle-ci a pris corps au sein du programme blanc ED2AO¹¹ (Éducation au Développement Durable Appuis Obstacles), déposé à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) et dont l'une des finalités était de proposer des pistes pour l'ÉDD dans une perspective curriculaire (Lange 2008a). Pour pouvoir répondre à cette question de la spécificité de l'ÉDD, il fallait déjà avoir une idée précise de la manière dont les cadres de l'Éducation nationale la définissent. Au moment où j'ai commencé notre thèse, ce travail n'avait pas été réalisé. Il était pourtant prévu dans le programme ED2AO (Lange 2008a). Aussi, j'ai contribué à la réalisation de cet objectif, alors même que ce n'était pas le cœur de ma recherche. En effet, au cours de mon master 2 de muséologie¹² (2008-2010), je m'étais demandé si, au delà de la figure de proue de Yann Arthus-Bertrand, il existait d'autres concepteurs d'expositions itinérantes¹³ retenus pour aider à la mise en œuvre de l'ÉDD. Cette première recherche m'avait permis de faire une première analyse de l'offre d'expositions repérées par l'institution pour cette *éducation* à et de pointer des incohérences avec la politique ministérielle (Zwang, Girault 2011), sans pour autant que cette étude soit reliée de façon très approfondie aux prescriptions institutionnelles.

¹¹ Déposé par quatre équipes : UMR STEF - Cachan, UMR ADEF, UMR 208 PALOC MNHN/IRD, ENFA

¹² J'ai réalisé ce master 2 à temps partiel, d'une part en continuant à travailler et d'autre part, en suivant le programme court de l'UQAM en ÉRE durant toute l'année 2009, par téléenseignement.

¹³ Je montrerai dans le corps du texte, pourquoi il est pertinent de considérer les expositions de Yann Arthus-Bertrand comme des expositions itinérantes, comme toutes les autres expositions du corpus.

Parallèlement, au cours des rencontres nationales et académiques auxquelles j'ai participé comme personne ressource, j'avais constaté une différence, qui se creusait au cours du temps, entre les discours, qui n'étaient pas officiellement communiqués à tous les membres de l'institution, et les textes officiels eux-mêmes, qui doivent théoriquement être appliqués par tous les agents de l'Éducation nationale.

Je n'aurais pas pu faire ce constat sans avoir développé, au cours du temps, un regard plus analytique et critique : les formations du master 2 de muséologie du Muséum National d'Histoire Naturelle (MNHN) et le programme court de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en ÉRE y ont largement contribué. Dans l'une et l'autre, au départ, je cherchais simplement des approfondissements pour mieux mettre en œuvre l'ÉDD. Mais elles m'ont enrichi de notions fondamentales en sciences de l'éducation, en épistémologie et en histoire de l'éducation dans les domaines sociaux et environnementaux, que ce soit au Musée ou à l'École. Elles m'ont conduit à interroger et à clarifier mes représentations et mes valeurs éducatives et environnementales, m'amenant finalement à reconsidérer le cadre institutionnel de mes pratiques.

Le lecteur pourrait se demander pourquoi je ne m'étais pas interrogée avant sur la nature de l'ÉDD, d'autant plus que j'avais réalisé mon mémoire professionnel sur le sujet. Je lui répondrai que, dans un premier temps, j'avais centré ma pédagogie sur l'innovation, sans autre questionnement sur les fondements théoriques de cette *éducation* à. Il m'importait bien plus de déroger à certaines habitudes professionnelles, en contribuant à une éducation citoyenne critique par la mise en œuvre de l'ÉDD, que d'analyser plus avant ses spécificités. Cette posture est, somme toute, assez commune aux professeurs engagés dans le courant de la soutenabilité, qui ont à cœur de mettre en œuvre une éducation progressiste, s'écartant du schéma classique transmissif entre maître et élève (Sauvé 2000).

Commençant progressivement à quitter mes habits d'enseignant pour ceux du chercheur, j'ai émis l'hypothèse que, s'il circulait dans l'École des expositions qui, apparemment n'étaient pas en accord avec les prescriptions officielles, c'était parce qu'il n'existait pas un, mais deux cadres prescriptifs en ÉDD : l'un strictement officiel, *la lettre* de l'ÉDD ; l'autre pouvant varier plus facilement, *l'esprit* de l'ÉDD. Considérant l'ÉDD comme une théorie éducative (Maccia 1965, 1966 ; Legendre 1993, 2001) élaborée par les cadres de l'Éducation nationale, j'ai étudié les documents institutionnels nationaux définissant les caractéristiques de l'ÉDD, en les séparant entre *esprit* et *lettre*. Cette distinction est fondée sur leur statut normatif en

droit français : seuls les textes de *la lettre* de l'ÉDD ont valeur d'obligations dans le cadre des missions de service public.

En m'inspirant de recherches menées par l'équipe d'ÉRE de l'UQAM centrées sur l'étude des prescriptions internationales de l'ESD¹⁴ (Orellana, Fauteux 2000 ; Sauvé, Berryman, Brunelle 2003 ; 2005) ou basées sur cette notion de théorie éducative (Orellana 2002 ; Charland 2008 ; Villemagne 2005), j'ai analysé ces documents en fonction de quatre dimensions : téléologique (les finalités de l'ÉDD), praxéologique (les méthodes, outils et pratiques pédagogiques), axiologique (les valeurs de l'ÉDD) et épistémologique¹⁵ (les savoirs à transmettre en ÉDD et les ancrages théoriques des cadres de l'Éducation nationale perceptibles dans les textes). Enfin, pour déterminer les caractéristiques, voire les spécificités de l'ÉDD par rapport à l'ÉE, j'ai pris le parti de me référer aux typologies élaborées en ÉRE (Sauvé 1997, 2003; Sauvé, Machabée 2000 ; Robottom, Hart 1993 ; Lucas 1980 ; Girault, Sauvé 2008). Ces bases allaient me servir pour déterminer les objectifs éducatifs théoriques que devraient posséder les expositions itinérantes pour l'ÉDD.

Après un an de travail, j'avais mis en évidence les convergences et les incohérences entre *la lettre* et *l'esprit* de l'ÉDD (Zwang, Girault 2012). Mon hypothèse se voyait en partie corroborée : l'ÉDD n'est pas définie de façon cohérente et constante. Une raison majeure d'explication se trouvait dans la plasticité du syntagme « développement durable », instrumentalisé en fonction des finalités éducatives privilégiées selon les différents gouvernements entre 2004 et 2011. Le développement durable est en effet caractérisé par des contours sémantiques très flous. Issue du rapport de la Commission Brundtland, la définition de référence – « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs.* » (1987) – ne précise ni la notion de développement, ni celle de besoins¹⁶ (Maris 2006a). Nommé parfois concept, le développement durable n'en a pas pour autant les attributs épistémologiques, au sens bachelardien car, si sa définition n'est pas éclairante, il est encore plus difficile de définir avec précision ce qu'il n'est pas (Bachelard 1993). Il est donc interprétable à souhait.

¹⁴ Je remercie Thomas Berryman de m'avoir communiqué personnellement les méthodes employées pour l'analyse des textes fondateurs internationaux.

¹⁵ Dans cette thèse, le domaine épistémologique dont il est question dans le cadre de la théorie éducative est à comprendre au sens large de conditions de production d'un savoir légitime (Bourdieu 2002) par l'institution scolaire et non pas au sens de conditions de production de connaissances vérifiables et réfutables (Popper 1972 ; Bachelard 1993). J'emploie par contre un référentiel bachelardien lorsque j'examine la teneur épistémologique du développement durable.

¹⁶ Y compris dans la phrase suivante du rapport qui évoque les « *besoins essentiels des plus démunis.* » (1987)

Alors que les prescriptions officielles de *la lettre* sont peu connues des enseignants (Boyer, Pommier 2005) et, comme je le démontrerai, d'autres intervenants impliqués dans des choix d'expositions, ces personnes rencontrent donc des obstacles pour identifier les caractéristiques de l'ÉDD et sélectionner des ressources pertinentes. D'une part, *l'esprit* de l'ÉDD est labile par rapport à *la lettre*, et, d'autre part, l'expression de « développement durable » ne peut pas les aider, *en soi*, à mieux cerner cette éducation, compte tenu de ses différentes acceptions.

Or la question de l'adéquation des ressources pédagogiques avec la politique éducative de l'ÉDD est un enjeu pour l'Éducation nationale. Elle a été abordée très tôt par les cadres de l'institution scolaire (Bonhoure, Hagnerelle 2003). Dans la pratique, des expositions itinérantes sont sélectionnées pour l'ÉDD par les réseaux spécifiques de l'École dans une offre existante en dehors d'elle. On peut considérer que cette action, comme l'apposition d'un logotype de l'Éducation nationale, change le statut symbolique de ces expositions en leur reconnaissant une valeur éducative : elles sont reconnues légitimes pour servir de ressources pédagogiques en ÉDD. Donc, sur quels critères, étant donné les obstacles mis en évidence, les personnes qui sélectionnent certaines expositions pour l'ÉDD se fondent-elles ? Comment expliquer que des expositions itinérantes soient « labélisées » (avec un logotype de l'Éducation nationale) ou sélectionnées pour l'ÉDD, et d'autres non ? Quels sont les acteurs impliqués dans ces processus ?

Ma question de recherche s'est donc affinée : comment et pourquoi une exposition itinérante se voit-elle légitimée par l'Éducation nationale pour l'ÉDD ? Ma problématique n'avait donc plus comme unique enjeu l'adéquation de ces ressources avec une politique éducative, elle s'y voyait adjoindre la question centrale de leur légitimation éducative (Moeglin 2004), c'est-à-dire leur capacité à être reconnues comme des ressources pédagogiques utilisables dans un cadre scolaire.

Suivant mon premier ancrage didactique, j'ai cherché du côté des sciences de l'éducation mais la question de la légitimité des savoirs scolaires (contenus ici dans les expositions) a été peu explorée (Alpe 2006). De plus, la didactique s'intéresse essentiellement d'une part, à la transmission des savoirs, y compris dans une perspective d'éducation critique (ce que le champ des questions socialement vives couvre en s'intéressant aux savoirs dits « chauds » (Simonneaux 2003 ; Simonneaux, Simonneaux 2005 ; Legardez 2006 ; Legardez, Simonneaux 2006)) et, d'autre part, aux pratiques sociales de référence (Martinand 1986) c'est-à-dire aux activités scolaires en lien avec des pratiques rencontrées en dehors de l'École (la fabrication de circuits imprimés en technologie ou encore les pratiques sportives en EPS).

Mais, le développement durable n'est pas une pratique sociale de référence¹⁷ et il est encore moins un savoir au sens scientifique.

Travailler sur l'ÉDD, c'est aussi être confronté à cet objet instable, ce qui rend la tâche ardue avec le seul ancrage didactique. Ma perspective s'est donc élargie quand j'ai cessé d'enfermer la question de la légitimation des expositions en référence à un savoir scientifique. Les travaux d'Yves Alpe (2006) sur la légitimité des savoirs scolaires commencent à remettre en doute le présupposé que ceux-ci soient uniquement issus d'une transposition à partir de savoirs académiques (Chevallard 1985). Ils ont constitué une étape importante dans ma recherche. Selon cet auteur, une des sources des savoirs scolaires est constituée de « *savoirs intermédiaires* » ou savoirs « *vulgarisés* » présents dans des productions tels que les livres scolaires. Serait-il possible que les expositions itinérantes soient légitimées pour permettre d'aider les enseignants à mieux cerner le développement durable ? En effet, depuis 2010, les professeurs d'Histoire-Géographie, sont obligés d'enseigner le développement durable en cinquième et en seconde, alors que son statut épistémologique pose problème : les expositions pourraient-elles, dès lors, constituer des appuis, non pas uniquement comme ressources pédagogiques pour les élèves, mais comme sources de savoirs pour les enseignants ?

J'ai donc mené une enquête de terrain pour connaître les procédures, les critères et les raisons de la légitimation éducative de ces expositions itinérantes, auprès de cadres identifiés grâce au corpus préalablement complété¹⁸ et grâce à mon réseau professionnel. La présentation de cette enquête et des résultats fait l'objet de la deuxième partie de la thèse. Les principales réponses des interlocuteurs sur les critères de légitimation n'étaient pas, comme je m'y attendais, centrées sur la pédagogie de l'ÉDD : soit, ils indiquaient que les expositions étaient sélectionnées sur des raisons politiques ou partenariales, soit ils se référaient au concepteur de l'exposition. Finalement, le critère déterminant et commun à ces deux explications était l'identité de la structure, mise en avant au sein même de l'exposition itinérante. Pour comprendre les tenants et les aboutissants de ce phénomène et de ses implications didactiques, il fallait que j'élargisse la perspective, en cherchant comment les échanges socio-économiques autour de ces expositions et leur contenu même pouvaient conditionner leur reconnaissance comme adjuvant éducatif pour l'ÉDD. À partir de ce moment là, j'ai donc pleinement intégré

¹⁷ N'argumentant ici que sur la notion de savoirs scientifiques, je m'expliquerai dans le corps du texte sur l'exclusion du développement durable comme pratique sociale de référence.

¹⁸ Le critère principal de sélection des expositions pour constituer le corpus était, d'un part, leur présence dans les catalogues des réseaux de diffusion propres de l'Éducation nationale et, d'autre part, leur publicisation sur des sites institutionnels ; voies que je connaissais avant l'enquête par mon expérience professionnelle. Je précise qu'au cours celle-ci, je n'ai pas identifié d'autres voies de sélection et de publicisation donc il n'y a pas eu de biais méthodologique.

à la problématique le champ des sciences de l'information et de la communication. J'ai donc considéré ces expositions itinérantes comme des médias (Davallon 1999) et non plus uniquement comme des ressources pédagogiques.

Tout d'abord, je me suis tournée vers les travaux de Pierre Moeglin (2004), qui s'est interrogé sur les conditions conduisant à ce qu'un média (qui possède un contenu d'information, comme le film) ou un outil (qui ne possède pas de contenu d'information, comme le tableau mural) devienne éducatif. Selon cet auteur, la légitimation éducative provient de l'intégration progressive d'un modèle d'enseignement qui ne met plus directement l'élève en face du maître mais le média ou l'outil comme interface ; il donne donc une réponse communicationnelle. Celle-ci m'a éclairée sur le rôle général de l'exposition dans les murs même de l'École mais, d'une part j'y ai apporté des nuances à la lumière de travaux en muséologie¹⁹ (Davallon 1999 ; Cohen 2001), et d'autre part, cette réponse ne résolvait pas pour autant le problème posé. Par contre, l'auteur brosse un panorama très détaillé des différentes relations socio-économiques pouvant exister entre l'École et ses différents fournisseurs d'outils et de médias, en clarifiant la structuration des marchés éducatifs dans un contexte de production industrielle (Moeglin 2010). Il montre également que l'émergence des industries éducatives n'est pas une nouveauté, ce qui m'a incité à rechercher les origines des expositions itinérantes actuelles dans les leçons de choses, l'imagerie scolaire et le tissage progressif des liens entre École et Musée, déjà établi par Cora Cohen (2001). Les expositions itinérantes sont en effet des produits issus de l'industrie culturelle (Ruppli 1999), c'est pourquoi j'emploie le vocable de producteur d'expositions plutôt que de concepteur d'expositions.

J'ai ensuite poursuivi l'investigation en cherchant à définir les principales caractéristiques des expositions itinérantes du corpus. Celles-ci, qui n'ont, à ma connaissance, pas encore été étudiées d'un point de vue théorique de manière exhaustive (Ruppli 1999), font préférentiellement l'objet de considérations muséographiques (transports, conditions de prêts, préparation des objets, etc.). Je n'ai, de fait, trouvé aucune étude sur ces médias circulant actuellement dans l'École d'un point de vue muséologique, en particulier sur leurs formes matérielles et les enjeux communicationnels qui peuvent y être associés. J'ai donc été conduite à établir que ces expositions pouvaient être réduites à des panneaux, autrement dit à des documents scriptovisuels (Jacobi, Jacobi 1985 ; Jacobi, Poli 1993 ; Jacobi 2005a), donnés à lire et à voir aux visiteurs, en l'occurrence aux élèves, et dont la mise en espace dépend

¹⁹ Peut-on considérer l'exposition comme un média obligatoirement médiateur entre l'élève et le professeur ?

entièrement de la structure d'accueil, soit les écoles et les établissements scolaires. Ces médias éducatifs sont donc caractérisés par une homogénéité matérielle. Or comment l'identité du producteur, élément central de la légitimation éducative, s'incarne-t-elle au sein même de ces panneaux, en conditionnant la manière dont l'exposition est perçue ?

C'est donc une démarche sémiotique²⁰ centrée sur le média que j'ai adoptée, en m'inspirant des travaux d'Emmanuel Souchier (1998) sur l'énonciation éditoriale. Cet auteur a établi que les conditions de réception d'un texte dépendent de l'*image* de ce texte, au sens matériel du terme (mise en page, format, typographie, etc.) et au sens figuré du terme (du point de vue de sa notoriété). La notion d'éditeur chez Emmanuel Souchier renvoie au sens anglais d'*editor*, c'est-à-dire à l'entité qui prend en charge la responsabilité du contenu, ce que Joëlle le Marec et Roland Topalian (2003), transposant en muséologie²¹ le concept d'énonciation éditoriale, ont qualifié « *d'autorité éditoriale* » de l'exposition. Au sein de chaque exposition j'ai donc identifié l'autorité éditoriale, c'est-à-dire le producteur principal, grâce notamment aux logotypes, marques d'énonciations éditoriales.

J'ai ainsi établi que la très grande majorité des expositions qui circulent au sein de l'École n'est pas réalisée par l'Éducation nationale. Or comment s'organisent les transactions socio-économiques entre l'École et les producteurs ? Alors que la gratuité vis-à-vis de l'élève est privilégiée dans le cadre des missions de service public, en quoi les modèles socio-économiques des producteurs vont-ils influencer les procédures de légitimation des expositions itinérantes ? Réciproquement, en quoi les choix des producteurs peuvent-ils renseigner sur leurs motivations à voir leurs productions circuler dans le monde scolaire ?

En mettant à jour les stratégies des producteurs d'un point de vue socio-économique, j'ai vu progressivement se dessiner la manière dont ils organisent les conditions de la légitimation de leurs productions, soit pour les vendre soit pour diffuser leurs idées. Il fallait donc considérer le contenu des expositions dans leurs conditions culturelles et institutionnelles de production (Jeanneret 1994 ; Le Marec, Babou 2006 ; Le Marec 2011 ; Girault, Molinatti 2011) c'est-à-dire comme des « *productions culturelles autonomes* » (Le Marec, Babou 2006 ; Babou 2010) et non pas comme des contenus de savoirs produits uniquement par rapport à des savoirs de

²⁰ Je me réfère à une sémiotique pragmatique (Poli 2002 ; Boutaud, Véron 2007) ayant pour objet l'étude du sens des discours sociaux perceptibles au sein de médias. Elle tient compte des contextes sociologiques, culturels et économiques de production médiatique ainsi que de la manière dont les conditions de réception peuvent être travaillées au sein même des médias. Mon analyse ne prendra pas en compte les conditions de production des expositions, ni leurs réceptions par le public, en l'occurrence les scolaires.

²¹ Je reviendrai dans le corps du texte sur les nuances entre le concept d'énonciation éditoriale dans le cadre de l'étude du texte et dans celui de l'exposition muséale.

référence. De sorte que, l'hypothèse d'Yves Alpe sur les savoirs intermédiaires prenait sens dans une perspective informationnelle et communicationnelle : les savoirs contenus dans les expositions, qui peuvent être des sources pour les enseignants et les élèves, dépendent des expressions culturelles des producteurs (Le Marec 2011). Cette perspective permet, de plus, ne pas se limiter aux savoirs mais de considérer également les valeurs et les représentations véhiculées dans ces médias éducatifs.

Une fois ce lien établi entre les deux champs de recherche, ma problématique, désormais transdisciplinaire, s'est stabilisée : comment les procédures de légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD structurent-elles une circulation des idées liées au développement durable (les savoirs, les valeurs et les représentations) entre l'extérieur et l'intérieur de l'École ? Cette structuration conduit-elle à ce que les expositions légitimées soient en cohérence avec les cadres prescriptifs de l'ÉDD, et en particulier avec sa *lettre* ? Par l'étude de l'autorisation symbolique²² qui est donnée au média exposition de circuler physiquement dans l'École, je m'inscris dans une contribution à l'étude des échanges communicationnels et informationnels entre le milieu scolaire et le monde extérieur, où, sans cesse, les « *êtres culturels* » (Jeanneret 2008a) (savoirs, représentations, valeurs) se transmettent en se métamorphosant.

Autrement dit, je souhaiterais contribuer à une étude des liens entre l'École et la culture triviale (Jeanneret 1999, 2008a). *In fine*, la question est donc de savoir si la légitimation éducative joue un rôle de filtre (ici, les filtres sont théoriquement *la lettre* et/ou *l'esprit*) ou si, au contraire, l'espace des légitimités qui en résulte distingue peu l'École de tout autre *carrefour* (*trivium* en latin) de la vie sociale (Jeanneret 2008a), car des objectifs parfois contraires aux cadres prescriptifs peuvent y pénétrer. Je ne considère pas que l'École doive être cloisonnée par rapport au monde extérieur, mais je me pose toutefois la question des conséquences éventuelles d'une trop grande perméabilité de l'École au regard de ses propres objectifs et missions éducatives, notamment en ÉDD.

La rédaction finale de la thèse conduit inévitablement à gommer une partie de l'élaboration et de la succession temporelle de ce cheminement intellectuel, pour livrer un document intelligible qui articule de façon logique la problématique (forcément reconstituée) et sa résolution. J'ai en conséquence structuré le plan de cette thèse en quatre grandes parties. La

²² Je montrerai que dans le cadre de la liberté pédagogique, les enseignants ne sont pas obligés de puiser parmi les ressources sélectionnées par l'institution. Ils y sont par contre fortement incités. De plus, je montrerai que les enseignants attendent des réseaux documentaires de l'Éducation nationale une expertise sur les ressources, ce qui explique qu'ils se tournent vers ces réseaux en priorité pour faire venir des expositions dans leurs écoles ou établissements scolaires.

première, ancrée dans les sciences de l'éducation, présente l'étude des cadres prescriptifs de l'Éducation nationale en matière d'ÉDD. Les caractéristiques de *la lettre* et celles de *l'esprit*, établies à son issue, constituent le fil rouge de ma thèse. Je m'y reporte constamment de manière à saisir les enjeux pédagogiques de la légitimation éducative.

Démontrant, en début de deuxième partie, la pertinence du double ancrage en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication, j'étudie ensuite les processus de la légitimation éducative, c'est-à-dire les organisations sociales et les critères, qui aboutissent à ce que des expositions itinérantes, produites essentiellement en dehors de l'École, se voient légitimées comme ressources pédagogiques pour l'ÉDD. Je contextualise la question de la légitimité des médias éducatifs, d'une part, dans l'histoire des liens entre École et industrie culturelle, et d'autre part, dans les considérations actuelles de l'Éducation nationale vis-à-vis des médias en ÉDD. Puis, je donne à voir la façon dont les cadres qui sélectionnent, publicisent ou coproduisent des expositions au nom de l'institution scolaire organisent une circulation des idées liées au développement durable, basée essentiellement sur l'identité du producteur.

La troisième partie, centrée sur les sciences de l'information et de la communication, analyse les caractéristiques des expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD, autant d'un point de vue muséologique que socio-économique, en employant des méthodes d'études quantitatives²³. En considérant le contexte scolaire public, dans lequel la mission institutionnelle doit garantir la gratuité aux usagers, j'établis une cartographie des producteurs et de leurs choix socio-économiques. L'étude des caractéristiques matérielles de ces expositions circulant dans le monde scolaire, et la filiation de certaines d'entre elles avec des campagnes publiques de communication, m'amène à questionner leur nature : en quoi interrogent-elles la définition de l'exposition et les typologies établies en milieu muséal ? Je mets également à jour les grandes thématiques abordées par les producteurs d'expositions, en lien avec leurs recherches de légitimité. Commence alors à apparaître, de façon tangible, à partir de l'analyse des entretiens et des expositions du corpus, la préférence de l'Éducation nationale pour les producteurs « experts » dans leurs domaines.

Parmi toutes les thématiques identifiées, celle du développement durable est individualisée comme une thématique spécifique. Étant donnée son importance en ÉDD – elle en constitue l'objet éducatif central – elle est donc particulièrement étudiée : cette thématique est-elle prise

²³ Toutes les études quantitatives réalisées dans cette thèse l'ont été grâce au logiciel libre de statistique R.

en charge de façon différente en fonction des spécificités des producteurs ou a-t-elle un effet normatif sur les productions ? Comment la « formule « développement durable » » (Krieg-Planque 2010) laisse-t-elle son empreinte dans le registre scriptovisuel ? En quoi le développement durable peut-il être utilisé par le producteur pour parfaire son *image* ?

Autant de questions auxquelles je réponds dans la quatrième partie, consacrée à l'étude des savoirs, des représentations et des valeurs contenues dans les expositions, abordant les sept thématiques les plus fréquentes, au regard des objectifs éducatifs de l'Éducation nationale. Mettant au point une méthodologie d'étude quantitative basée sur l'*image* du texte (Souchier 1998 ; Poli 2002 ; Beguin-Verbrugge 2006), sur la mise en scène du document (Leleu-Merviel 2005) et sur les propriétés communicationnelles des différents éléments du registre scriptovisuel (graphiques, schémas, dessins, photographies, etc.) (Bertin 1977 ; Goody 1978 ; Vézin 1982, 1986 ; Bertin et al. 2005 ; Jacobi 1987, 1999 ; Drouin 1987 ; Bélisle, Jouannade 1988 ; Clément 1996 ; Béguin, Pumain 2010), j'attribue des objectifs principaux aux 110 expositions retenues (Quertier, Girault 2011 ; Zwang, Girault 2011).

Transversale aux deux champs de recherche, cette dernière section permet de contribuer à interroger, à travers l'exemple des médias éducatifs en ÉDD, les rapports de l'École avec la circulation sociale des idées en dehors de ses murs. Étudiant les objectifs des expositions itinérantes au crible des cadres prescriptifs de l'Éducation nationale, je montre que les procédures de légitimation éducative structurent un espace symbolique de communication dans lequel les objectifs propres de producteurs jugés « experts » dans leurs domaines par l'institution scolaire s'expriment, la plupart du temps, indépendamment de la politique de l'ÉDD.

Démontrant que des producteurs se construisent une *image* (au sens de reconnaissance) à travers l'*image* (au sens sémiotique) qu'ils inscrivent dans les documents par leurs choix scriptovisuels, je cherche à savoir dans quelle mesure ces choix communicationnels peuvent être orientés pour répondre à une attente des publics afin d'augmenter leurs légitimités. En d'autres termes, je pose la question de la présence d'un certain « *contrat de lecture* »²⁴ (Véron 1985) entre certains organismes et les attentes de l'institution.

Finalement, au terme de ce travail de recherche, je montre que la légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD est en tension entre les cadres prescriptifs et les *images* des producteurs.

²⁴ Je préciserai dans le corps du texte les limites avec lesquelles je recours à ce concept défini initialement pour expliquer la fidélisation d'un lectorat par les grands titres de presse.

Partie I - L'ÉDD française en milieu
scolaire : analyse des cadres prescriptifs de
2003 à 2011

Introduction de la première partie

La problématique de notre recherche est axée sur la reconnaissance de certaines expositions itinérantes à servir de ressources pédagogiques pour l'Éducation au Développement Durable (ÉDD), c'est-à-dire sur la légitimation éducative de ces expositions. Dans cette première partie, il s'agit d'établir le cadre de cette légitimation, aussi bien dans ses aspects contextuels que dans ses traits caractéristiques.

L'ÉDD s'inscrit dans le courant de la soutenabilité, impulsé mondialement à la fin du 20^e siècle suite à l'intégration progressive du développement durable comme nouveau modèle économique censé résoudre les problèmes environnementaux et sociaux. Celui-ci s'est largement diffusé selon un schéma « top-down », partant des décideurs se réunissant dans les sommets internationaux vers les acteurs sociaux à différents échelons territoriaux. Les sphères éducatives de différents pays se sont trouvées confrontées à l'incorporation de cet objet dans les programmes d'enseignement. Comment la France a-t-elle répondu à la proposition internationale d'éduquer à la soutenabilité, en comparaison avec d'autres pays européens ?

L'ÉDD est une éducation éminemment politique, impulsée par le sommet de l'État et que l'Éducation nationale devait ensuite mettre en œuvre. Elle a donc été conçue par des cadres de l'institution spécialement missionnés qui ont fait des choix, communiqués sous forme de textes et de discours aux différents échelons hiérarchiques. Quels ont été ces choix ? Ce primat de l'injonction, sous ces différentes expressions, nous a amené à considérer l'ÉDD comme une théorie éducative prenant corps dans des cadres prescriptifs que nous avons scindés en deux entités selon leur valeur normative dans le droit français : *la lettre*, c'est-à-dire les prescriptions *sensu stricto* et *l'esprit* c'est-à-dire les déclarations qui n'ont pas de valeur contraignante, mais qui accompagnent et éclairent les textes officiels.

Par ce prisme d'analyse et à travers différentes dimensions nous permettant d'observer autant la pédagogie que les fondements éthiques et idéologiques de l'ÉDD, nous en établirons les caractéristiques et nous en discuterons les spécificités de sorte que nous tenterons de dégager les soubassements des logiques de légitimation des expositions itinérantes. Mais nous resterons confrontée à deux problèmes majeurs : les limites conceptuelles du développement durable et la dissonance fréquente entre *lettre* et *esprit*.

Chapitre 1 – L'ÉDD en milieu formel : un projet politique qui interroge

La réponse française à la décision internationale de réorientation de l'Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE)²⁵ vers l'Éducation pour la Soutenabilité a été directive alors que d'autres pays se sont montrés plus souples en la matière. Issue d'une décision du Président de la République, le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) s'est trouvé chargé de sa mise en œuvre dans le milieu formel. Il s'agissait dès lors de généraliser l'ÉDD à partir d'un objet théorique, le développement durable, dont le flou épistémologique est à l'image de son origine politique. Or comment le lieu de la transmission des savoirs a-t-il pu s'accommoder de cette difficulté épistémique ? Une des réponses apportées par l'institution a été d'annoncer l'ÉDD comme une innovation pédagogique, à l'instar des arguments internationaux mis en avant pour justifier le virage de la soutenabilité. Montrant que peu de recherches françaises ont interrogé précisément la manière dont les injonctions nationales de l'ÉDD ont pris corps, à la fois dans les textes et dans les discours, nous proposons un cadre théorique fondé sur le statut normatif des documents émis par l'Éducation nationale et sur les travaux préexistants en ÉRE. Ce faisant nous posons progressivement les jalons pour l'analyse ultérieure des expositions itinérantes légitimées par l'Éducation nationale.

I. Le champ éducatif de la durabilité au niveau international et national

1. L'émergence de l'Éducation pour la Soutenabilité (ESD)

Le courant éducatif de la durabilité ou de la soutenabilité (Sauvé 1997) s'est développé progressivement à partir de la fin des années 1990 (Orellana, Fauteux 2000). Quelques mois après la première parution du rapport Brundtland, *Notre Avenir à Tous*, qui mettait sur le devant de la scène le développement durable, le congrès international sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement (Moscou, 17-21 août, 1987) recommandait la voie du développement durable pour l'ÉRE : « *L'éducation relative à l'environnement doit se*

²⁵ Nous utilisons ÉRE (Éducation Relative à l'Environnement) pour désigner l'éducation à l'environnement selon les référentiels francophones internationaux.

rattacher à un développement durable, comme le préconise la Stratégie mondiale de conservation. » (UNESCO-PNUE 1987, p. 23). La Stratégie Mondiale de la Conservation, ouvrage collectif issu des réflexions communes de l’UICN²⁶, du PNUE et du WWF, paru en 1980, fut le premier document où le développement durable apparaît, défini comme :

« Un type de développement qui prévoit des améliorations réelles de la qualité de la vie des hommes et en même temps conserve la vitalité et la diversité de la Terre. Le but est un développement qui soit durable. À ce jour, cette notion paraît utopique, et pourtant elle est réalisable. De plus en plus nombreux sont ceux qui sont convaincus que c’est notre seule option rationnelle » (PNUE, UICN, WWF 1980)

En 1992, le programme d’action des Nations Unies pour le 21^e siècle, l’Action 21, plus connu en France sous le nom d’Agenda 21, avait pour but de donner corps au développement durable, de le rendre opérationnel. Son chapitre 36, dont le maître d’œuvre est l’UNESCO, concerne l’éducation, la formation et la sensibilisation, et préconise notamment de « réorienter l’éducation vers un développement durable » (CNUED 1992). Ceci se traduit par une double perspective. Premièrement, le niveau d’éducation est lui-même un facteur de développement durable : la qualité de l’éducation pour tous est donc à améliorer, pour, par exemple, réduire l’analphabétisme ou les inégalités hommes - femmes à l’accès « aux besoins d’instruction de base » (*ibid.*). Deuxièmement, le développement durable a pour vocation de rentrer dans tous les programmes d’enseignement pour « intégrer les questions relatives à l’environnement et au développement ainsi que leurs aspects et liens socioculturels et démographiques » (*ibid.*). Dans l’histoire de l’ESD²⁷ relatée par l’UNESCO, ce choix est justifié par une nécessité :

« Dans les dix années qui ont suivi Stockholm, le monde s’est rendu compte que si l’on continuait de traiter les problèmes environnementaux indépendamment des enjeux du développement, tels que la pauvreté accablante dont souffrait une grande partie de l’humanité, on ne rendrait service ni à l’environnement ni à l’humanité. Au cours des années 1980, les Nations Unies se sont donc mises en quête d’une stratégie de plus vaste ampleur qui réponde à la fois aux besoins de la société et à ceux de l’environnement. » (UNESCO, 2005, p.30)

L’Agenda 21 est le texte à partir duquel s’est bâti l’ESD (Hopkins, Mc Keow 2002). La même année, au congrès mondial sur l’éducation et la communication en environnement et développement, ECO-ED de Toronto, Luis Albala-Bertrand propose une « refonte de l’éducation pour un développement durable ». L’ÉRE est appréhendée comme une éducation

²⁶ Nous rappelons que l’ensemble des acronymes utilisés dans cette thèse est répertorié dans un glossaire (cf. page 507).

²⁷ Nous utilisons ESD (Education for Sustainable Development soit Éducation pour la soutenabilité) pour désigner le courant de la durabilité selon les référentiels internationaux anglophones.

thématique, au même titre que les éducations relatives à la santé, aux droits de l'homme, à la paix, à la démocratie et aux questions internationales (Orellana, Fauteux 2000). Cibler l'éducation sur les objectifs du développement durable est un moyen d'unifier ces différentes approches « *dans un système d'éducation générale cohérent* » (Albala-Bertrand 1992, p. 7). En 1994, l'UNESCO lance, dans le cadre de son mandat pour appliquer le chapitre 36, l'initiative internationale « *Educating for a Sustainable Future : Environment, Population and Sustainable Development* » (EPD), traduit en français par « *Éducation pour un Avenir Viable* » (ÉAV) et d'où naîtra le Programme international sur l'éducation, la sensibilisation du public et la formation à la viabilité en 1996, juste après la fin du Programme International d'Education relative à l'Environnement (1975-1995) (UNESCO 2002). La Commission Intergouvernementale du Développement Durable (CIDD), en adoptant ce programme, charge l'UNESCO de « *préciser la notion d'éducation pour le développement durable et les messages essentiels qu'elle vise à transmettre.* » (Cité dans UNESCO 1997b).

En préparation de la conférence internationale de Thessalonique de 1997 sur *l'environnement et la société : éducation et sensibilisation du public à la viabilité*, un document stratégique trace les premières grandes lignes de l'ÉAV, comme un « *premier effort pour articuler les messages fondamentaux de l'éducation pour un développement durable* » (UNESCO, 1997a, p. 5). Le terme de viabilité y est employé comme synonyme de développement durable. La définition du rapport Brundtland – « *un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* » - est donnée comme exemple parmi « *toutes sortes de définitions et de descriptions du développement durable* » (ibid., p. 15), tant il est vrai que « *les experts eux-mêmes n'ont pas fini d'en débattre* » (ibid., p. 8).

Ce caractère labile ne semble pas être un frein. Au contraire, comme « *point d'équilibre* » entre « *des avertissements des défenseurs de l'environnement et des arguments des économistes en faveur du développement* », il est reconnu qu'il sera « *sujet à des déplacements constants.* » (Ibid. p. 17). C'est donc sur un terrain mouvant, comme « *une vision qui prend forme* » (ibid.) que l'ÉAV se construit. Issu d'un « *consensus international* », le développement durable, comme « *réponse de l'humanité à l'apparition d'un défi* », « *précepte éthique* », « *quête* », « *impératif moral* », (ibid., p. 14, p.17, p. 19, p. 38) s'impose comme moteur d'un sens nouveau à l'éducation. La déclaration issue de la Conférence de Thessalonique entérine officiellement la viabilité comme objectif éducatif. Elle « *embrasse les questions non seulement d'environnement, mais aussi de pauvreté, de population, de santé,*

de sécurité alimentaire, de démocratie, de droits de l'être humain et de paix. » (UNESCO, 1997, § 10). L'ESD apparaît comme l'évolution de l'ÉRE, la transition étant marquée par le vocable d'éducation à l'environnement et à la viabilité, dont il est précisé clairement qu'elle constitue une possibilité d'usage sémantique (*ibid.*, § 11). L'ÉAV doit toucher aussi bien l'éducation formelle, non formelle qu'informelle et doit s'inscrire dans les plans de l'Agenda 21 définis à l'échelle locale.

En 2002, le Sommet Mondial pour le Développement Durable (SMDD) de Johannesburg est à l'origine de la résolution onusienne proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (DEDD noté dans la suite du texte DESD²⁸) pour la période 2005-2014. L'ESD proprement dite succède ainsi à l'ÉAV, qui, pour le SMDD a fait l'objet d'un bilan « *d'une décennie de travaux* » dans un rapport de l'UNESCO :

« Il y a un vrai problème dans la manière dont ces programmes présentent l'environnement et le développement durable – qu'ils relèvent du secteur formel ou informel : on n'y souligne pas assez le rapport entre la santé humaine et la viabilité des écosystèmes ; étudiants et membres de la communauté sont rarement invités à réfléchir aux conséquences de leurs activités, de celles de leurs familles et de l'ensemble de la société sur le fonctionnement des écosystèmes. L'éducation formelle scinde généralement l'enseignement relatif à la société, à l'économie et à l'environnement en disciplines distinctes, au mépris d'apprentissage des formes de compétences pratiques liées à la viabilité. C'est pourquoi l'Action 21 a demandé que l'éducation soit réorientée dans une nouvelle direction. »
(UNESCO, 2002, p.3)

Dans ce rapport est recommandé une « *façon nouvelle d'envisager l'éducation* », une « *éducation innovante* », c'est-à-dire « *un programme d'étude réorienté vers le développement durable* » (UNESCO, 2002, p. 20-21). Le plan international de mise en œuvre de la DESD la définit comme une « *éducation au service de la durabilité* » (UNESCO 2005a, p. 32) qui doit répondre à des impératifs de thématiques : « *Tous les programmes de développement durable, y compris l'ÉDD, doivent prendre en compte les trois sphères de la durabilité : l'environnement, la société (y compris la culture) et l'économie.* » (*Ibid.*). Dans cette optique, il est recommandé de porter un regard différent sur l'existant de manière à l'intégrer dans le paradigme tripartite : « *la DESD consiste en partie à intégrer et coordonner les activités issues de ces diverses initiatives en cours dans les trois sphères du développement durable, ainsi que les quatre orientations dans le plan global de l'ÉDD* » (*ibid.*, p. 19). À travers ces axes prioritaires – promouvoir l'éducation de base, réorienter et réviser les programmes d'enseignement, informer et sensibiliser le public, dispenser une

²⁸ DESD pour UN Decade of Education for Sustainable Development : nous respectons ainsi la dénomination ESD pour le point de vue international.

formation pratique (UNESCO 2005b) – se dessine de nouveau une double visée : le développement durable comme moyen, c'est-à-dire comme thème d'information et d'éducation, et comme objectif, l'éducation et la formation étant des outils pour un développement durable.

En 2009, la conférence mondiale de l'UNESCO sur *l'éducation pour le développement durable : s'engager dans la seconde moitié de la décennie*, réunie à Bonn, aboutit à une déclaration qui réaffirme les engagements précédents en terme de valeurs à éduquer et de vision de l'éducation. Elle annonce de nouveau « *soutenir l'intégration des questions de développement durable en utilisant une approche structurelle et systémique dans l'éducation formelle, non formelle et informelle à tous les niveaux.* » (UNESCO, 2009, § 15 f). C'est au Japon, en 2014, que la décennie sera clôturée. Elle sera l'occasion de faire le point sur l'intégration des recommandations internationales dans les différents pays engagés, qui n'ont pas tous répondu de façon homogène à l'injonction onusienne.

2. Différentes réponses nationales à l'injonction de la soutenabilité²⁹

L'ESD a été « traduite » dans les réformes éducatives de très nombreux pays en intégrant une disparité de points de vue nationaux (Sauvé, Berryman, Brunelle 2003). La façon dont les instances nationales ont répondu à la prescription de l'ESD n'est pas homogène. Si certains pays ont une approche très incitatrice voire coercitive, d'autres sont beaucoup plus en retrait. On observe un gradient de positionnements entre deux pôles (Sauvé 2006). À l'une des extrémités se trouvent des choix nationaux imprégnés d'une vision du monde éconocentrée, néolibérale, et adoptant une stratégie autoritaire de généralisation. C'est ainsi qu'au Royaume-Uni, en réponse à la *Stratégie nationale de développement durable*, le “*Department for Education and Skills*” s'est doté d'un “*Sustainable development action plan for education and skills*” rejoignant les buts fixés par le *Department*, dont celui de contribuer à « *construire une économie nationale compétitive* ». L'Angleterre s'est donc dotée du programme « *Learning to last* » dont le langage et les objectifs renforcent l'une des principales tendances du curriculum global. Les apprentissages scolaires doivent préparer les jeunes au marché du travail, en vue du développement économique (Blewitt 2005 ; Porfilio, Yu 2006) :

« Ici, on retrouve manifestement le paradigme rationnel/technologique de l'éducation. On observe une conception de l'environnement comme ressource à gérer (le capital environnemental) et une vision du développement comme l'atteinte de la prospérité grâce à une économie stable et compétitive. Une telle

²⁹ Cette section est largement issue d'un article écrit en commun avec Yves Girault et Agnieszka Jeziorski qui analysait les différentes réponses internationales à la prescription onusienne (Girault, Zwang, Jeziorski 2013).

économie est perçue comme la condition première pour l'amélioration de l'environnement et de la qualité de vie » (Girault, Sauvé 2008, p. 16-17)

À l'autre extrémité, l'État néerlandais a développé une politique d'ESD moins autoritaire et plus diversifiée, qui se traduit notamment par la mise en place de deux programmes pluriannuels. Le *Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LVDO)*, qui signifie « *apprendre pour le développement durable* » et le *Natuur en Milieueducatie (NME)* qui s'apparente davantage à une éducation à la nature et à l'environnement. Plusieurs réseaux développent en parallèle une ESD plus pratique ou « appliquée ». Il s'agit par exemple du « *Dutch National Network for Sustainable Development in Higher Education Curricula (DHO)* » qui propose des enseignements spécifiques basés sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire ayant *in fine* pour objet d'aider les étudiants à développer des compétences (Wals, Blewitt 2010), correspondant à une troisième vague d'émergence de l'ESD dans l'éducation supérieure qui se focalise sur l'enseignement et l'apprentissage de pratiques durables. Dans cette palette, les enseignants ont le libre choix conformément aux principes constitutionnels.

Entre ces deux pôles, les modalités de mise en œuvre de l'ESD sont plus complexes, à mi-chemin entre les échelons étatique et régional, que nous ne détaillerons pas ici, renvoyant le lecteur à l'article source de cette section (Girault, Zwang, Jeziorski 2013) nous focalisant sur les choix français.

3. La réponse française : bref historique de 1992 à 2011

En France, les recommandations de Rio se sont d'abord traduites le 14 janvier 1993 par un protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture et le Ministère de l'Environnement. L'*éducation en matière d'environnement (EE)*, qui existait depuis une circulaire de 1977, allait connaître « *un nouvel essor* » (MEN 1993a) : une refonte des programmes concernant autant les enseignements de sciences naturelles que de sciences humaines est annoncée pour prendre en compte « *la complexité croissante des problèmes d'environnement, [les] progrès de la recherche et de la technologie et [...] la mondialisation des enjeux.* » (Ibid.). Ainsi doivent entrer dans les enseignements, par exemple, « *la dimension économique des problèmes d'environnement et les liens entre environnement et développement* ». Mais, il faut croire que ce protocole, qui a été relayé au sein du Ministère de l'Éducation nationale par une note de service relative à l'accompagnement du développement de l'ÉE (MEN 1993b), n'a pas été suivi des effets escomptés, tant le rapport chargé, en 2003, de faire le bilan de 30 ans d'ÉE, porte un sévère jugement :

« Alors que l'introduction de l'environnement dans notre système éducatif date du début des années soixante-dix, force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui à l'École une éducation à l'environnement construite et cohérente. La situation est plutôt globalement en stagnation, sinon en recul, par rapport à celle du milieu des années quatre-vingt-dix. » (Bonhoure et Hagnerelle, 2003, p. 31)

L'intégration française des injonctions internationales de l'ESD s'est réalisée selon une « *top-down fashion* » (Sauvé, Brunelle, Berryman 2005, p. 275), à l'image des nombreux champs qui se sont trouvés imprégnés du développement durable (D'Almeida 2005a ; D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007). Cette éducation a été impulsée par Jacques Chirac, qui avait alors fait une intervention remarquée au Sommet de la Terre de Johannesburg avec sa formule « *notre maison brûle et nous regardons ailleurs* » (2002). Dans cette veine, il s'appliqua donc, d'une part, à faire élaborer une Stratégie Nationale de Développement Durable³⁰ (SNDD) suivant ainsi les engagements de Johannesburg (ONU, 2002, § 162 b) et, d'autre part, il souhaita adosser à la Constitution une Charte de l'Environnement.

Durant 2002-2003, une commission présidée par Yves Coppens s'attela à sa préparation. C'est le Conseil National du Développement Durable, fraîchement créé, qui eut la charge de la rédaction de la SNDD. Au niveau éducatif, le professeur Michel Ricard, mandaté par le premier ministre, et les inspecteurs généraux Gérard Bonhoure (en Sciences de la Vie et de la Terre, noté SVT) et Michel Hagnerelle (en Histoire-Géographie, noté HG), sous la demande du Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche, eurent la mission d'élaborer des propositions pour « *améliorer l'éducation et la formation à l'environnement et au développement durable* » (Ricard 2003, p. 4). Les inspecteurs généraux se concentrèrent sur le milieu formel, tandis que le professeur Ricard devait s'intéresser « *à faire progressivement s'approprier, par l'ensemble de la population, le concept de développement durable.* » (Ibid.).

Tous ces travaux s'effectuèrent dans le cadre référent de la SNDD, dont la première version présentait comme action phare l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (ÉEDD)³¹ en annonçant que « *de nouvelles approches pédagogiques vont être mises en place. Elles assureront à une classe d'âge, du primaire à la terminale, en milieu scolaire et périscolaire, une éducation à l'environnement, intégrée dans les matières existantes* » (ibid.). La mise en place d'expérimentations dès septembre 2003 dans des écoles primaires et

³⁰ Remplaçant la tentative de stratégie nationale de 1997 (La documentation française 2007).

³¹ Dans le texte, nous emploierons le plus souvent ÉDD, mais il nous arrivera d'utiliser l'acronyme d'ÉEDD pour marquer l'histoire et replacer l'ÉDD dans son contexte d'évolution temporelle.

des établissements du secondaire situés dans 10 académies pilotes (Aix-en-Provence, Besançon, Bordeaux, Dijon, Orléans, Paris, Poitiers, Rouen, Guadeloupe, Réunion), est également notifiée, conformément aux propositions du premier rapport Ricard (2003).

Durant l'année scolaire d'expérimentation, deux rencontres eurent lieu pour préciser ce que devait être l'ÉEDD, acronyme désignant, dans un premier temps, différentes appellations rencontrées dans les textes précédemment cités : éducation à l'environnement *et au* développement durable, éducation à l'environnement *vers* un développement durable, éducation à l'environnement *pour un* développement durable, éducation à l'environnement *dans une perspective de* développement durable. Ces terminologies furent l'objet de débats lors d'un premier colloque « *Éduquer à l'environnement vers un développement durable* » organisé par la Direction de l'Enseignement Scolaire³² (DESCO) en décembre 2003, et ayant pour objectif de poser des jalons conceptuels et pédagogiques.

Le colloque international sur « *l'éducation à l'environnement pour un développement durable* », organisé par le professeur Ricard en avril 2004, fut complété, dans le rapport des actes (Ricard 2004), d'une série de recommandations finales, élaborées avec le concours de Cécile Fortin-Debart, chercheuse en ÉRE, associée au Muséum National d'Histoire Naturelle (MNHN), pour mettre en œuvre l'ÉEDD dans les milieux d'éducation formels et informels. À l'occasion de ce colloque, fut officiellement créé au MNHN l'Observatoire national de l'ÉEDD, comme tête d'un réseau d'organismes travaillant en ÉEDD et ayant pour but de recenser et de faire connaître les ressources jugées pédagogiquement valables pour cette éducation. Nous y reviendrons.

L'ensemble de cette phase d'expérimentation et de discussion aboutit, dans l'Éducation nationale, à l'édition d'une circulaire, remplaçant celle de 1977, instituant la généralisation de l'éducation à l'environnement *pour un* développement durable (MEN 2004), et brossant à grands traits les fondamentaux de ce qu'elle devait être. En 2007, une deuxième phase de généralisation jusqu'en 2010 fut lancée : l'ÉEDD s'appelle depuis en France dans le milieu formel, l'Éducation *au* Développement Durable (ÉDD) (MEN 2007). Une troisième circulaire paraît tardivement, fin 2011, pour annoncer une troisième phase de généralisation.

À partir de 2004, des comités de pilotage académiques se sont organisés, des sites académiques spécialisés en ÉDD ont fleuri, des initiatives d'établissements ont émergé avec

³² La DESCO deviendra la DGEN (Direction Générale de l'Enseignement National) en 2006, d'où les changements d'appellation et d'acronymes au cours du texte.

l'aide d'associations ou de collectivités locales, sous des appellations diverses³³. Hormis la création, en 2007, d'un pôle de compétence national d'ÉDD au Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de l'académie d'Amiens, les actions en ÉDD étaient plutôt ordonnées à un niveau académique ou régional. À la rentrée 2008, une enquête sur les pratiques d'ÉDD en éducation formelle est réalisée par un élève stagiaire de l'ENA, sous la direction de Jean Michel Valantin, haut fonctionnaire à la DGESCO chargé du développement durable³⁴. Sa méthodologie reposait sur des entretiens auprès de nombreux acteurs, dans et hors Éducation nationale, impliqués dans l'ÉDD à l'École. Ces entretiens ont montré que³⁵ les actions menées en ÉDD étaient foisonnantes, mais parfois incohérentes entre elles et avec les volontés du Ministère, du fait de l'absence de pilotage à l'échelle nationale. Elle a fait suite à deux autres documents, parus début 2008.

D'un côté, le rapport de Gérard Bonhoure sur la place des SVT en ÉDD tirait un bilan plutôt pédagogique et disciplinaire ; de l'autre, le rapport du groupe de travail interministériel sur l'ÉDD dirigé par Jacques Bregeon avec le concours de Jean Michel Valantin, avait pour objet la mise sur pied d'une stratégie pour l'ÉDD, inscrite dans la continuité du Grenelle de l'Environnement. Le principal objectif de ce rapport était de « *passer rapidement de l'ère de l'expérimentation à celle de la généralisation* » (Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008, p. 5). Il proposait, entre autres, d'instaurer un « *Schéma national d'éducation et de formation au développement durable* » chargé du pilotage.

C'est ainsi qu'en 2009, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) inscrit à son Programme National de Pilotage (PNP) le premier Forum des Ressources pour l'ÉDD (FOREDD), qui eut lieu les 3 et 4 février à Amiens. Le PNP provient de la direction de l'encadrement et concerne l'offre de formation des niveaux déconcentrés. C'est un cahier des charges sous la forme d'une note ou d'une circulaire qui paraît chaque année au bulletin officiel. La circulaire annonçant le FOREDD rappelle en préambule que :

« Les réformes majeures qui concernent aujourd'hui l'école, le collège et le lycée confèrent un rôle central au programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire et à sa mission d'accompagnement de la politique éducative par la formation continue des enseignants. »
(MEN - DGESCO 2009a)

³³ Agenda 21 scolaire (impulsé par le Comité 21), ÉcoÉcole (label du réseau Ecole et Nature), établissements et école du développement durable (EdDD) dans l'académie de Rouen, démarche ECOSFEERE en Bourgogne, Lycée 21 en Région Languedoc Roussillon, etc.

³⁴ Nous avons cette information car nous avons fait partie des personnes interrogées par cet étudiant suite au projet d'établissement que nous avons monté au lycée Henri Bergson de Paris.

³⁵ Rapport non publié dont les conclusions nous ont été transmises oralement par le stagiaire.

Dès lors, le FOREDD devient le rendez-vous annuel des cadres et des personnes ressources de l'Éducation nationale en ÉDD : inspecteurs, responsables académiques ÉDD, professeurs formateurs, membres des CRDP, etc. Au cours de ces rencontres, les grandes recommandations et orientations pour les thématiques abordées – ressources en ÉDD (2009), partenariats (2010), établissements en démarche de développement durable (2011), les enjeux du sommet de la terre (2012) – sont communiquées, à la suite de travaux et d'interventions, par les principaux orateurs : les inspecteurs généraux Hagnerelle et Bonhoure ainsi que Jean Michel Valantin. Par cette implication directe de la hiérarchie de l'Éducation nationale, le FOREDD s'est posé comme un canal important de communication des préconisations en ÉDD vis-à-vis des cadres, dont nous étudierons le rôle majeur dans la problématique des ressources dans la deuxième partie.

Le pilotage a été également renforcé par la signature d'un accord cadre de coopération pour l'ÉDD entre la déléguée interministérielle et commissaire générale au développement durable et le directeur général de l'enseignement scolaire, le 21 septembre 2010 (MEN - MEDD 2010). Inscrit dans le cadre de la deuxième SNDD (2010-2013), les engagements partenariaux concernent entre autres la pédagogie, la formation des personnels de l'État et des élèves en filière professionnelle, la production de ressources pédagogiques et la publication de documents de communication ; soit les mêmes points de partenariat que ceux du protocole de 1993.

Dans ce bref historique aux échelles internationales et nationales, nous constatons que les grandes orientations relatives à l'ÉDD sont portées par des textes ou des discours dont la grande majorité a un caractère officiel, ce qui place plutôt l'ÉDD française du côté du Royaume-Uni dans la manière de procéder, c'est-à-dire qu'elle est insufflée sur tout le territoire selon une politique décidée par le sommet de l'État. Mais, selon nous, cette volonté se heurte à un premier obstacle : s'accorder sur une définition du développement durable.

II. Une éducation fondée sur un objet théorique aux contours incertains

1. Le développement durable : des racines éthiques contradictoires conduisant à une multitude de conceptions

Le développement durable ne renvoie pas une idée univoque. Il s'agit avant tout d'un projet politique d'apparence consensuelle, un « *dessein commun* » (UNECE 2005, p. 2) présenté comme « *un paradigme unifié de développement économique et de conservation de la nature* » (Bergandi, Galangau-Quérat 2008, p.32), comme l'issue aux problèmes environnementaux, sociaux et économiques, comme la jonction harmonieuse entre qualité de vie et respect de la nature. Donato Bergandi montre avec Fabienne Galangau-Quérat (2008) que ce leurre provient de l'apparente réconciliation entre deux courants politiques et éthiques, nés au 19^e siècle, et antithétiques dans leurs visions des relations entre humains³⁶ et nature : le protectionnisme et le conservationnisme.

Le protectionnisme est le courant porté historiquement par John Muir (1838-1914) qui voyait dans la nature, la *wilderness*, une valeur intrinsèque, une source de spiritualité, que l'on ne saurait réduire à l'utilité qu'elle a pour les humains. Cette vision des relations entre humains et nature a participé, avec d'autres courants partageant des présupposés similaires ou convergents (l'écosophie d'Arne Naess (1973) ou l'éthique de la Terre d'Aldo Leopold (1995)). Les valeurs du préservationnisme sont en opposition directes avec le conservationnisme, d'ancrage anthropocentrique, dont la figure de proue était Gifford Pinchot (1865-1946). Dans *The Fight for Conservation*, ouvrage publié en 1910, qui reprend une déclaration faite à Seattle en 1909, il fait du développement et de la gestion des ressources la priorité de la conservation :

« *The first thing to say about conservation is that it stands for development. There has been a fundamental misconception that conservation meant nothing but the husbanding of resources for futures generations. [...] Conservation does mean provision for the future, but its means also and first of all recognition of the right of the present generation to the fullest necessary use of all the resources that this country is so abundantly blessed with. It means the welfare of this generation and afterward the welfare of the generations to follow. [...] The development of our natural resources and the fullest use of them for the present generation is the first duty of this generation.* » (Pinchot cité par Maris, 2006a)

³⁶ Nous préférons le terme d'humains à celui « d'Hommes » car il ne correspond strictement à aucune identité de genre, même s'il est d'usage d'employer la majuscule pour désigner l'ensemble des hommes et des femmes.

Dans cette allocution, les prémices de la définition rebattue de Gro Harlem Brundtland sont largement perceptibles : les générations présentes ont le devoir d'utiliser les ressources dont elles ont besoin et elles doivent, en même temps, s'assurer de ne pas les gaspiller pour ne pas entraver les possibilités de développement et le bien-être des générations futures. Sur le fond, ce sont donc plutôt les idées conservationnistes qui l'ont emporté dans les textes internationaux produits sur le développement durable (Maris 2006a, 2006b; Bergandi, Blandin 2012). Mais sa genèse s'est réalisée sur les deux visions du monde en même temps, ce qui explique les contradictions entre des affirmations écocentriques, qui reconnaissent la valeur intrinsèque de la nature, comme c'est le cas dans la Convention sur la Diversité Biologique (CDB) et des déclarations anthropocentriques sur la valeur supérieure de l'être humain (Maris 2006a; Bergandi, Blandin 2012) : il s'agit donc d'un « *bricolage idéologique* » fondé sur un « *oxymore éthique* » (Bergandi, Blandin 2012, p. 24).

Sur ce terrain mouvant, il n'y a donc pas de clarification conceptuelle possible des fondements du développement durable. Non seulement, dans les termes, le syntagme présente une *contradictio in adjecto* : le développement renvoie à une dynamique tandis que la durabilité³⁷ évoque une immuabilité (di Castri 1998), mais de plus l'histoire qui lui a donné naissance a conduit à sa polysémie. Dès 1990, Fabrice Hatem identifie 60 définitions dans le corpus qu'il étudie, dont six différentes dans le Rapport Brundtland, qu'il distingue en deux grandes catégories : « écocentrique » et « anthropocentrique » (Comélieau 1994). Latouche expose ainsi cette juxtaposition de conceptions opposées autour du même terme :

« Pour les uns, le développement soutenable/durable, c'est un développement respectueux de l'environnement. L'accent est alors mis sur la préservation des écosystèmes. Le développement signifie, dans ce cas, bien-être et qualité de vie satisfaisants, et on ne s'interroge pas trop sur la compatibilité des deux objectifs, développement et environnement. Cette attitude est assez bien représentée chez les militants d'ONG et chez les intellectuels humanistes. La prise en compte des grands équilibres écologiques, doit aller jusqu'à la remise en cause de certains aspects de notre modèle économique de croissance, voire même de notre mode de vie. [...] Pour les autres, l'important est que le développement tel qu'il est puisse durer indéfiniment. Cette position est celle des industriels, de la plupart des politiques et de la quasi-totalité des économistes. » (Latouche 2003, p. 25)

Plusieurs auteurs ont proposé d'établir des typologies des interprétations du développement durable dont R. K. Turner (1993), Olivier Godard (1994), Corinne Gendron et Jean-Pierre Revéret (2000) et, plus récemment, Bernard Billaudot et Ghislaine Destais (2009), mais nous ne les détaillerons pas ici. La plus usitée est celle de Turner qui classe les acceptions de cette

³⁷ Nous ne discuterons pas du fait que la traduction anglaise de *sustainable development*, ait conduit à l'adjectif « durable » en français.

expression par rapport à un degré de durabilité : *très faible, faible, forte, très forte*, en fonction de l'importance relative des impératifs économiques et de la protection de l'environnement. D'un côté, les courants classiques de l'économie de marché se rangent derrière une durabilité très faible tandis que, de l'autre, le courant de la *deep ecology* correspondrait à une durabilité très forte. Entre les deux se trouvent le courant de l'école de Londres, qui tente d'appliquer à l'environnement des standards d'optimisation économique (durabilité faible), et le courant de l'économie écologique, qui souhaite une forte prise en compte de l'environnement en économie (durabilité forte). Le courant de l'écologie profonde (*deep ecology*) refuse totalement cette proposition, qui serait une compromission (Zuindeau 2000). Bill Hopwood, Mellor, et O'Brien (2005) proposent une représentation intéressante donnant une idée de l'étendue des différentes conceptions du développement durable au sein de différentes organisations (figure 1) en reprenant des travaux antérieurs :

« O'Riordan (1989) in his widely used categorization of environmental views, from strong ecocentric to strong technocentric, pointed out that these often combine with socio economic viewpoints so that ecocentrics tend towards social and economic equity and redistribution while technocentrics are more likely to support the economic and political status quo. » (p. 41).

Selon deux axes - en ordonnée, les points de vue socio-économiques et en abscisse, la manière dont l'environnement est pris en compte – ils identifient trois postures. La première, le *statu quo* ne prône pas de changements radicaux dans les modes de vie actuels mais des ajustements à la marge, la croissance est considérée comme la solution ou une partie de la solution. La deuxième, la posture de *réforme* est critique vis-à-vis des politiques et des modes de vie actuels et amorce l'idée que de grands changements seront nécessaires et possiblement obtenus par la persuasion progressive des gouvernements et des organisations internationales. La troisième, la posture de *transformation* procède d'une critique sociale souhaitant interroger en profondeur nos rapports avec l'environnement et qui donc prône une remise en cause de nos modes de vie, soit avec le développement durable, soit sans ou contre le développement durable (*deep ecology* et éco-fascisme par exemple). On voit sur la figure 1 que le rapport Brundtland se situe entre un *statu quo* et une *position réformiste*, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de clarification.

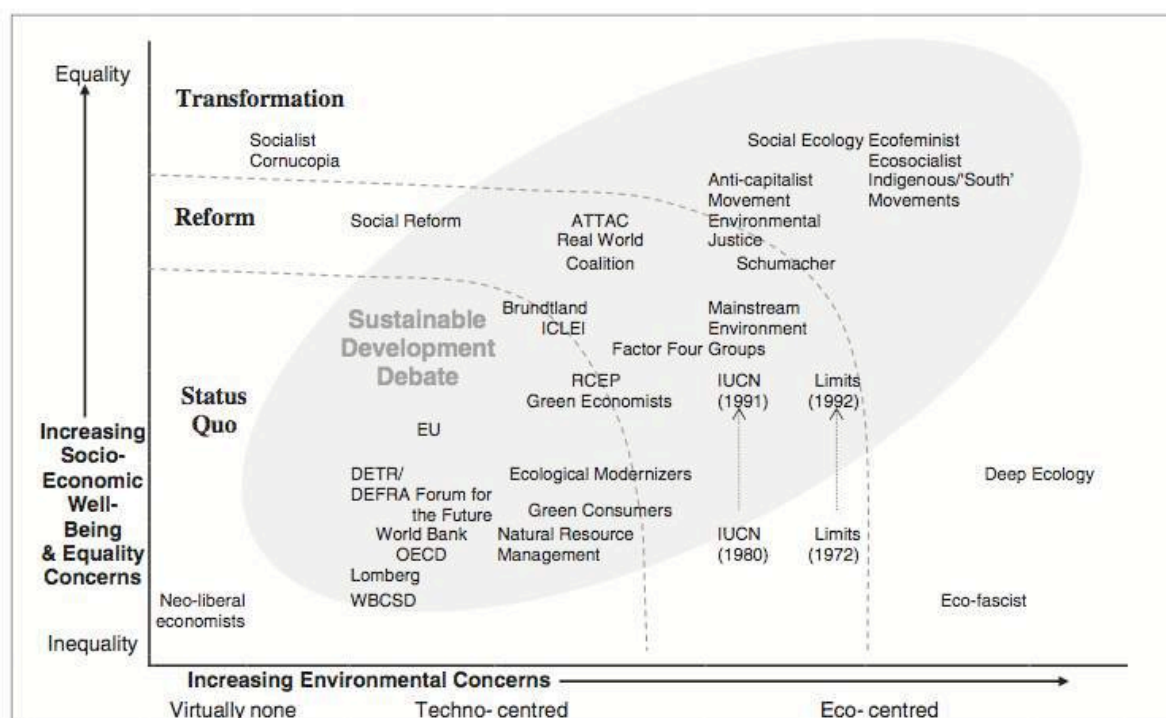


Figure 1 : Cartographie des différentes conceptions du développement durable (Hopwood, Mellor, et O'Brien (2005)).

Loin de renvoyer à une vision unifiée et stable, le développement durable paraît « avoir été inventé[e] pour que des « successions sans fin de scientifiques et de diplomates puissent passer de longues et confortables heures à essayer de le définir avec succès » » (Zaccaï, 2007 citant O'Riordan, 1988). Edwin Zaccaï (2007), en se référant à Thomas Kuhn, montre que le développement durable ne peut donc pas être digéré par une matrice disciplinaire établie par des scientifiques faisant communauté, ce qui l'exclurait de la définition de paradigme défini par ce dernier :

« Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique ont en commun, et, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme » (Kuhn 2008, p. 240)

Même s'il affirme que le développement durable, dans certaines disciplines scientifiques, a pu induire des changements, une « révolution » au sens kuhnien – le plus souvent par des repositionnements disciplinaires intégrant de nouvelles problématiques (en économie et en géographie) ou par la multidisciplinarité – il démontre que, dans la plupart des cas, il s'agit d'une « réinterprétation du développement durable par les disciplines » (Zaccaï 2007, p. 382). Le développement durable est donc un néologisme qui ne porte que ce que les différentes sphères sociales (universitaires, politiques, médiatiques, etc.) y mettent (D'Almeida 2005a ; D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007 ; Pascual Espuny 2008 ; Krieg-Planque 2010). Il circule d'une sphère à l'autre, mais peut-être plus que d'autres « êtres

culturels » (Jeanneret 2008a), il a la capacité de générer, en apparence, un consensus³⁸, qui s'explique par l'amalgame éthique qui lui a donné naissance. Les discours qui s'en saisissent sont caractérisés par une forte réduction de la dimension conflictuelle (D'Almeida 2005a ; Krieg-Planque 2010), nous y reviendrons.

S'il peut être qualifié de paradigme, dans le sens général (et non au sens kuhnien) de modèle de société ou de schéma social, qui dépendrait donc fortement de la vision du monde de ceux qui le sollicitent, il ne peut prétendre au statut de concept scientifique, ce que montrent les différentes interprétations qui lui sont associées. Gaston Bachelard, en s'appuyant sur l'histoire de la formation du concept de fermentation, démontre :

« à tout concept scientifique doit s'associer son anti-concept. Si tout fermente, la fermentation est bien près d'être un phénomène sans intérêt. Il est donc bon de définir ce qui ne fermente pas, ce qui peut arrêter la fermentation [...]. L'idéal de limitation prime tout. 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. Une connaissance générale est presque fatalement une connaissance vulgate. » (Bachelard, 1993, p. 87)

Or Virginie Maris, analysant la définition de Gro Harlem Brundtland montre que, ni le développement, ni les besoins humains ne sont définis avec précision (2006a) : sa caractéristique est donc l'absence de limites. Ainsi, « tout » peut quasiment relever du développement durable. Et pourtant, le développement durable est qualifié couramment de « concept », y compris par ceux qui en reconnaissent la plasticité – entre autres par Denis Chartier (2004) qui identifie dans la *Stratégie mondiale de la conservation de la nature* les origines du « flou sémantique » du développement durable et par Sylvie Brunel qui voit dans le développement durable un « concept ancien » (2012, p. 19), un « concept englobant » (*ibid.*, p. 50), un « concept glouton » (*ibid.*, p. 70).

Or la dénomination générique de « concept », comme celle de « notion », qui est souvent associée au développement durable, peut créer l'illusion d'une vision unifiée et, employée même par les auteurs qui en identifient la diversité des interprétations, elle marque finalement, selon nous, un point qui reste aveugle, comme s'il y avait, au delà de l'indéfinition des contours une substance malgré tout. Il nous semble que cet emploi courant a contribué à son introduction comme objet éducatif, c'est-à-dire comme savoir scolaire, ce qui n'est pas sans

³⁸ Toutefois, les tenants de la décroissance voient en lui un avatar du néolibéralisme et, entre autres, des économistes y sont fermement opposés. On peut citer, par exemple, Gilbert Rist ou Serge Latouche comme fervents adversaires à ce que l'un désigne comme une « croyance » (Rist 1996) et l'autre comme une « imposture » (Latouche 2003).

poser question : comment l'École peut-elle s'approprier le développement durable alors que ce n'est pas un concept scientifique³⁹ ?

2. Un moyen pour contourner l'obstacle épistémologique : l'annonce d'une spécificité du champ éducatif de la durabilité

L'ÉDD est fondée sur un objet théorique sans limite. Loin de nier les difficultés liées à la définition du développement durable, dès les prémices de cette politique éducative, il est rappelé à de nombreuses reprises qu'elle n'est pas stabilisée. Messieurs Bonhoure et Hagnerelle écrivent ainsi que le « concept »⁴⁰ est à « clarifier », à « cerner » (2003, p. 29), qu'il est « rarement explicité » (*Ibid.*, p. 30). Malgré tout, la volonté politique prime et aboutit à une situation où la finalité est imposée alors même qu'elle échappe sur le fond à la plupart des personnes qui sont censées la promouvoir. Les paroles de Valérie Drezet-Humez⁴¹, au premier colloque de l'ÉDD, le montrent : « *Le développement durable a été adopté comme l'un des principes de l'UE, depuis 1989. Nous essayons maintenant, au niveau européen, de donner une substance à ce principe, par des actions pragmatiques.* » (MEN - DESCO 2005a, p. 37). Celles de Gérard Bonhoure également : « *il est temps de commencer à travailler sur les contenus : préciser les concepts de base et s'inscrire résolument dans une perspective de DD, en cherchant à définir le sens de cette notion* » (*Ibid.*, p. 20-21).

Au deuxième colloque fondateur de l'ÉDD, les interrogations sur le développement durable demeurent et sont même exprimées en termes d'obstacles pour mener à bien cette éducation, car elle ne peut justement pas se fonder sur le développement durable comme notion. Cependant, il est encore qualifié de « concept », rendant la contradiction indépassable⁴² :

³⁹ On pourrait objecter ici que, dans l'École, ne rentrent pas que des concepts scientifiques, mais aussi des pratiques sociales de référence, lesquelles sont définies par trois composantes :

« - ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;

- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;

- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). » (Martinand 1986, p. 37)

Si le développement durable peut rentrer dans la catégorie des pratiques idéologiques et politiques et qui a donc une large étendue sociale, les différentes interprétations du développement durable mettent en difficulté le troisième point : la référence. Or Jean-Louis Martinand écrit : « *il ne semble pas possible de prendre à la fois et également plusieurs références : exclusions et différenciations doivent donc être explicites.* ». Les pratiques sociales de référence impliquent que les activités scolaires soient en quelque sorte des images d'activités sociales réelles. Or nous pensons qu'il n'existe aucune activité sociale réelle de référence qui puisse rendre compte exclusivement du développement durable *en soi*. Pour nous, le développement durable n'est donc pas non plus une pratique sociale de référence.

⁴⁰ Il est intéressant de noter par ailleurs que dans ce rapport, le développement durable est un « concept » tandis que l'environnement est une « notion », ce qui est un marqueur important de la valorisation de l'un au dépend de l'autre.

⁴¹ Membre de la direction générale Environnement à la Commission européenne.

⁴² Nous aurons l'occasion de développer dans la partie IV les travaux d'Alice Krieg-Planque qui a analysé les discours sur le développement durable dans lesquels elle a identifié l'utilisation caractéristique de la forme concessive. Cet extrait montre bien comment les concessives « tout en » et « sans + verbe » sont les pivots qui entravent la logique en permettant d'affirmer

« La célèbre définition de Mme Brundtland parle d'un développement permettant de satisfaire au besoin des générations actuelles tout en préservant la possibilité des générations futures à assurer les leurs. Cette définition introduit la solidarité intergénérationnelle, mais évite de définir le mot « développement ». Comment avancer, à l'école, en restant scientifiquement rigoureux, et sans prendre - quant à la définition des concepts - une position d'arbitre qui bien sûr, ne relève pas des devoirs de l'école ? Comment avancer dans la voie du développement durable, tout en mettant de la matière, de la chair, du contenu, sous ce concept utilisé parfois de façon incantatoire comme un slogan, expression relativement neuve mais qui semble parfois banalisée par un « abus d'usage » (voire un « abus d'image »), susceptible de « nuire gravement à la crédibilité », voire à la « durabilité » ? » (Bonhoure, Faucqueur 2004, p. 65)

Pour contourner cet obstacle, la solution retenue semble être de déclarer que l'ÉDD est une innovation pédagogique. Ainsi, le passage de l'ÉE à l'ÉEDD vise à *« donner une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement, en l'intégrant dans une perspective de développement durable. »* (MEN 2004). Issu de l'idée que *« le concept de développement durable, qui associe les facteurs économiques, sociaux et environnementaux, s'avère beaucoup plus large et complexe que celui d'environnement »* (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 26). Faire de l'ÉDD implique donc le recours à des *« pratiques éducatives et pédagogiques nouvelles »* (Jean Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire dans MEN - DESCO 2005, p. 19), ce que la circulaire de 2007 précise en indiquant que l'ÉDD *« élargit son champ à de nouvelles problématiques et à de nouveaux thèmes pour prendre pleinement en compte les trois volets – environnemental, économique, social et culturel - qui fondent le développement durable. »* (MEN 2007). Le développement durable apparaît comme susceptible de modifier profondément la pédagogie et les objets d'étude : réorientation conceptuelle et créativité pédagogique semblent inextricablement liées.

Dès le chapitre 36 de l'Agenda 21, il était recommandé de mettre au point des *« méthodes novatrices adaptées à différents milieux d'enseignement »* (ONU 1992) ce qui est relayé dans la SNDD de 2003 et lors du colloque Ricard (2004, p. 16). Dans la stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable, on peut lire que :

« L'éducation en vue du développement durable est encore en devenir en tant que notion large et globale recouvrant des questions interdépendantes d'ordre environnemental, économique et social. Elle élargit la notion d'éducation à l'environnement, qui de plus en plus aborde un vaste éventail de questions se rapportant au développement. » (UNECE 2005, p. 4)

à la fois, que le développement durable pose un problème épistémologique - *« Comment avancer... »*, et qu'il est un concept qui posséderait potentiellement de la *« chair »*, du *« contenu »*, de la *« matière »*.

Le développement durable apporterait une plus-value heuristique en ÉRE, ce qui est en conformité avec une représentation sociale couramment observée⁴³. Elle se constituerait ainsi comme une éducation dont la spécificité est inscrite dans des objets et des méthodes propres. C'est bien cette spécificité de l'ESD par rapport à l'ÉRE qui est affirmée dans le plan international de mise en œuvre de la DESD :

« L'éducation en vue du développement durable ne devrait pas être assimilée à l'éducation relative à l'environnement. Cette dernière est une discipline bien établie, qui porte sur la relation des hommes à leur milieu naturel, sur les moyens de le protéger et de le préserver, et sur la gestion raisonnée de ses ressources. Le développement durable englobe donc l'éducation relative à l'environnement et la met au rang des grands facteurs socioculturels et des questions sociopolitiques d'équité, de démocratie et de qualité de vie. » (UNESCO 2005a, p. 17)

La déclinaison française de l'ESD suit la même orientation. Il est affirmé que l'ÉDD est une éducation spécifique d'un point de vue pédagogique (nous soulignons) :

« Compte tenu de sa spécificité, l'environnement pour un développement durable⁴⁴ [sic] doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées » (MEN 2004)

L'institution souhaite que l'ÉDD ait une identité propre, en particulier qu'elle se différencie de l'ÉE, que ce soit du point de vue de la pédagogie ou des thématiques. Jean-Louis Mucchielli, recteur de l'académie d'Amiens indiquait encore récemment que l'ÉDD était « *notre révolution intellectuelle* », « *notre révolution pédagogique* » (2011). Qu'en est-il ? Avant d'aller plus loin sur l'ÉDD française, interrogeons la spécificité de l'ESD par rapport à l'ÉRE au niveau international.

3. Étude de cas : comparaison des deux textes fondateurs de l'ÉRE et de l'ESD

Les textes internationaux de l'ESD individualisent progressivement l'ESD de l'ÉRE. En témoigne, l'annexe 1 de la DESD qui relate l'histoire de l'ESD. Les jalons retenus sont la conférence de Stockholm (1972), le rapport Brundtland (1987), l'Agenda 21 (1992), neuf conférences dans les années 1990 mais pas celle de Thessalonique, et enfin le SMDD (2002). Dans la convention de Vilnius au niveau européen, la déclaration de Thessalonique (1997) et la DESD sont citées. Plus récemment, tant au niveau des documents préparatoires de la DESD (UNESCO 2004) que dans sa version finale, la DESD évacue l'ÉRE : ni la Charte de Belgrade, à l'origine du premier Programme international de l'éducation en matière

⁴³ Une étude menée chez des étudiants, futurs enseignants de géographie ou de sciences, montre que la représentation sociale la plus courante est que l'ESD embrasse un champ plus étendu que l'ÉRE (Summers, Corney, et Childs, 2004, p. 178).

⁴⁴ Le lecteur notera l'ellipse : le mot « éducation » est absent.

d'environnement, ni la Conférence intergouvernementale sur l'ÉRE de Tbilissi de 1977, organisée par l'UNESCO, ne sont mentionnées.

L'ESD est finalement comme amnésique par rapport à l'ÉRE, sauf lorsqu'elle précise qu'elle est plus large que cette dernière. C'est-à-dire que, tout en affirmant que l'ESD est spécifique, l'ÉRE n'est jamais considérée dans ces textes de manière objective. Pallions à cet « oubli » en comparant les deux textes fondateurs, d'un côté de l'ÉRE c'est-à-dire la Charte de Belgrade de 1975 et de l'autre, le texte de la DESD de 2005, que l'on peut considérer comme son équivalent. En nous focalisant sur les caractéristiques de ces éducations décrites dans ces documents, par un jeu de « découpage – collage », mettons en regard dans le tableau 1, les termes employés. La comparaison de ces deux textes conduit à trois observations principales.

Sur de nombreux points l'ÉRE et l'ESD, montrent peu ou pas de différences (tableau 1). Tout d'abord, elles se réfèrent toutes les deux à l'interdisciplinarité (F⁴⁵) et ont pour ambition de s'inscrire autant dans les milieux scolaire qu'extrascolaire (C). Ensuite, bien que des valeurs et principes soient mis en avant comme étant propres au développement durable (A), la prise en compte du temps long, c'est-à-dire des générations futures, était déjà présente en ÉRE, bien avant la définition de Gro Harlem Brundtland (A). L'ÉRE prenait aussi déjà en compte les liens entre le local et le global ainsi que le respect des contextes locaux (D).

Des différences apparaissent, mais elles ne permettent pas de déduire que l'ESD soit plus large que l'ÉRE. En effet, l'ÉRE incluait déjà les aspects sociétaux et économiques (B), en plus de la dimension temporelle. Nous pouvons donc affirmer que l'ÉRE n'est pas une éducation réduite à une approche naturaliste comme il est souvent avancé par les promoteurs de l'ESD (Sauvé 2000 ; Girault, Sauvé 2008). La différence fondamentale en est l'approche : quand l'ÉRE pose la question des relations entre ces différents domaines, l'ESD se fonde sur le développement durable comme consensus *a priori*, dont il faudrait prendre en compte « *la bonne santé* » des trois piliers de manière équitable, en particulier avec un pilier économique, déconnecté du social, ayant autant d'importance que les deux autres.

De plus, la coopération et la mobilisation citoyenne sont plus développées dans la charte de Belgrade que dans l'ESD (E) ce qui se traduit en ÉRE, par une mobilisation pour résoudre les problèmes d'environnement (E et G) alors qu'en ESD, la gestion de l'environnement et la qualité de vie priment (E). Enfin, des spécificités de l'ESD et de l'ÉRE se dégagent. L'ESD s'avère servir une stratégie, d'une part, parce qu'elle est inféodée aux changements de

⁴⁵ Les points de comparaison sont notés par des lettres et ils renvoient au tableau 1.

définitions du développement durable (H) et d'autre part, parce qu'elle intègre la dimension économique de « *flexibilité de la population active* » dans la définition de ses compétences (E), ce qui la différencie très nettement de l'ÉRE dans ses finalités. De son côté, l'ÉRE s'avère être une éducation plus critique que l'ESD par les deux items que sont la prise de conscience (I) mais surtout la capacité d'évaluation des programmes d'ÉRE eux-mêmes (J). Ceci est confirmé par le fait que la compétence critique, présente dans le document de préparation de la décennie⁴⁶ (UNESCO 2004) a finalement été ôtée des caractéristiques de l'ESD dans le texte final (UNESCO 2005a) (elle est par contre présente dans le corps du texte).

Même en élargissant la comparaison avec les autres textes de l'éducation pour la soutenabilité (UNESCO 2002, 2004, 2005a), qui précisent des objectifs en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être⁴⁷, la plupart des compétences à développer (coopération, communication, résolution des problèmes, participation,...) et des approches et méthodes pédagogiques (approches interdisciplinaire, holistique, systémique) étaient présentes en ÉRE, contredisant la présentation d'une ESD novatrice (Sauvé 2007, p. 5). Donc, contrairement à ce qui est avancé, la spécificité de l'ESD ne se situe nullement dans sa pédagogie mais dans sa finalité (Girault 2010) : le développement durable se dessine avant tout comme un programme économique. L'éducation est un moyen pour servir cette stratégie (Sauvé, Berryman, Brunelle 2003 ; 2005 ; Sauvé 2006, 2007), dont les orientations nationales sont d'abord restées éloignées :

« Comme pour une majorité d'autres pays, la conception de l'éducation, de l'environnement et du développement rejoint celle des grandes organisations internationales. Le discours français apparaît moins économiciste toutefois que celui du Royaume-Uni. » (Sauvé 2006)

Qu'en est-il aujourd'hui ?

⁴⁶ Ce texte définit également les caractéristiques que devrait posséder l'ESD : une éducation interdisciplinaire et holistique, intégrant les « valeurs et les principes implicites du développement durable » (UNESCO 2004, p. 17), encourageant la pensée critique et la résolution de problèmes et recourant à des approches pédagogiques multiples, permettant de passer de la transmission de connaissances à la co-construction de savoirs au sein des établissements, soit une éducation participative et située culturellement.

⁴⁷ Les connaissances mises en avant en ÉAV sont le développement durable, l'interdépendance, les besoins humains élémentaires, les droits de l'homme, la démocratie, les liens entre le local et le global, la biodiversité, l'équité entre espèces, l'empreinte écologique et le principe de précaution. Les principales compétences à développer sont la réflexion critique et créative, la communication, la coopération, la gestion des conflits, la résolution de problèmes, la participation à la vie civique, et l'évaluation. Enfin, les valeurs prônées sont le respect de toute forme de vie, le désir de construire des sociétés démocratiques et pacifiques, la préservation de la Terre pour les générations actuelles et à venir (UNESCO 2002, p. 21-22).

Points de comparaison	Caractéristiques de l'ESD DESD ((UNESCO 2005a, p. 35) « L'éducation en vue du développement durable : »	Caractéristiques de l'ÉRE Charte de Belgrade (UNESCO-PNUE 1975) « Les objectifs/principes directeurs de l'éducation relative à l'environnement sont les suivants : »
A	- est basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ;	L'éducation relative à l'environnement devrait être axée sur les situations actuelles et futures de l'environnement.
B	- concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité : l'environnement, la société et l'économie ;	- L'éducation relative à l'environnement devrait considérer dans sa totalité cet environnement – naturel, et créé par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique. - L'éducation relative à l'environnement devrait examiner les questions de développement et de croissance du point de vue de l'environnement.
C	- promeut l'apprentissage tout au long de la vie ; - mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ;	- L'éducation relative à l'environnement devrait être un processus continu, étendu à la vie entière, tant scolaire qu'extrascolaire.
D	- est localement pertinente et culturellement appropriée ; - est fondée sur les besoins, les mentalités et les conditions qui existent au niveau local, mais reconnaît que la satisfaction des besoins locaux a souvent des répercussions au niveau international ; - s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales ;	- L'éducation relative à l'environnement devrait examiner les principales questions d'environnement dans une perspective mondiale, tout en respectant les différences régionales.
E	- renforce les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de la tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de la vie ;	- L'éducation relative à l'environnement devrait insister sur la valeur et la nécessité d'une coopération locale, nationale et internationale pour résoudre les problèmes de l'environnement. - L'éducation relative à l'environnement devrait souligner l'importance d'une participation active à la prévention et à la solution des problèmes posés par l'environnement. - L'attitude : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des valeurs sociales, de vifs sentiments d'intérêt pour l'environnement, une motivation assez forte pour vouloir participer activement à acquérir les compétences nécessaires à la solution des problèmes d'environnement. - La participation : aider les individus et les groupes sociaux à développer leur sens des responsabilités et leur sentiment d'urgence devant les problèmes d'environnement, afin qu'ils garantissent la mise en œuvre des mesures propres à résoudre ces problèmes.
F	- est interdisciplinaire. L'ÉDD n'est l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'ÉDD ;	L'éducation relative à l'environnement devrait adopter une approche interdisciplinaire.
G	- recourt à diverses techniques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage participatif et l'acquisition de compétences intellectuelles plus élevées.	- Les compétences : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir les compétences nécessaires à la solution des problèmes d'environnement. - Les connaissances : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir une compréhension fondamentale de l'environnement global, des problèmes annexes, de la présence de l'humanité dans cet environnement, de la responsabilité et du rôle critique qui lui incombent.
H	- s'adapte au caractère évolutif du concept de durabilité ;	
I		- La prise de conscience : aider les individus et les groupes sociaux à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes, les aider à se sensibiliser à ces questions.
J		- La capacité d'évaluation : aider les individus et les groupes sociaux à évaluer des mesures et des programmes d'éducation en matière d'environnement en fonction des facteurs écologiques, politiques, économiques, sociaux, esthétiques et éducatifs.

Tableau 1 : Comparaison des caractéristiques de l'ESD et de l'ÉRE « dans le texte » : Décennie de l'ESD (2005) vs Charte de Belgrade (1975).

III. Questions de recherche et partis pris épistémologiques

1. La dimension prescriptive de l'ÉDD : le choix d'un angle d'étude

Comme nous l'avons déjà souligné, l'ÉDD a été impulsée directement par la Présidence de la République, ce qui est une première pour un champ éducatif au niveau national (Raulin 2006 ; Girault 2012), plaçant l'émergence de l'ÉDD dans un « *pôle interventionniste* » (Urgelli 2009, p. 77), contrairement à d'autres pays (Girault, Zwang, Jeziorski 2013). L'ÉDD scolaire est donc marquée par une dimension prescriptive très forte. Or c'est le contexte de légitimation des expositions itinérantes que nous étudions. Il paraît donc indispensable de déterminer comment, à l'échelle nationale, l'ÉDD a donc été pensée, définie, puis diffusée aux différents niveaux de la hiérarchie. *Nous cherchons à établir les grandes orientations de la politique éducative scolaire française en matière d'ÉDD en réponse aux injonctions onusiennes cadrant le courant de la durabilité. Autrement dit, d'un point de vue prescriptif et diachronique, quelles sont les positions idéologiques, éthiques, pédagogiques et stratégiques de l'Éducation nationale française en matière d'ÉDD et en quoi sont-elles spécifiques par rapport à l'ÉE ?*

De façon à bien identifier les conceptions de l'ÉDD institutionnelle et en particulier ses éventuelles variations au cours du temps, il nous a semblé pertinent de distinguer, au sein de la dimension prescriptive de l'ÉDD, d'un côté, les recommandations et, de l'autre, les prescriptions *sensu stricto*. Une recommandation est une invitation à faire quelque chose, un conseil ou un avis alors qu'une prescription est une règle à suivre, voire un commandement (TLFi 2011a, 2011b). Cette distinction est importante car elle explique les différentes adaptations de l'ESD observées en fonction des pays puisque les textes internationaux, comme nous le montrerons, n'ont pas de valeur prescriptive stricte. Ainsi, la France était libre de choisir sa propre politique et de l'inscrire dans des textes plus ou moins contraignants juridiquement.

Dans l'éducation formelle française, toute recommandation, à partir du moment où elle est inscrite dans un texte officiel, a le statut d'une prescription, dont l'application par les professeurs est un possible objet d'évaluation par les corps d'inspection. Ce fonctionnement garantit ainsi un cadre national permettant, théoriquement, que tous les enseignements dans l'École républicaine soient dispensés de façon égalitaire dans l'ensemble du territoire. Ce cadre, comprenant « *les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à*

mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique » (Perrenoud 1993) a une traduction en termes d'éducation des élèves. Il correspond à ce que Philippe Perrenoud appelle le « *curriculum formel* » ou « *prescrit* » :

« Ces deux adjectifs sont complémentaires plutôt qu'antinomiques. Le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'un « devoir être », d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves. Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc. » (Perrenoud 1993)

Cette définition du « *curriculum prescrit* » ne permet cependant pas de faire la distinction entre les recommandations et les prescriptions. À notre connaissance, aucun cadre théorique en sciences de l'éducation ne distingue ces deux registres. Nous proposons donc d'étudier l'ÉDD en distinguant d'un côté ce que nous nommons **la lettre** et de l'autre **l'esprit** de l'ÉDD (Zwang, Girault 2012). **La lettre** regroupe les documents ayant une valeur en droit français c'est-à-dire tous les textes qui ont une véritable valeur de prescription et que les fonctionnaires de l'Éducation nationale sont obligés d'appliquer. **L'esprit** est le terme que nous avons choisi, emprunté au langage juridique, non pas pour désigner les interprétations possibles d'un texte prescriptif en fonction de l'idée générale qui aurait présidé à son élaboration, mais pour désigner l'ensemble des éléments non prescriptifs (textes et discours) qui n'ont pas de valeur normative au regard du droit français. Ces derniers sont néanmoins inscrits dans une politique et accompagnent les textes officiels. Nous avons choisi ce terme car précisément – et ceci entre en résonance avec le sens juridique – c'est, selon nous, à travers eux que les textes prescriptifs peuvent prendre sens et être véritablement interprétés. C'est pourquoi nous nommons ces deux entités « **cadres prescriptifs** » (au pluriel donc) pour bien marquer que l'ensemble de ce qui est habituellement regroupé sous le terme de « *curriculum prescrit* » n'est pas équivalent. Avant de présenter la manière dont nous avons construit notre étude par le prisme de ces deux entités, présentons l'existant en ÉDD du point de vue prescriptif ainsi que nos référents théoriques.

2. État de l'existant : peu d'analyses exhaustives du point de vue prescriptif en ÉDD

À notre connaissance, un panorama global centré sur les prescriptions françaises en ÉDD montrant les relations entre des documents à valeur prescriptive différente n'a pas été réalisé. Benoît Urgelli (2009) et Caroline Leininger-Frézal (2009) ont chacun, dans leurs thèses de doctorat, répertoriés de nombreuses instructions pédagogiques. Benoît Urgelli (2009) retrace un bref historique⁴⁸ du passage de l'ÉE à l'ÉDD en sélectionnant quelques textes phares⁴⁹ dans lequel il intègre quelques caractéristiques de l'ÉDD : généralisation ; recours au partenariat et à des connaissances scientifiques objectives ; devoir de neutralité et d'impartialité ; et enfin ancrage dans des temps forts et dans des progressions disciplinaires. Pour justes que soient les informations apportées, cet auteur ne précise pas pourquoi il choisit certains textes plutôt que d'autres et il ne fait pas de distinction de statuts au sein des textes et discours produits en ÉDD car son objectif est de montrer la rupture entre le « *pôle humaniste* » représenté par l'ÉE et le « *pôle interventionniste* » de l'ÉDD. Il ne souligne donc pas de distinction notable entre ÉDD et ÉDD, point sur lequel, au contraire, Caroline Leininger-Frézal (2009) insiste beaucoup, en particulier pour appuyer sa thèse selon laquelle sous l'ÉDD, il y aurait une forte incitation au partenariat, davantage que sous l'ÉE, mais bien moins que sous l'ÉDD, suggérant par là-même une évolution dans le temps du courant de la durabilité français.

L'analyse de Caroline Leininger-Frézal sur les textes a constitué essentiellement en une étude comparative des circulaires de l'ÉE, de l'ÉDD et de l'ÉDD, du point de vue du vocable, des objectifs et finalités, des approches et stratégies éducatives encouragées, de la place du partenariat et de la position de l'ÉE, de l'ÉDD ou de l'ÉDD dans le système éducatif français. Dans le corps du texte, il est surtout fait mention de leurs différences, passant sous silence les points communs qui ont pourtant été mis en évidence dans le tableau comparatif

⁴⁸ Pour le lecteur qui pourrait nous reprocher de ne pas avoir cité cet auteur, ni d'autres, dans l'historique que nous avons tracé, nous souhaitons indiquer que nous avons déjà travaillé sur celui-ci dès notre mémoire professionnel de professeure agrégée stagiaire, réalisé en 2004 sous la direction de Julien Chamboredon, qui consistait en une analyse réflexive de l'année d'expérimentation de l'ÉDD au collège Stéphane Mallarmé entre 2003 et 2004 (Steiger, Auges 2004). C'est dans ce cadre que l'inspection nous a autorisé à participer au premier colloque de décembre 2003. De plus, au cours des nombreuses années où nous avons mis en œuvre l'ÉDD dans notre lycée d'exercice, où nous avons animé des formations continues en ÉDD et où nous avons participé très régulièrement à des rencontres dans des réseaux d'ÉDD, via le Comité 21 entre autres, nous avons suivi de très près tout cet historique, jusqu'à en être même parfois « partie prenante » (pour utiliser le registre du développement durable) : participation à l'atelier sur les médias au colloque de 2003 et participation aux quatre premiers FOREDD par exemple. Ainsi, nous considérons que les informations que nous avons apportées dans la partie historique sont de première main, même si, de fait, elles sont en partie communes avec d'autres historiques établis par ailleurs.

⁴⁹ Entre autres, la circulaire de l'ÉE de 1977, l'Agenda 21, le protocole d'accord entre le MEN et le Ministère de la culture, le discours de Luc Ferry au colloque de 2003, les rapports Bonhoure et Bregeon de 2009.

élaboré par l’auteure. En effet, l’objectif était là encore d’appuyer sur les ruptures, en particulier entre ÉE et ÉEDD/ÉDD, en cherchant à montrer que l’ÉE était en quelque sorte, là aussi, plus libre car indépendante de la forme scolaire alors que l’ÉEDD/ÉDD, par la généralisation et par l’entrée du développement durable dans les programmes, relèverait d’une forme scolaire :

« La colonne vertébrale de la culture scolaire est constituée par les disciplines. Pour intégrer le système, l’environnement et le développement devaient devenir des savoirs à enseigner qu’il était possible d’introduire dans des programmes scolaires, de mettre en exercice et d’évaluer. » (Leininger-Frézal, 2009, p. 171)

Nos résultats d’analyse nous amèneront à discuter ce point de vue. Sur les caractéristiques de l’ÉDD, bien que l’auteure se soit limitée aux circulaires, nous retenons cette idée d’observer différentes dimensions pour comparer les éducations en présence. En outre, nous la suivrons en inscrivant aussi notre analyse dans l’ÉRE et en faisant notamment référence aux courants éducatifs établis par Lucie Sauvé (1997), mais là où nous pensons qu’elle ne les mobilise pas suffisamment pour étudier les prescriptions de l’ÉE, de l’ÉEDD puis de l’ÉDD institutionnelle, nous tenterons au contraire de le faire. Par ailleurs, étant donné que les éléments comparés étaient liés à sa problématique d’ancrage territorial de l’ÉDD, les dimensions choisies par l’auteure ne nous semblent pas toutes transposables. Nous aurons donc recours à d’autres travaux menés en ÉRE pour définir les dimensions étudiées.

Enfin, concernant l’analyse des prescriptions, Christine Vergnolle-Mainar (2008, 2009, 2011) a analysé les programmes disciplinaires du point de vue de leurs frontières. Elle a pu mettre en évidence comment le « *concept nomade* » (Vergnolle-Mainar 2008) d’écosystème issu des SVT avait ensemencé la géographie scolaire pour donner le concept de géosystème au sein de la géographie scolaire, lorsque cette dernière a muté d’une géographie physique vers une géographie humaine. L’auteure a aussi établi les disciplines concernées par l’interdisciplinarité en ÉDD. Bien que ces travaux soit très intéressants, nous ne nous y attarderons pas car ils ne permettent pas d’alimenter directement notre problématique.

À notre connaissance, les travaux précités sont les seuls qui ont comporté une part importante d’analyse des textes référents, la recherche en ÉDD française étant par ailleurs beaucoup plus riche en analyses des possibilités de mise en œuvre de cette éducation sur le terrain (sans aucune exhaustivité : Boyer, Pommier 2005 ; Lange 2008 ; Girault et al. 2006 ; Tutiaux-Guillon 2006, 2010) ou en propositions de développements praxéologiques, que ce soit par les questions socialement vives (entre autres : Simonneaux, Simonneaux 2005 ; Simonneaux

2003, 2005 ; Legardez 2006 ou par le recours à des théories du curriculum (Lange, Victor 2006 ; Coquidé, Lange, Pincemin 2009 ; Lange, Martinand 2007) ; à côté de plus rares analyses critiques de mise en œuvre de cette éducation (dont : Girault, Fortin-Debart 2006 ; Girault et al. 2008 ; Fortin-Debart 2009 ; Girault 2010 ; Barthes, Alpe 2012). Cependant, une analyse mettant en regard circulaires, programmes, rapports et discours n'a pas été réalisée. Étant donné que les expositions peuvent être légitimées pour servir les enseignants appliquant ces textes, nous ne pouvions donc pas faire l'économie d'un travail de fond sur la dimension prescriptive de l'ÉDD.

3. Appuis théoriques pour l'étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD

3.1. *Modèle de la situation pédagogique*

La *situation pédagogique* comporte, selon Renald Legendre (1993, p. 1168), quatre composantes, constituant le modèle SOMA :

- le *Sujet* (S) : celui qui apprend (des savoirs, des savoirs faire, des savoirs être) ;
- l'*Objet* (O) : les objectifs ou l'ensemble d'objectifs d'apprentissage ;
- le *Milieu* (M) : le contexte dans lequel se déroule les apprentissages ;
- l'*Agent* (A) : les ressources offertes au Sujet : il peut s'agir de personnes mais aussi de ressources matérielles.

Entre ses différentes parties, Renald Legendre (*op. cit.*) définit plusieurs types de relations :

- la *relation d'apprentissage*, bilatérale, est située entre le sujet et l'objet ;
- la *relation d'enseignement*, bilatérale également, existe entre le sujet et l'agent ;
- la *relation didactique*, bilatérale, est le lien entre l'agent et l'objet.

L'ensemble de ces relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique est qualifié par Renald Legendre de *relations pédagogiques*. Nous préférons néanmoins le vocable de *relation pédagogique* (Houssaye 1992) pour désigner l'interaction entre le sujet (l'apprenant) et l'agent (l'enseignant) pour réserver celle de *situation pédagogique* à l'ensemble des interactions, au sein de laquelle l'enseignant met en œuvre des méthodes et des approches pédagogiques.

Notre étude porte sur les cadres prescriptifs de l'ÉDD, et constitue donc un point de vue restreint sur la situation pédagogique puisque nous étudions la manière dont les relations y sont envisagées. Cet angle d'approche nous a conduit à prendre en compte les travaux de

Joseph Rézeau (2001) dont l'interprétation de ces relations était très orientée vers l'enseignant, c'est-à-dire vers l'agent. Le suivant, nous nous concentrerons sur les leviers que peut actionner l'enseignant, c'est-à-dire son *style d'enseignement* soit, selon Bert Creemers : « l'ensemble des activités méthodologiques que l'enseignant met en œuvre pour déclencher et soutenir l'apprentissage » (1974 cité par Legendre *op. cit.*, p. 119). L'enseignant peut actionner deux leviers qui orientent la situation plus ou moins vers une relation centrée sur l'objet ou sur le sujet :

- un *levier didactique* qui oriente la situation pédagogique sur la relation agent-objet, c'est-à-dire sur la *relation didactique*, dans ce cas c'est la *relation didactique* qui prend le dessus dans la *situation pédagogique*, ce qui correspond à une pédagogie de contenus ;
- un *levier pédagogique* qui oriente la *situation pédagogique* vers la relation agent-sujet centré sur la *relation pédagogique*, c'est-à-dire sur une pédagogie de la relation.

Notre modèle de *situation pédagogique* est donc le suivant (figure 2) :

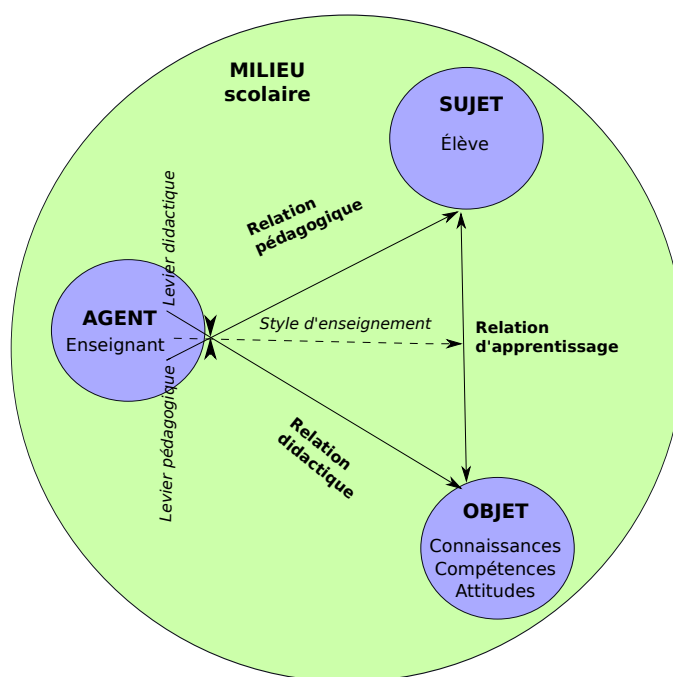


Figure 2 : Modèle de situation pédagogique pour l'étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD.

Ce schéma permet de caractériser les stratégies pédagogiques recommandées ou prescrites en ÉDD en particulier celles que l'enseignant est censé déployer pour favoriser la *relation d'apprentissage* entre l'élève et l'objet. Celles-ci s'inscrivent dans des conceptions éducatives que nous interrogerons notamment en nous référant aux travaux développés en ÉRE.

3.2. Une étude ancrée dans des référents théoriques de l'ÉRE

Nous choisissons d'ancrer notre recherche en ÉDD dans des travaux de l'ÉRE, dans lesquels nous nous reconnaissons, d'une part pour avoir été formée au sein de l'école québécoise d'ÉRE⁵⁰ et d'autre part, car il nous semble important de contextualiser l'ÉDD française au regard des riches travaux effectués en ÉRE. Cet ancrage est d'autant plus pertinent que nous venons d'établir que l'ÉRE prend en compte les différentes dimensions de l'environnement en incluant l'économique et le social. L'argument selon lequel l'étude de l'ESD serait restreinte par un ancrage dans l'ÉRE ne peut donc pas objectivement être tenu. Cet appui théorique s'est avéré utile sur trois points.

Une analyse de la théorie éducative de l'ÉDD institutionnelle

Nous nous inspirons largement de travaux menés par des membres de l'équipe de recherche en ÉRE de l'UQAM sur les textes fondateurs en ÉRE et en ESD (Orellana, Fauteux 2000 ; Sauvé, Berryman, Brunelle 2003), à partir desquels nous avons tiré les axes à explorer dans les textes et discours français à savoir les éléments idéologiques, éthiques, pédagogiques et stratégiques constituant l'ÉDD en France. De plus, ce sont les seules recherches qui, à notre connaissance, ont procédé à une analyse critique des fondements de l'ESD au niveau international. Nous souhaitons ainsi les compléter du point de vue français en procédant à un zoom détaillé et actualisé. Au sein de cette équipe, des thèses de doctorat ont abouti à des modèles éducationnels en ÉRE⁵¹ tous fondés sur les travaux d'Elizabeth Maccia (1965, 1966), repris par Renald Legendre (1993, 2001), qui définit une *théorie éducationnelle ou éducative* comme un « système validé de concepts, de connaissances et de modèles dont l'objet est d'une part, de contribuer au développement de l'éducation, et d'autre part, d'aider à expliquer, à prédire et à intervenir dans les phénomènes éducationnels ; ensemble structuré de propositions concernant l'éducation » (1993, p.1360).

Nous prenons donc le parti de considérer les documents et discours cadrant l'ÉDD comme un « ensemble structuré de propositions » (*Ibid.*) correspondant à une **théorie éducative de l'ÉDD** conçue par les cadres supérieurs de l'Éducation nationale et dont nous cherchons à clarifier les différentes dimensions. Mais à la différence des recherches citées, la nôtre ne vise pas à élaborer une théorie éducative, mais à tenter d'identifier les conceptions de l'Éducation

⁵⁰ Nous avons suivi la formation à distance du programme court en ÉRE de l'UQAM (Université du Québec à Montréal) durant l'année 2009.

⁵¹ Sur différents thèmes : les enjeux de la communauté d'apprentissage (Orellana 2002), le milieu communautaire urbain (Villemagne 2005) ou les sciences et les technologies (Charland 2008).

nationale en matière d'ÉDD, ce qui nous amènera à y apporter des aménagements. Pour faciliter la lecture, nous présenterons les dimensions de la théorie éducative d'Élisabeth Maccia et Renald Legendre ainsi que les modifications que nous y avons apportées dans la partie suivante.

Une analyse de l'ÉDD en fonction des courants de l'ÉRE, pour un croisement avec les objectifs éducatifs des expositions légitimées en ÉDD

Nous analysons les cadres prescriptifs de l'ÉDD au regard des différentes typologies établies en ÉRE. D'une part, le décentrage permis par ce cadre de référence nous paraît fructueux pour identifier précisément les attributs de l'ÉDD, qu'ils relèvent de la *lettre* ou de l'*esprit*. D'autre part, cette caractérisation nous permet de faire le lien avec l'analyse des objectifs éducatifs des expositions itinérantes, définis suite aux travaux de l'équipe du MNHN (Girault et al. 2008 ; Quertier, Girault 2011 ; Zwang, Girault 2011), en référence aux différents courants de l'ÉRE (tableau 28). Ainsi, nous pourrions examiner l'adéquation entre les objectifs éducatifs des expositions légitimées par l'Éducation nationale et les cadres prescriptifs.

Parmi les 15 courants décrits par Lucie Sauvé (Sauvé 1997, 2003), dont le courant de la durabilité, nous faisons le choix d'en retenir 10. En effet, d'après des travaux antérieurs sur l'ÉDD (Girault, Fortin-Debart 2006 ; Leininger-Frézal 2009 ; Urgelli 2009) nous pouvons d'emblée affirmer que les courants féministe, ethnographique, de l'éco-éducation, bio-régionaliste – que nous ne développerons pas ici, renvoyant le lecteur à la publication citée – ne font pas partie des références par rapport auxquelles se positionne l'Éducation nationale. Nous prenons aussi le parti de ne pas prendre le courant de la durabilité tel que décrit d'emblée par Lucie Sauvé puisque c'est notre objectif de le caractériser. De manière à poser des jalons clairs pour l'analyse des expositions légitimées en ÉDD, nous relierons les éléments de cette typologie aux travaux de Ian Robottom et Paul Hart (1993) ainsi qu'à ceux de A.M. Lucas (1980), en ayant toutefois conscience que nous simplifions la manière dont tous ces courants ont été identifiés. Brossons le panorama de ces courants.

Les courants *systémique* et *scientifique* sont marqués par une approche essentiellement rationnelle, cognitive : analyse de systèmes environnementaux, étude de phénomènes naturels, mise en œuvre d'expériences à travers une démarche hypothético-déductive. Les conceptions de l'environnement qui y sont associées sont l'environnement comme système, c'est-à-dire, d'une part, comme un ensemble dont les éléments sont reliés et étudiables et d'autre part, comme objet d'étude accessible par l'expérience. Dans les deux cas, il s'agit avant tout

d'acquérir des connaissances *au sujet de* l'environnement, selon la typologie de Lucas (1980). Selon la typologie de Ian Robottom et Paul Hart (1993), il s'agit d'une *approche positiviste*.

Le courant *naturaliste* est représentatif de l'approche sensible et affective. La conception de l'environnement qui y est associée est un environnement-nature ayant une valeur intrinsèque, renvoyant à une éthique biocentrique de l'environnement (Larrère 1997) et avec lequel il faut recréer un contact. Il consiste, entre autres, à mettre les individus en immersion dans la nature, pour engager un processus de reconstruction des liens avec elle. C'est une éducation *par* l'environnement (Lucas 1980). Cette approche est également qualifiée d'*interprétative* (Robottom, Hart 1993). À l'opposé, les courants *ressourciste* et *résolutique*, s'attachent, respectivement, à adopter des comportements de bonne gestion de l'environnement, et à développer des habilités de résolution de problèmes environnementaux. L'environnement y est perçu, dans le premier cas, comme une ressource dans laquelle les humains peuvent puiser et dans le deuxième cas, comme un problème à résoudre, deux conceptions ancrées dans une éthique anthropocentrique de l'environnement (Larrère 1997). En complément d'une approche cognitive, l'approche pragmatique liée à la résolution de problèmes marque une volonté d'éduquer aussi *pour* l'environnement (Lucas 1980), pour l'améliorer.

D'autres courants développent des approches intégrant toutes les dimensions de la personne, à la fois cognitive et affective. Le courant *holistique* est basé sur une conception de l'environnement global c'est-à-dire comme « *réseau de relations qui relie les êtres entre eux dans des ensembles où ils prennent sens* » (Sauvé 2003, p. 8), reposant sur une éthique écocentrique de l'environnement (Larrère 1997). Étant donné que ce courant est basé sur une éducation *par* et *dans* l'environnement, nous l'accolons à l'approche *interprétative*. C'est aussi à ces catégories que nous prendrons la liberté de relier le courant *humaniste* car, bien que son éthique soit anthropocentrique, il est basé sur une étude du milieu dans lequel les personnes sont immergées pour en comprendre les constituants naturels et culturels (par l'étude du paysage notamment) dans l'objectif de développer un sentiment d'appartenance au milieu. Le courant *éthique*, lui, met au centre de l'éducation, l'analyse et la clarification des valeurs, modalités également utilisées dans le courant de la *critique* sociale (Robottom, Hart 1993). Ce dernier, très politique, est basé sur une conception de l'environnement comme lieu d'émancipation, et a pour objectif de transformer les réalités en analysant les dynamiques aux fondements des problèmes environnementaux et sociaux. C'est donc une éducation *pour* l'environnement (Lucas 1980). Enfin, le courant *praxique* qui allie action et réflexion a pour objectif également de transformer le milieu dans lequel les personnes développent un projet.

De plus, la pensée réflexive qu'il permet de développer est une forme d'approche critique, nous le relient donc, en simplifiant, au courant de la critique sociale (Robottom, Hart 1993). Le tableau 1 résume et met en relation les différentes typologies présentées.

Courants d'ÉRE selon Sauvé (2003)	Conceptions de l'environnement selon Sauvé (2003)	Catégories d'ÉRE selon Lucas (1980)	Catégories d'ÉRE selon Robottom et Hart (1993)	Objectifs privilégiés	Objet central
Systémique	Système	Éducation au sujet de l'environnement	Approche positiviste	Acquérir des connaissances	Les savoirs
Scientifique	Objet d'étude				
Ressourciste	Ressource	Éducation pour l'environnement		Adopter des comportements et des attitudes favorables à l'environnement	Les comportements
Résolutique	Problème				
Critique	Lieu d'émancipation		Approche de la critique sociale	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	Le changement social
Éthique	Creuset de valeurs				
Praxique	Creuset d'action et de réflexion				
Naturaliste	Nature	Éducation par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien d'appartenance entre la personne et l'environnement : favoriser l'empathie envers les autres vivants, développer des valeurs environnementales	La personne et son rapport à l'environnement
Holistique	Un Tout				
Humaniste	Milieu de vie				

Tableau 1 : Courants, conceptions de l'environnement, catégories d'éducation relative à l'environnement (repris et complété de Girault, Sauvé 2008, p. 9).

Une analyse fondée également sur une typologie préexistante en ÉDD

Dans leur état des lieux et des perspectives en matière d'ÉRE à l'échelle nationale, Yves Girault et Cécile Fortin-Debart (2006) avaient proposé en 2006 une typologie de l'ÉDD, à partir de l'étude des actions menées dans les milieux formels et non formels. Au sein de l'École, ils se sont basés sur l'analyse des actions éducatives menées entre 2003 et 2005, pendant la phase d'expérimentation et la première année de généralisation. Largement inspirée de la typologie de Lucas, ils ont distingué :

- *une éducation au sujet du développement durable* basée sur l'acquisition de savoirs relatifs au développement durable ou à des thématiques du développement durable, ils identifiaient de nouvelles thématiques par rapport à l'ÉRE, comme la responsabilité sociale des entreprises, l'aménagement du territoire, le commerce équitable, les énergies « durables », la gestion des ressources ;
- *une éducation à la solidarité* fondée sur une ouverture culturelle et des actions solidaires envers des pays en développement ;
- *une éducation pour le développement durable dans une approche positiviste* c'est-à-dire une éducation aux comportements en fonction de discours d'experts ;
- *une éducation pour le développement durable dans une approche critique et sociale* impliquant les élèves dans un projet de transformation du milieu ou dans des débats ayant pour thème le développement durable.

Cette typologie permettra d'enrichir notre analyse et de discuter des cadres prescriptifs.

Conclusion

L'origine politique de l'ÉDD nous a conduit à prendre le parti d'une analyse de la théorie éducative de l'institution par ses cadres prescriptifs, que nous avons distingués en deux entités, l'une prescriptive stricte, l'autre en cortège. Considérer *la lettre* d'un côté et *l'esprit* de l'autre, c'est poser un cadre de questionnements permettant d'examiner leurs résonnances et leurs dissonances. En leur sein, les propositions de l'Éducation nationale seront analysées par le prisme des cadres théoriques de l'ÉRE, permettant tout à la fois, de dégager des spécificités éventuelles de l'ÉDD, que l'institution place au niveau pédagogique, et de construire les bases sur lesquelles nous pourrions fonder l'étude des expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD. La question étant de savoir dans quelle mesure les orientations éthiques, pédagogiques et stratégiques de l'Éducation nationale sont prises en compte dans les procédures de légitimation des expositions.

Chapitre 2 – Analyse des cadres prescriptifs de l'ÉDD institutionnelle : *la lettre* versus *l'esprit*

Dans ce court chapitre, nous présentons la manière dont nous avons élaboré et organisé le corpus en fonction des deux catégories que sont *la lettre* et *l'esprit* ainsi que les dimensions de notre grille d'analyse. Nous discutons aussi des limites de notre analyse, liées entre autres au positionnement axiologique qu'il a fallu trouver tout au long de cette recherche, où nous avons été à la fois enseignante fonctionnaire et apprentie chercheur sous contrat doctoral.

I. Constitution et structuration du corpus

1. Le corpus : des textes et des discours faisant sens pour l'Éducation nationale

Se placer d'un point de vue prescriptif implique un choix de textes et de discours reconnus par l'Éducation nationale pour leur valeur à cadrer l'ÉDD. En tant qu'instruments de mise en œuvre de cette politique éducative, ils sont signifiants pour l'institution. Ces documents ont tous été sélectionnés suite à une « *lecture flottante* » (Bardin 2007) c'est-à-dire non approfondie, une prise de contact permettant de vérifier que le contenu correspondait à nos objectifs. Le corpus a été élaboré selon trois grandes règles de sélection : *primo*, les documents devaient être issus de l'Éducation nationale ; *deuxio*, les documents cités en référence dans ces premiers documents ont été ajoutés ; *tertio*, les documents prescriptifs repérés à l'échelle académique ont été exclus car il ne s'agit pas ici d'analyser la dimension prescriptive à tous les niveaux hiérarchiques.

Nous avons tenté de rendre cet inventaire le plus exhaustif possible. Nous avons commencé par la page du site Éduscol, conçu par la DGESCO, qui répertorie les textes de référence en ÉDD (MEN - DGESCO 2012a) dont la SNDD, la Stratégie Européenne de Développement Durable (SEDD), la DESD, le protocole de 1993, etc. De références en références, nous avons parcouru de nombreux sites, dont celui du bulletin officiel du MEN et du pôle national de compétences de l'académie d'Amiens. Grâce à cette première exploration, de nombreuses disciplines et enseignements spécifiques pouvant intégrer l'ÉDD au collège et aux lycées (général, professionnel et technologique) ont été repérés (cf. annexe 1) mais seuls les programmes des cycles généraux fortement mis en avant par les inspecteurs généraux Gérard

Bonhoure et Michel Hagnerelle à l'époque de la constitution de notre corpus⁵² ont été retenus : l'Histoire - Géographie (HG) en 6^e, 5^e et 2nde, l'Éducation Civique (EC) en 6^e et 5^e, les SVT au collège et en 2nde. Ce recueil constitué, nous avons d'abord organisé les documents selon les catégories utilisées par l'Éducation nationale : programmes, circulaires, rapports officiels, notes de service, actes de colloque, formations, etc., pour ensuite les classer dans nos catégories d'analyse : *la lettre* et *l'esprit*.

2. Un corpus structuré en fonction de rapports normatifs : *la lettre* versus *l'esprit* de l'ÉDD

2.1. La lettre de l'ÉDD : les textes à valeur normative

L'ordre juridique français est présenté comme un ensemble de normes entretenant des relations de subordination (Dru 2006). Cette vision provient d'une école de pensée juridique, le normativisme, dont le chef de file est Hans Kelsen, juriste du 20^e siècle (Brami 2008) :

« une norme est avec une autre norme dans un rapport de norme supérieure à norme inférieure si la validité de la norme inférieure est fondée sur la validité de la norme supérieure, par le fait que la norme inférieure a été créée de la manière prescrite par la norme supérieure, alors que la norme supérieure a le caractère de la constitution au regard de la norme inférieure » (H. Kelsen, *Théorie générale des normes*, Paris, PUF, 1996, p. 345, cité par Brami 2008, p. 1).

Dans cette conception, l'ensemble des textes officiels de l'Éducation nationale ayant une dénomination spécifique – programmes, circulaires, notes de service, etc. – peut être ordonné en fonction de la hiérarchie des normes du droit français⁵³ (figure 3) :

- Le *bloc de constitutionnalité* contient les textes énonçant les principes et valeurs fondamentaux des droits de la République – la Charte de l'Environnement en fait partie depuis le 1^{er} mars 2005 ;
- Le *bloc de conventionalités* correspond aux traités et accords internationaux, qui, sous certaines conditions, et comme le précise l'article 55 de la Constitution, sont supérieurs aux lois ;

⁵² Ce travail a été réalisé durant l'année 2011, les nouveaux programmes de premières et de terminales n'étaient donc pas encore en vigueur bien que publiés au journal officiel. Aussi, les parties qui pourraient être identifiées actuellement par l'inspection n'ont pas été intégrées. Nous pensons par exemple aux Sciences Economiques et Sociales et au nouveau programme de Terminale ES.

⁵³ Les informations décrites ci-dessous sont issues des sites de Légifrance, service public ayant pour objet la diffusion des règles du droit français (2011), de l'Assemblée Nationale et de Wikipédia, article Hiérarchie des normes en droit français (2011)

- Le *bloc de légalité* contient les lois organiques et les lois ordinaires – la loi relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement en fait partie ;
- Le *bloc des règlements* est l'échelon des règles générales applicables par tous, publiées au journal officiel et qui, dans l'Éducation nationale, sont essentiellement les programmes disciplinaires (arrêtés) et le socle commun de connaissances et de compétences (décret).
- Le *bloc des actes administratifs* regroupe tous les documents rédigés par les Ministères en direction de leurs agents et des usagers « *pour exposer les principes d'une politique, fixer les règles de fonctionnement des services et commenter ou orienter l'application des lois et règlements* » (Légifrance 2011), sans différence de statut entre les notes de services et les circulaires, même si l'importance d'une circulaire peut être marquée par son signataire comme c'est le cas pour la circulaire ÉDD de 2007 signée par Gilles de Robien.

À l'exception du bloc de conventionalités, tous les textes ordonnés selon la hiérarchie des normes représentent *la lettre* de l'ÉDD, c'est-à-dire le contexte prescriptif officiel en ÉDD au sein de l'éducation formelle⁵⁴. Au niveau international, l'ESD ne repose sur aucun texte à valeur juridique contraignante. Cependant, leurs valeurs politique et morale peuvent influencer les décisions nationales. Par exemple, les auteurs du rapport du groupe de travail interministériel sur l'ÉDD qualifient ces textes de « *corpus éthique supérieur* » (Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008, p. 7) sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Autour du bloc hiérarchisé de textes, d'autres documents prennent corps, tous non juridiquement contraignants, mais qui développent ou précisent les fondements et les intentions des textes de *la lettre*.

2.2. L'esprit de l'ÉDD : les publications non normatives et les outils de pilotage

L'*esprit* de l'ÉDD regroupe l'ensemble des documents non prescriptifs qui accompagnent les textes officiels à valeur normative. Il s'agit des textes fondateurs français, des rapports postérieurs aux grandes orientations de 2004 et de toutes les formes de déclinaison des textes officiels aux différentes échelles de pilotage national et académique.

Les rapports et les colloques, fondements et compléments des prescriptions

Nous avons déjà souligné le rôle joué par les rapports officiels et les colloques dans l'élaboration de propositions servant de base aux prescriptions en ÉDD. Par exemple, les

⁵⁴ Nous rappelons pour mémoire que le cadre légal qui regroupe toutes les dispositions législatives et réglementaires de l'éducation formelle du premier, du second degré et du supérieur est le Code de l'éducation, que nous ne faisons pas apparaître dans nos figures mais qui en est la toile de fond.

recommandations émises dans le rapport de Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle ou celles issues des colloques de 2003 et 2004 ont fortement influencé le contenu de la première circulaire sur l'ÉEDD (2004). Ils constituent aussi les liens entre les propositions internationales et les textes normatifs. La figure 3 est une tentative pour montrer les articulations entre les différents documents normatifs et non normatifs retenus dans le corpus. Elles ont été établies à partir des textes référents qui ont été identifiés dans chaque texte, selon la méthodologie décrite ci-après. Les flèches montrent les rapports d'influence entre ces textes, qui sont également à considérer dans le temps. De plus, nous avons distingué les textes de politique de développement durable française, dans lesquels des parties seulement concernent l'éducation et la formation, de ceux spécifiquement dédiés à l'éducation. Ces derniers ont ensuite été séparés en documents strictement issus de l'Éducation nationale et en documents relatifs aux éducations formelle et non formelle.

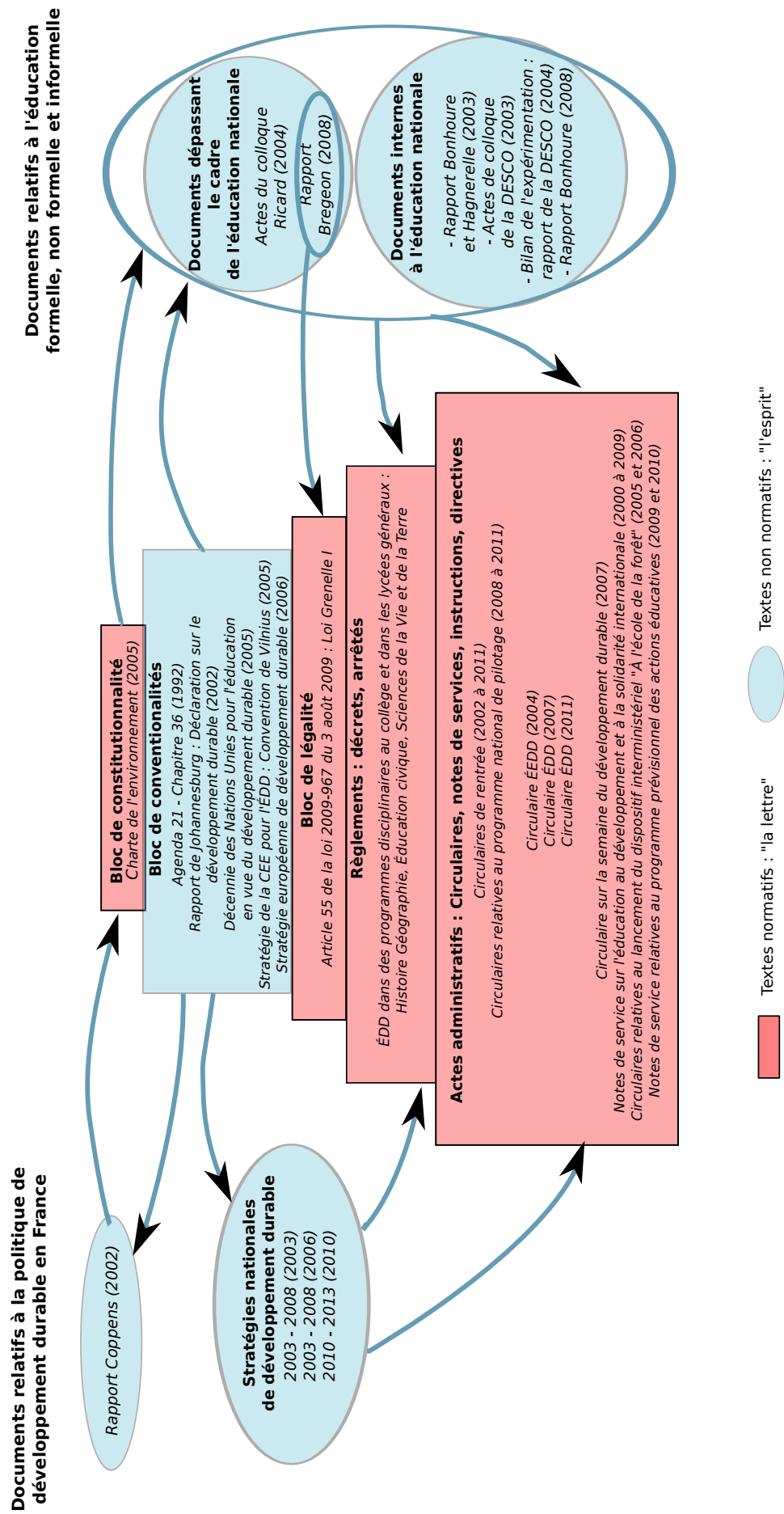


Figure 3 : Relations d'influence entre les textes normatifs du corpus cadrant l'ÉDD dans l'éducation formelle (la lettre) et les documents non normatifs (l'esprit) (Zwang, Girault 2012).
Le sens des flèches indique le sens de l'influence

La déclinaison des textes officiels ou le pilotage effectif de l'ÉDD

Dans le « système »⁵⁵ (Durand-Prinborgne 1992) qu'est l'Éducation nationale, à côté des instructions officielles et dérivant de celles-ci, se trouvent toute une série de recommandations : « *ce qui n'est plus écrit en termes d'ordres l'est, plus longuement parfois, en termes d'orientations, d'incitations, de conseils, de guides, de modèles.* » (Ibid., p. 118). Les déclinaisons des textes officiels constituent les maillons de publicisation des prescriptions, permettant leur opérationnalisation par les enseignants et les autres membres de l'Éducation nationale. Selon nous, en ÉDD, deux voies principales servent de moyens de communication : les formations et les « productions » institutionnelles, que ce soit aux échelles nationale ou académique⁵⁶. Par « productions » institutionnelles, nous entendons tous les documents émis par l'institution que ce soit sous forme électronique⁵⁷ ou non, comme les documents d'accompagnement des programmes disciplinaires. Du côté des formations initiale et continue, à l'échelle nationale, le Ministère, la DGESCO et l'inspection générale déterminent des priorités, qui sont ensuite inscrites au PNP tandis qu'à l'échelle académique, les recteurs fixent les priorités et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) valident les contenus de formation en conformité avec les objectifs nationaux.

Les éléments du corpus identifiés au sein des différentes échelles de pilotage de l'institution appartiennent tous à *l'esprit* de l'ÉDD. Même si nous avons présenté les échelons académiques pour situer le contexte de légitimation des expositions, seuls les textes et discours à portée nationale ont été retenus. Sur le site du pôle national de compétences d'Amiens, qui permet d'avoir accès en vidéo aux discours prononcés aux FOREDD, nous n'avons sélectionné que les plus significatifs pour notre étude, soit les discours de hauts fonctionnaires. Nous avons également ajouté un discours prononcé par le ministre Luc Chatel à une formation de formateurs en ÉDD inscrite au PNP, unique en son genre, dont nous avons retranscrit l'intégralité (annexe 2). Mais finalement, on pourrait se demander pourquoi accorder autant d'importance à *l'esprit* et à l'inclusion de ces documents dans le corpus, alors que théoriquement les enseignants sont censés appliquer *la lettre*.

⁵⁵ Selon Gérard Durand-Prinborgne, le concept de « système », c'est-à-dire de « *parties assemblées pour former un ensemble, de manière à former un ensemble, et (ou) pour concourir à un résultat, qui, serait ici, d'assurer une fonction* » (1992, p. 104), permet d'envisager l'éducation dans le cadre de l'analyse de décisions dans le sens où il permet de rendre compte à la fois de l'organisation de l'Éducation nationale mais aussi de son fonctionnement. Il oppose ce concept à celui de « *service public* » car, selon lui, ce « *concept politico-juridique* » (p. 105) est focalisé sur la finalité (être au service d'un intérêt général) en occultant la manière dont se mettent en place les activités concrètes à l'intérieur du Ministère.

⁵⁶ Nous mettons sciemment de côté les communications directes de supérieurs hiérarchiques en direction d'autres membres de l'Éducation nationale, comme par exemple, la lettre de rentrée des IPR de disciplines adressée aux enseignants.

⁵⁷ Pages du site Éduscol consacrées à l'ÉDD, pages consacrées au FOREDD sur le site du pôle national de compétences d'Amiens, pages ÉDD des sites internet académiques, etc.

2.3. Les enseignants et les prescriptions officielles

En tant que fonctionnaire, l'enseignant « *doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique* » (Direction de l'information légale et administrative 2013). Il n'est donc pas censé ignorer les textes officiels. Or ils sont bien souvent peu ou pas connus :

« [...] même informés, beaucoup de membres de l'institution ne lisent pas les textes dans leur intégralité, mais attendent leurs traductions. Finalement la connaissance est souvent bâtie soit sur des documents de vulgarisation, soit sur une parole reconstituée (et donc interprétée) par d'autres : les originaux sont rarement véritablement « lus » ! » (Bruxelle 2007a, p. 266).

Pour les enseignants, la connaissance d'une partie des textes officiels se fait par des moyens d'information plus proches du terrain, comme le confirme l'étude menée en 2005 par Régine Boyer et Muriel Pommier sur la généralisation de l'ÉDD :

« Force est de constater que la grande majorité – plus des trois-quarts – des enseignants interrogés déclare sans détours ne pas avoir connaissance de cette circulaire et ignorer toute instruction de généralisation de l'ÉDD à la rentrée 2004. [...] S'ils ne semblent pas souvent avoir lu l'instruction, certains en ont une connaissance globale plus ou moins précise, sans détails sur les propositions de mise en œuvre. Les canaux d'information sont divers : conférence de l'IPR, site académique d'information, réunion d'enseignants associés à une recherche de l'INRP... » (p. 7).

Les voies de déclinaison des textes officiels que nous venons de décrire paraissent donc être celles qui ont le plus d'impact sur les enseignants, ce qui donne une grande importance aux formations et aux « productions » institutionnelles à l'échelle des académies. Or les académies ont une part de liberté pour inscrire ou non l'ÉDD dans leurs priorités (Bruxelle 2007a). L'irréductible référence officielle des enseignants à l'échelle nationale semble donc être les programmes scolaires, qu'ils utilisent au quotidien et qui sont probablement les textes institutionnels qu'ils connaissent le mieux. Mais, si les enseignants n'ont pas pour coutume de se référer aux autres textes faisant loi, trouve-t-on dans les programmes, des données explicites sur l'ÉDD, de nature à les éclairer ?

II. Méthodologie d'analyse du corpus

1. Une grille d'analyse fondée sur différentes dimensions

Tous les documents répertoriés forment une unité cohérente, un corpus. Ils contiennent des éléments qui vont bien au delà d'une liste de préceptes que les enseignants doivent observer :

« Tout document, parlé, écrit, ou sensoriel, contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui est en l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et les événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur du réel dont il est question. » (Mucchielli 2006, p. 24).

Ils nous permettent d'avoir accès aux différentes dimensions de la théorie éducative de l'ÉDD conçue par les cadres de l'Éducation nationale, par une analyse de contenu c'est-à-dire un *« ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. »* (Bardin 2007, p. 42). Notre grille d'analyse est inspirée des quatre dimensions permettant de définir une théorie éducative (Maccia 1965, 1966; Legendre 1993, 2001) comme nous l'avons déjà indiqué. La figure 4 présente les différents axes initiaux que nous avons ensuite modifiés.

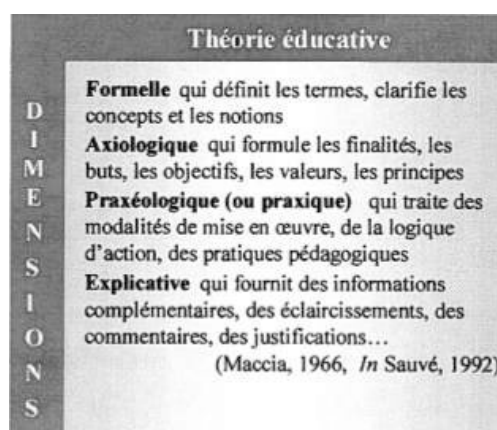


Figure 4 : Les dimensions d'une théorie éducative définies par Elisabeth Maccia et reprise par Renald Legendre (2001) dans Villemagne (2005, p. 50).

En effet, nous avons tout d'abord éprouvé des difficultés à placer les éléments relatifs aux connaissances que l'institution souhaite voir enseignés en ÉDD, éléments centraux de la relation didactique au sein de l'éducation formelle. Isabel Orellana (2005) indique que les fondements épistémologiques⁵⁸ sont présents dans la dimension axiologique. Même si nous

⁵⁸ Nous précisons que contrairement aux lignes précédentes où nous examinons l'épistémologie du développement durable dans un sens bachelardien, c'est-à-dire relevant de l'épistémologie des sciences, la dimension épistémologique dont il est question au sein de la théorie éducative et que nous allons discuter est à comprendre au sens bourdieusien c'est-à-dire au sens de conditions de production d'un savoir légitime (Bourdieu 2002), qui serait donc appliqué ici aux disciplines scolaires.

reconnaissons que le choix d'aborder tel ou tel thème dans un programme n'est pas axiologiquement neutre⁵⁹, nous souhaitons individualiser les connaissances dans une dimension à part, qui marque leur légitimité par rapport à des savoirs reconnus en dehors de l'École, ce qu'Yves Alpe nomme la légitimité scientifique (2006) des contenus scolaires⁶⁰.

De plus, nous pensons que les dimensions formelle et explicative ne sont pas sur le même plan conceptuel que les dimensions axiologiques et praxéologiques. L'axiologie est un domaine bien défini, celui de la théorie des valeurs (*axio* en grec). Il en est de même pour la dimension praxéologique qui renvoie à la théorie étudiant les actions humaines (*praxis* en grec). Par contre, il n'existe pas de référents conceptuels relatifs aux dimensions formelles ou explicatives qui semblent être des catégories pragmatiques pour l'élaboration de théories éducatives. En outre, Renald Legendre indique que la dimension explicative « *regroupe un ensemble de propositions, qui à l'instar des théories physiques, décrivent et expliquent les phénomènes éducatifs, ainsi que les énoncés des théories [ou dimensions] axiologique, formelle et praxique* » (1993, p. 1362). Il en déduit donc qu'il existe quatre types de théories/dimensions éducatives : la « *théorie explicative pure* », la « *théorie explicative-axiologique* », la « *théorie explicative-formelle* », la « *théorie explicative-praxique* ». Les trois derniers types peuvent donc être répartis dans les autres dimensions. Reste alors la part irréductible d'explications « *pures* »⁶¹, de développements pour faire comprendre la théorie éducative, pour faire porter à la connaissance des membres de l'Éducation nationale les éléments de la théorie éducative.

Par ailleurs, la dimension formelle « *regroupe la définition des faits, des concepts, des notions, des conventions et des représentations.* » (Legendre, 1993, p. 1362). Elle renvoie aux éléments fondateurs de la théorie éducative. Il peut s'agir autant de connaissances que de représentations. Or Willem Doise estime « *qu'il n'y a pas lieu d'accentuer la séparation entre représentations sociales et autres formes apparemment plus générales de savoir, notamment savoirs idéologiques et scientifiques ; les représentations sociales interviennent de multiples façons dans l'élaboration des autres savoirs et peuvent se confondre avec eux* » (1982 cité par Mariotti, 2003, p. 5) et Denise Jodelet définit les représentations sociales comme des « *formes de connaissances, socialement élaborées et partagées* » (1989, p. 36 dans Seca, 2001, p. 37), distinctes de la connaissance scientifique. On peut donc considérer les représentations comme

⁵⁹ Si, par exemple, le thème de l'énergie nucléaire est quasiment absent des programmes scolaires, ce n'est pas anodin.

⁶⁰ Nous reviendrons largement sur le modèle de construction sociale des disciplines d'enseignement élaboré par Yves Alpe dans la deuxième partie, aussi nous ne détaillons pas ici ce point.

⁶¹ Nous ne faisons que nous référer à l'auteur, ne pensant pas que la connaissance pure existe.

faisant partie d'un *champ de connaissances*. Ainsi se dégage une dimension de la théorie éducative qui regrouperait un ensemble constitué de connaissances, qu'elles soient fondatrices de la théorie éducative ou convoquées au cours du processus éducatif. Nous proposons de regrouper cet ensemble sous le terme de *dimension épistémologique* de la théorie éducationnelle. Cette catégorie renvoie explicitement à un domaine bien défini, celui de la théorie de la connaissance, c'est-à-dire l'épistémologie (*épistèmê* - « connaissance »). Dans celle-ci nous rangeons la dimension formelle et la partie de la dimension « *explicative-pure* » définies par Renald Legendre (1993).

Enfin, il nous semble que la dimension axiologique des auteurs cités renvoie autant à des considérations finalistes qu'à des aspects éthiques. Or, nous souhaitons distinguer ce qui relève du sens, en tant que projection, de ce qui relève des valeurs *stricto sensu*, en tant que fondements. Nous distinguons donc une *dimension téléologique* dont le champ est l'étude des desseins, des fins de la théorie éducative (*telos* en grec : fin) et une *dimension axiologique* limitée aux valeurs. Mais la distinction entre valeurs et finalités n'est pas une tâche aisée tant l'une et l'autre sont liées. Milton Rokeach définit en effet les valeurs fondamentales (ou « terminales ») comme étant les finalités de l'existence (Hammer, Wach 2003), en les opposant cependant aux valeurs instrumentales, comme modes de conduites, soit plutôt comme moyens. Par convention, nous incluons ces deux types de valeurs dans la dimension axiologique. Le tableau 3 récapitule les correspondances entre les quatre dimensions téléologique, axiologique, praxéologique et épistémologique que nous avons individualisées et celles que nous avons modifiées.

	Dimensions définies	Dimensions de Legendre	Partie de la théorie éducative relative aux :
Dimensions	Téléologique	Axiologique Explicative axiologique	Finalités Buts, objectifs, compétences et attitudes à développer et explications associées
	Axiologique		Valeurs, principes Postures éducatives prescrites et explications associées
	Praxéologique	Praxéologique Explicative praxéologique	Pratiques pédagogiques, modalités de mise en œuvre, et explications associées
	Épistémologique	Formelle Explicative formelle	Conceptions fondatrices et explications associées
		Explicative pure	Indications et références théoriques
		-	Connaissances de référence à enseigner aux élèves

Tableau 3 : Les dimensions d'une théorie éducative (modifié d'après Maccia (1966) et Legendre (1983)).

Définissons davantage chaque dimension dans le cadre de notre étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD qui sont précisés dans le tableau 4. La *dimension téléologique* renvoie aux finalités, buts, objectifs énoncés par l'institution pour l'ÉDD. En tant que sens donné à l'action, les finalités se distinguent des buts et objectifs, qui relèvent davantage de la stratégie, avec une perspective de plus court terme. Ce sont les résultats à atteindre dans un cadre défini (Martinez 2008). Pour illustrer la différence, nous pourrions dire que « former des citoyens éco-responsables » pourrait constituer une finalité de l'École, qui requiert que soient atteints au préalable des objectifs tels que savoir s'informer, savoir débattre ou encore respecter les autres. Nous distinguons les objectifs stratégiques, inscrits dans une politique de pilotage de l'action éducative (notamment sous l'impulsion de considérations économiques) et les objectifs éducatifs qui correspondent aux missions éducatives que l'École se donne et qui sont décryptables par les connaissances, les compétences et les attitudes à développer chez les élèves. Ayant fait le choix de décrire les connaissances attendues dans la dimension épistémologique, c'est-à-dire plutôt du côté du champ des connaissances de références que des savoirs à instruire, nous ne retiendrons ici que les compétences et les attitudes visées par l'action éducative.

La *dimension axiologique* comprend les valeurs, c'est-à-dire ce qui est digne d'estime et les principes c'est-à-dire les conduites à respecter dans un champ éthique donné (TLFi 2011c). Nous examinons les valeurs, qu'elles soient explicites ou implicites, c'est-à-dire déduites des conceptions fondatrices de la théorie éducative. Pour le champ environnemental, nous nous basons sur les différentes éthiques environnementales définies par Catherine Larrère (1997) : écocentrique, biocentrique ou anthropocentrique. Pour les valeurs sociales, nous ne retiendrons ici que les valeurs fondamentales comme par exemple l'égalité, la fraternité, la démocratie, etc. Dans les principes, nous relevons à la fois les grands principes énoncés mais aussi les postures prescrites aux enseignants, c'est-à-dire les attitudes morales, les orientations d'esprit, que l'institution attend vis-à-vis d'eux en ÉDD.

La *dimension praxéologique* concerne les modalités de mise en œuvre de l'action pédagogique et les pratiques recommandées. Nous examinons les moyens, c'est-à-dire les leviers tangibles mobilisables par les enseignants pour faire de l'ÉDD, et les outils, c'est-à-dire les instruments utilisables dans le cadre des moyens existants. Les dispositifs sont des cadres institutionnels convocables en ÉDD. Nous relevons aussi les approches et les méthodes pédagogiques conseillées pour cette éducation.

La *dimension épistémologique* est l'ensemble du champ cognitif d'ancrage de la théorie éducative. Elle inclut les conceptions du développement durable, de l'environnement, de l'éducation, de l'ÉEDD, de l'ÉDD, de l'ÉRE et de l'ÉE. Les occurrences de ces termes, leurs définitions et les principaux mots clefs qui y sont associés ont été identifiés. Elle renvoie également au cadre de référence théorique de l'institution pour caractériser ou justifier cette éducation, en particulier aux textes référents, ce qui nous a permis d'élaborer les liens entre documents de *la lettre* et de *l'esprit* (figure 3). Enfin, elle recouvre les connaissances à enseigner aux élèves, que nous identifions ici sous forme de thèmes.

Dimensions de la théorie éducative	Définition de la catégorie	Éléments recherchés dans le corpus
Téléologique	Finalités	Finalités déclarées
	Buts, objectifs stratégiques et éducatifs	Objectifs déclarés Compétences et attitudes à développer
Axiologique	Valeurs	Valeurs environnementales et sociales explicites ou implicites
	Principes	Grands principes référents Postures enseignantes prescrites
Praxéologique	Modalités de mise en œuvre Fonctionnement	Moyens, outils et dispositifs cités
	Pratiques pédagogiques	Méthodes et approches pédagogiques conseillées
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Développement durable, Environnement Éducation ÉRE, ÉDD, ÉEDD
	Connaissances de référence	Thèmes cités
	Cadre de référence	Textes référents cités Historique et genèse de l'ÉDD

Tableau 4 : Grille d'analyse qualitative pour l'étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD dans l'Éducation nationale.

L'étude de ces quatre dimensions permet d'observer aussi bien les fondements théoriques que les possibilités de réalisation de l'ÉDD. En effet, sa généralisation est avancée comme un argument face au relatif échec de l'ÉE. Nous souhaitons éprouver cette assertion en répertoriant les moyens effectivement disponibles dans le milieu scolaire. Nous faisons en effet l'hypothèse que les outils, moyens et dispositifs ont un impact sur la manière dont les enseignants conçoivent l'utilisation des ressources éducatives en ÉDD, dont les expositions itinérantes font partie. Étant donné que nous n'étudierons pas l'utilisation des expositions, nous ne la testerons pas, mais nous poserons le cadre pour d'éventuelles études ultérieures.

2. Les démarches méthodologiques employées pour l'analyse qualitative

Dans un premier temps, une lecture ou une écoute attentive des documents écrits ou parlés du corpus selon l'ordre chronologique (pour mieux percevoir les évolutions) nous a permis de constituer des fiches de lecture. Le contenu de ces fiches a ensuite été ordonné en tableaux (quelques exemples de grilles d'analyse sont présentées dans l'annexe 3) pour gagner en clarté et faire aisément des regroupements et des comparaisons.

Tous les documents ne permettent pas d'apporter exactement les mêmes informations. Les textes de références internationaux ou nationaux ainsi que les discours permettent de balayer l'ensemble des dimensions de la théorie éducative mais par contre les circulaires de rentrée auront essentiellement pour objectif de renseigner la dimension praxéologique. De même, l'étude des programmes et des pages Éduscol intitulées « *accompagnements disciplinaires de l'ÉDD* » (DGESCO - IGEN 2007a) permet d'approfondir la dimension épistémologique et en particulier d'observer l'évolution des thématiques avant et après l'ÉDD (MEN 2004). C'est donc un document électronique de *l'esprit* qui nous permet d'identifier les thèmes dans les anciens programmes (*la lettre*) car ils y ont été déterminés par les cadres de l'Éducation nationale *après* la première circulaire. Enfin, les textes référents des différentes « *éducations à* » citées dans les textes du corpus comme ayant un lien avec l'ÉDD, c'est-à-dire les *éducations à* la citoyenneté, à la santé, au développement et la solidarité internationale, à l'environnement, et aux risques majeurs, nous permettent, par comparaison d'établir les spécificités éventuelles de l'ÉDD. La liste de l'ensemble des documents étudiés est présentée en annexe 4.

Nous avons signalé que nous avons recueilli les occurrences, dans la plupart des textes étudiés, des termes éducation, environnement, développement durable, ÉRE, ÉE, ÉDD ou ESD. Ceci a pu être réalisé grâce au logiciel Unitex (LIGM 2012), qui nous a également permis d'établir des concordances avec ces termes. Grâce à ce logiciel, des explorations lexicométriques ont aussi été réalisées

Le logiciel Unitex validé PLUME (Promouvoir les Logiciels Utiles Maîtrisés et Economiques dans l'enseignement supérieur et de la recherche) a été développé par le laboratoire LIGM (Laboratoire d'Informatique Gaspard-Monge) pour la construction et la maintenance de ressources linguistiques (dictionnaires et grammaires) Il permet de rechercher des expressions complexes et des concordances.

sur 16 textes longs, reconnus comme référents par l'Éducation nationale (cf. annexe 4). Bien qu'il ne s'agisse pas pour nous de réaliser ici une étude quantitative, ce travail complémentaire a permis de nous éclairer, par la présence des mots les plus fréquents mais

aussi sur l'absence de certains mots, sur certains soubassements idéologiques ou représentationnels des textes étudiés. En effet, un texte qui présente une forte occurrence des termes « citoyen »/« citoyenneté » n'exprime pas les mêmes valeurs qu'un texte où les mots « compétences » ou « compétitivité » sont fréquemment employés, ou bien encore qu'un autre qui serait centré sur les « sciences » et le « scientifique ». Ce logiciel ne constitue qu'une aide supplémentaire à l'analyse par les dimensions et c'est pourquoi, dans la présentation des résultats, nous ne nous référerons à des données quantitatives que ponctuellement.

3. Limites de l'analyse et positionnement axiologique

Nous sommes consciente que, malgré la rigueur que nous nous sommes fixée pour cette analyse, celle-ci fait face à certaines limites. Premièrement, nous avons fait le choix d'analyser certains textes aux dépens d'autres car l'analyse exhaustive des textes et discours ne constitue pas le centre de notre thèse, bien que nous y ayons consacré beaucoup de temps, étant donnée l'absence d'un panorama global sur les cadres prescriptifs, ce qui explique, nous le rappelons, que cela ait constitué un des objectifs du programme ED2AO. Deuxièmement, un logiciel de lexicométrie outille mais ne dispense pas d'interprétations : ce n'est pas un garant d'objectivité, d'autant plus que celui-ci présente aussi ses propres limites. En effet, les cooccurrences sont réalisées avec tous les signes proches du mot ou de l'expression étudiée, ce qui donne des indications mais nécessite un tri entre le bruit (les signes superflus comme les points, les apostrophes, etc.) et les mots⁶². Enfin, bien que ce logiciel puisse fonctionner dans de nombreuses langues, des mots lui sont inconnus comme « biodiversité », mais sans que cela pénalise vraiment l'analyse.

Troisièmement, bien que la neutralité axiologique soit l'écrin dans lequel nous avons voulu façonner cette recherche, elle n'a pas été sans nous poser des problèmes de posture. En effet, exerçant dans un établissement scolaire dans le secondaire, impliquée dans un projet d'Agenda 21 scolaire pendant plusieurs années (entre 2004 et 2011) et dans le développement de productions institutionnelles et de réflexions relatives à l'ÉDD (notamment au FOREDD), notre positionnement de chercheur doit faire abstraction d'une partie de cet engagement professionnel, il doit être en décalage mais tout en se nourrissant de cette connaissance du terrain. Ce dosage n'a pas été une évidence, en particulier dans les temps de réforme importante du lycée où parfois l'emportement a surgi, bien loin d'un recul nécessaire au

⁶² Par exemple, s'il est utile de constater que, dans le rapport de Messieurs Bonhoure et Hagnerelle, en paramétrant les cooccurrences à 3 signes avant et après, les mots « éducation » et « concept » sont associés chacun 5 fois à « développement durable », il est inutile de savoir que « la » ou « et » y sont associés respectivement 3 et 9 fois.

travail de recherche, dont nous avons découvert conjointement les méthodes. L'angle d'analyse de cette thèse est aussi une source de difficulté car il s'agit d'observer (dans le sens de scruter, d'analyser) des prescriptions ou des recommandations que nous devons nous-mêmes observer (dans le sens d'obéir ou de respecter). En tant que fonctionnaire, le devoir de réserve est une obligation, c'est pourquoi nous avons souhaité que notre analyse critique soit la plus documentée et la plus précise possible, de manière à ce qu'elle ne soit en aucun cas assimilée à de l'opinion, bien que nos propres présupposés idéologiques et éthiques ne puissent s'effacer jamais totalement face à une rationalité objective et idéalisée.

Conclusion

Nous cherchons à identifier les éléments éthiques, pédagogiques et stratégiques de l'ÉDD française. Pour cela, nous avons utilisé une grille d'analyse à quatre dimensions nous permettant de caractériser la théorie éducative de l'ÉDD conçue par l'Éducation nationale. Chaque document analysé l'a été en fonction de l'appartenance à *la lettre* ou à *l'esprit*. Entre ces deux entités, y a-t-il toujours conformité ? Si non, quelles dimensions de la théorie éducative sont particulièrement concernées par ces différences ? De plus, y a-t-il eu des évolutions au cours du temps dans *l'esprit* ou dans *la lettre* ? Si oui, comment l'un a-t-il influé sur l'autre et réciproquement ? Les prochains chapitres présentent les résultats pour chacune des dimensions étudiées.

Chapitre 3 – Résultats de l’analyse des dimensions praxéologique et épistémologique : une situation pédagogique en tension entre *lettre* et *esprit*

Dans ce chapitre, nous analysons les dimensions praxéologiques et épistémologiques de l’ÉDD, de manière à établir les particularités de l’ÉDD qui pourraient constituer des points d’appuis pour la légitimation des expositions itinérantes. Nous interrogeons en particulier l’assertion selon laquelle l’introduction du développement durable dans l’éducation formelle constituerait une révolution pédagogique en examinant les arguments mis en avant de transversalité et d’introduction de nouvelles problématiques et thématiques. Sur ces points, nous constaterons que, bien souvent, la mise en œuvre effective de l’ÉDD dans *la lettre* contredit largement les propos de *l’esprit*. Par contre, les convergences entre ces deux entités nous permettront de déterminer les caractéristiques de l’ÉDD au regard des courants de l’ÉRE.

I. Analyse de la dimension praxéologique de l’ÉDD

1. La transversalité de l’ÉDD au crible de *la lettre* et de *l’esprit*

Le développement durable étant présenté comme ayant intrinsèquement à voir avec le complexe, le systémique, la prescription unanime de *la lettre* et de *l’esprit* est que l’ÉDD doit être interdisciplinaire : « *Interdisciplinarité* », « *pluridisciplinarité* », « *transdisciplinarité* », « *multidisciplinarité* » sont autant d’expressions, trouvées à la fois dans les textes nationaux et internationaux relatifs à l’ÉDD formelle ou non formelle qui qualifient cette approche intégrative. Le terme de « *co-disciplinarité* », spécifique de l’Éducation nationale et institutionnalisé dans la circulaire de 2007 est employé à dessein pour inciter à l’établissement de ponts entre les disciplines. Parallèlement, par la généralisation, l’ÉDD doit permettre d’« *assurer à tous les élèves une formation au développement durable, de la maternelle au lycée.* » (MEN - DGESCO 2007a). Dès les colloques de 2003 et de 2004, des propositions ont été formulées pour construire une progressivité à l’instar du parcours civique à l’école. La mise en cohérence des programmes disciplinaires a été annoncée comme un levier pour permettre la réalisation de ce parcours transversal et généralisé :

« Nous nous trouvons dans un domaine éminemment transversal, qui ne saurait être constitué en une seule discipline nouvelle. Confrontés à la question de la généralisation de cet enseignement, il s'agit de nous doter d'appuis solides dans les disciplines et de croiser leurs apports. » (MEN - DESCO 2005a, p. 61)

Dans le rapport Bregeon (2008), la généralisation est davantage envisagée par les démarches d'établissement, les É3D (Établissements en Démarches de Développement Durable), dans lesquelles les partenaires pourraient s'inscrire et participer. Quels ont été les outils et les moyens réellement recommandés par l'Éducation nationale pour atteindre son objectif ?

Les moyens et outils, s'ils sont présents dans les circulaires, sont plus particulièrement cités dans les documents de *l'esprit*. Sur le site Éduscol, il est indiqué que :

« Toute la conception de l'ÉDD repose sur une logique d'intégration qui vise à éviter le plus possible surcharges et accumulations. [...] Ainsi perçu, l'ÉDD ne devrait pas devenir une énième demande accumulée à tant d'autres, mais au contraire un élément porteur de sens. » (DGESCO - IGEN 2007b).

Autrement dit, l'ÉDD se fait à moyens constants. Les principaux moyens horaires à disposition des enseignants sont les programmes. À leurs côtés, certains moments du temps scolaire dans les filières générales et technologiques ont été identifiés au début de l'ÉDD dans *l'esprit* pour mener l'interdisciplinarité : les IDD, les TPE et l'ECJS. Pour le supérieur, Gérard Bonhoure évoque dans

En 2003, de nombreux moyens sont recensés pour mener l'interdisciplinarité en ÉDD :

- les Itinéraires de Découverte (IDD) généralisés en 2002 au collège pour les classes de 5^e et 4^e permettent de croiser deux disciplines sur des thèmes tout au long de l'année à raison de deux heures par semaine (MEN - DESCO 2002a) ;
- les Travaux Personnels Encadrés (TPE) permettent en première et en terminale de faire travailler les élèves en autonomie autour d'un sujet qu'ils ont choisi dans des thèmes proposés et qu'ils présentent au baccalauréat (MEN - DESCO 2000) ;
- l'Education Civique Juridique et Sociale (ECJS) applicable durant l'année 2002 à hauteur d'une demi-heure par semaine par classe de lycée (MEN 2002) ;

son rapport les Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés (TIPE), épreuve commune à la plupart des concours d'entrée aux Grandes écoles scientifiques, préparés en classe préparatoire par des élèves encadrés par plusieurs professeurs⁶³. Mais, actuellement, les IDD

⁶³ Voir à ce sujet l'article d'Yves Girault dans lequel il analyse à la fois le curriculum prescrit des TIPE en lien avec l'ÉDD, et des travaux réalisés, dans ce cadre, sur l'énergie. (Girault 2012). L'analyse du curriculum abouti à la conclusion qu'il est situé dans une forme positiviste d'éducation à l'environnement et au développement durable. Quant aux productions des étudiants, elles sont ancrées dans une vision ressourciste de l'environnement ce que montrent les principaux référents noyaux du discours centrés sur la production et le recyclage. Il s'agit avant tout de trouver des solutions scientifiques à la gestion de l'environnement, ce qui est finalement en cohérence avec les prescriptions officielles, d'autant plus que ces dossiers font l'objet d'une épreuve sélective. Le TIPE, qui intègre pourtant des thématiques en lien avec le développement durable, ne

ont quasiment disparu, sans suppression officielle, au bénéfice d'un accompagnement individualisé qui peut être mis en place à discrétion par les équipes pédagogiques depuis les circulaires de rentrée de 2003 et de 2004, c'est-à-dire des documents de *la lettre*. Depuis 2005, les TPE ne subsistent qu'en première (MEN - DESCO 2005b) et la dernière réforme du lycée a conduit à une réduction des horaires officiels – adaptables certes localement – par deux (soit une heure pour deux professeurs au lieu des deux heures initiales alors que l'horaire élève reste à deux heures) (MENJVA - DGESCO 2011a), ce qui rend plus difficile les temps de présence conjointe des professeurs et donc les croisements interdisciplinaires. Quant à l'ECJS, ni dans les anciens, ni dans les nouveaux programmes, les liens avec l'ÉDD, les thématiques environnementales ou de développement durable ne sont établis, n'incitant pas à la transversalité, là non plus.

À côté des moyens horaires sont cités dans *l'esprit* des outils mobilisables pour travailler en équipe mais qui ne donnent pas lieu à du temps effectif entre professeurs ou avec les élèves :

- Les thèmes de convergence obligatoire depuis 2005 au collège doivent permettre aux enseignants des disciplines scientifiques (mathématiques, SVT et SPC) de réaliser des croisements autour de 6 thèmes⁶⁴ tout au long du collège (MEN 2005) ;
- Le socle commun de connaissances et de compétences institué en 2006 est un outil à vocation interdisciplinaire d'évaluation, mobilisable tout au long du collège, non spécifique de l'ÉDD ;
- L'article 34 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ouvre le champ à l'innovation et l'expérimentation dans le cadre de projet d'établissement, à moyens constants, mais avec une autre organisation (MEN - DESCO 2005c), ce qui n'est pas non plus spécifique de l'ÉDD.

Des actions périscolaires telles que la semaine du développement durable ou la fête de la science sont également mises en avant et peuvent permettre les points d'ancrage recommandés. Enfin, des partenariats sont cités de manière récurrente au début de la mise en œuvre de l'ÉDD, comme les opérations « Mille défis pour ma planète » et « À l'école de la Forêt », toutes deux issues d'un partenariat entre le MEN et le Ministère de l'agriculture. La première créée en 1983, consiste à accompagner des jeunes de moins de 26 ans s'engageant dans des démarches de développement durable (MEN - DESCO 2002), la deuxième

s'avère donc pas un outil permettant l'épanouissement d'une vision systémique, non anthropocentrique, et au delà, d'un regard critique sur les liens entre sciences et sociétés.

⁶⁴ Énergie, environnement et développement durable, météorologie et climatologie, mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde, santé et sécurité.

davantage orientée vers les écoles primaire a donné lieu à une exposition itinérante réalisée par l'Éducation nationale. Mais, ces outils sont actuellement peu mobilisables : les thèmes de convergence ne sont plus guère d'actualité (tableau 5) et la subvention associée au projet « Mille défis pour ma planète » a été supprimée en 2005, signant donc son arrêt, sans aucune substitution (Leininger-Frézal 2009, p. 99).

L'étude des circulaires de rentrée, textes fixant chaque année les priorités éducatives de l'Éducation nationale, montre que *la lettre* contredit largement *l'esprit*. D'une part, les moyens et les dispositifs cités dans *l'esprit* et mobilisables pour l'ÉDD sont inconstants (tableau 5). D'autre part, l'intérêt pour l'ÉDD varie au cours du temps, contrairement à d'autres *éducations* à, en particulier l'éducation à l'orientation, objectif fondamental que l'ÉDD finira par rejoindre progressivement et l'éducation artistique et culturelle⁶⁵ qui sont présentes constamment, de même que les éducations à la santé, à la sexualité et à la citoyenneté, sauf en 2008⁶⁶. L'ÉDD fait son apparition dans ces circulaires en 2003, à l'occasion de l'expérimentation et occupe ensuite une grande place en 2004 et en 2005. Mais en 2006, l'ÉDD perd de l'importance, même si l'exposition de la fondation GoodPlanet est citée comme ressource pour appuyer la généralisation. En 2007 et en 2008 et ce, malgré la deuxième circulaire, aucune mention de l'ÉDD n'apparaît. En 2009, s'ensuit un long développement et en 2010, un paragraphe rappelle l'entrée de l'ÉDD dans les disciplines et affirme le soutien aux démarches d'établissements, car « *leur gestion et leur ouverture sur l'extérieur sont maintenant les clés de la généralisation de cette éducation* ». (MEN - DGESCO, 2010), alors que les démarches É3D n'ont rien d'obligatoire et que les seuls appuis qui permettent de les ancrer sont le CESC et le CVL. De

Des instances dans le secondaire, existant encore actuellement, permettent d'ancrer les É3D :

- Le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) est en charge de la mise en œuvre et de l'évaluation des projets relatifs à la citoyenneté et à la santé en réunissant les personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement, des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves (MEN 2008a) ;
- Le Conseil de la Vie Lycéenne (CVL) réunit 10 lycéens élus et permet de réaliser un lien entre les lycéens et la communauté éducative autour de la vie et du travail dans l'établissement (MEN - DESCO 2004).

⁶⁵ En 2008, elle connaît un engouement, par le lancement de l'histoire des arts qui fera l'objet d'une épreuve au brevet des collèges (MEN, 2008d).

⁶⁶ La seule exception est la sécurité routière, qui a plutôt tendance à ne pas être rappelée ces dernières années.

Développement Durable) est présentée, ce qui est un tournant stratégique majeur dans l'histoire de l'ÉDD sur lequel nous reviendrons.

La réduction des moyens et des dispositifs interdisciplinaires qui permettaient de mettre en œuvre l'ÉDD de façon transversale interroge sur la place des ressources pédagogiques dans ce contexte. Les expositions itinérantes, ne vont-elles pas pouvoir constituer des points fixes, extérieurs aux moyens transversaux, dans lesquels une certaine transversalité peut s'incarner et que les enseignants vont rechercher ? Du coup, la question est de savoir si les thématiques et les objectifs de ces expositions sont suffisamment larges pour permettre des apports croisés en dehors des programmes. La voie de généralisation privilégiée actuellement semble donc être les programmes et dans une moindre mesure le recours au socle, textes de *la lettre* dans lesquels nous avons observé la cohérence avec les déclarations faites dans *l'esprit*, du point de vue des méthodes et des approches pédagogiques, deuxième volet de la dimension praxéologique de l'ÉDD. Dans un premier temps, les points communs nous permettent de dégager des caractéristiques pédagogiques que nous posons dans l'optique d'interroger les logiques de légitimation des expositions itinérantes par l'Éducation nationale.

	Année		ÉDUCATION À									DISPOSITIFS	OUTILS		
	Élément répertorié	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011				
ÉDUCATION À	Orientation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Santé et sexualité	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Citoyenneté	X	X	X Lien EDD	X	X	X	X		X	X	X		X Philosophie	
	Sécurité routière	X	X	X	X	X	X				X				
DISPOSITIFS	Artistique et culturelle	X	Texte spécifique annoncé	X	X	X	X	X	X Histoire des arts	X	X			X	
	EDD*		X ++	X +++	X ++	X + Expos de YAB*				X +++ FOREDD	X ++			STI2D	
	IDD	X Généralisati on	X	X Lien EDD											
	TPE	X 1 ^{ère} + T	X 1 ^{ère} + T	X 1 ^{ère} + T Lien EDD	X 1 ^{ère}	X 1 ^{ère}									
OUTILS	PPCP	X	X	X Lien EDD											
	Thèmes de convergence			X		X									
	Socle commun								X		X			X	
	Innovation et expérimentation					X	X	X			X			X	
	TICE	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	

Tableau 5 : Tableau synoptique des priorités dans les circulaires de rentrée de 2002 à 2011, montrant la place relative de l'EDD par rapport aux *éducations* à ainsi que les outils, moyens et dispositifs énoncés.

* Nous avons figuré par des signes « + » l'importance qualitative que l'EDD prend au sein de la circulaire : + indique qu'elle y est simplement évoquée, ++ indique qu'elle est développée au sein d'un paragraphe, +++ indique qu'elle y est développée au sein de plusieurs paragraphes. Les liens explicites avec d'autres *éducations* à figurent également.
 **YAB pour Yann Arthus-Bertrand

2. Les caractéristiques pédagogiques de l'ÉDD ou les invariants entre *lettre* et *esprit*

L'interdisciplinarité ou l'environnement comme système à étudier

L'ÉDD peut être rapproché du courant systémique de l'ÉRE (Sauvé 2003) dans lequel l'environnement est considéré comme un système dont les éléments seraient reliés par les apports disciplinaires. Cependant, l'approche intégrative a ses limites car le système doit s'appuyer sur les contenus et méthodes propres à chacune des disciplines. Ainsi, l'ÉDD ne se situe pas dans un courant holistique (Sauvé 2003), d'autant que l'approche affective est proscrite, comme nous le montrerons. L'idée est plutôt de multiplier les approches et les points de vue rationnels pour faire rentrer l'élève dans une démarche de questionnement, contribuant ainsi à éduquer au choix. Il s'agit en quelque sorte d'une heuristique par l'interdisciplinarité :

« Dans l'école, la démarche analogue [à celle des analyses collégiales organisées par des « responsables »], homothétique en quelque sorte, consiste à croiser les apports disciplinaires (les contenus) et leur façon de questionner (leurs méthodes) : on peut ainsi reconstituer une forme de cette « collégialité de l'expertise » qui conduit à savoir exercer son esprit critique, reconnaître et accepter l'incertain, assumer le doute. Ceci doit s'apprendre très tôt. » (Bonhoure, Faucqueur 2004, p. 66).

Au sein des programmes et des accompagnements, on retrouve des incitations explicites à faire des séances interdisciplinaires. Quelques disciplines sont davantage mises en avant comme les SVT et la géographie mais aucune n'est exclue *a priori* (Vergnolle-Mainar 2009b, 2011), ce qui permet aux enseignants de mener des projets interdisciplinaires.

Une démarche de projet, loin du courant praxique

Bien que présente de façon constante dans les documents étudiés, la démarche de projet revêt un caractère multiforme. Dès le rapport des inspecteurs Bonhoure et Hagnerelle de 2003, cette stratégie pédagogique est présentée comme complémentaire des apports disciplinaires, pour maintenir « *un équilibre entre instruction et éducation* » (p. 26). C'est ce qui est couramment appelé, dans la sémantique institutionnelle, les « *deux jambes* » de l'ÉDD (Bonhoure, Hagnerelle 2003 ; Bonhoure, Faucqueur 2004 ; MEN - DESCO 2005a ; DGESCO - IGEN 2007b). Mais tantôt la démarche de projet est présentée comme un « à côté » des enseignements au sein de dispositifs transversaux, tantôt elle doit s'inscrire dans les disciplines :

« La démarche de projet est incluse dans la démarche d'enseignement et celle-ci doit être développée dans les enseignements quotidiens. » (MEN - DESCO 2005a).

En 2003, la prise en compte de l'échelle de l'établissement était émergente, celle-ci devait être le maillon opérationnel pour organiser « *les temps forts* » recommandés. Les établissements qui se sont lancés ont donc suivi les recommandations internationales, en l'absence de prescriptions nationales. Dans la stratégie européenne de l'ÉDD par exemple, il était recommandé de développer les Agenda 21 scolaires (UNECE 2005, p. 7). Mais face à la multiplication des projets, l'Éducation nationale s'est positionnée en séparant le bon grain de l'ivraie et en instituant les É3D :

« Les établissements éco-responsables s'engagent à réduire leurs déchets, leur consommation d'énergie, d'eau, de papier. Ils ont une action volontariste en matière d'alimentation, de santé, de risques, de transport et d'accès à l'établissement... [...]. D'autres établissements appliquent le programme d'actions pour le XXI^{ème} siècle, "agenda 21" orienté vers le développement durable qui a été adopté par les membres de l'Organisation des Nations unies à la Conférence de Rio (1992). [...] Cependant, ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient, dans l'école, sur une véritable démarche éducative globale. Un "établissement en démarche de développement durable" (É3D) se caractérise par l'articulation et la mise en synergie entre les différents niveaux d'action. » (MEN 2007)

Les É3D, annoncés comme conduisant à mettre en synergie les aspects administratifs, pédagogiques et territoriaux d'un établissement, fonderaient une spécificité française par l'intégration des disciplines dans des problématiques communes à l'échelle de l'établissement et par le rejet du comportementalisme. Cet aspect est à retenir, car certaines expositions ont réalisées spécifiquement pour les É3D dans le cadre de partenariats académiques. Par ailleurs, compte tenu du poids des disciplines, on comprend que les É3D, tels que conçus par l'Éducation nationale, ne relèvent pas du courant praxique de l'ÉRE. En effet, l'ancrage dans le territoire se fait essentiellement par des exemples ou des études de cas (MEN - DGESCO 2011a). Il ne s'agit donc pas de transformer le milieu, ici l'établissement scolaire ou son territoire proche, en mettant en œuvre une démarche alliant réflexion et action⁶⁷.

Un partenariat, essentiellement instrumental, mais adapté au contexte local

Une troisième prescription, qui est en lien avec la démarche de projet, concerne le recours au partenariat. Les thèmes des ressources et celui du partenariat sont souvent abordés de façon conjointe par l'Éducation nationale. Ils doivent être au service de l'institution :

⁶⁷ Nous ne disons pas que dans les établissements, les É3D ne se rapprochent pas du courant praxique mais que ces aspects ne sont pas prévus explicitement par les textes

« 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)

L'analyse des relations partenariales entre l'Éducation nationale et ses partenaires a conduit Yannick Bruxelles (2007b) puis Caroline Leininger-Frézal (2009) à conclure à son caractère instrumental : il s'agit davantage « *d'avoir des partenaires* » que « *d'être partenaires* » (Bruxelle 2004). Des évolutions récentes dans les discours du FOREDD de 2010, consacré au partenariat, auraient cependant tendance à monter une ouverture de l'École au partenariat dans une perspective de « *co-construction* » de séquence voire de « *co-formation* » (Valantin 2010a), ce qui a été en partie repris dans la circulaire de 2011, où il est question de l'élaboration d'une « *culture commune* » :

« La politique académique d'EDD s'appuie sur une collaboration avec les acteurs territoriaux porteurs de politiques de développement durable : services de l'État, collectivités territoriales, associations, établissements publics, centres de recherche, entreprises, etc. Ces partenariats peuvent notamment apporter leur soutien aux formations, aux projets d'école et d'établissement et à la production de ressources pédagogiques. [...] La démarche partenariale permet aux différents acteurs d'élaborer une culture commune, essentielle à la mise en place « durable » d'une synergie des compétences, intérêts et projets. » (MEN - DGESCO 2011a)

Dans la partie suivante, nous aurons l'occasion de commenter ce qui est entendu par la « *culture commune* » en relation avec la coproduction ou la sélection de ressources, qui peut revêtir des sens très différents, entre une conformation aux injonctions de l'Éducation nationale et l'échange pour la connaissance et la reconnaissance mutuelles. Même si, dans tous les cas, des conventions ou chartes signées entre les parties fixent les règles partenariales, les gradients de positionnements observés montrent que l'Éducation nationale se situe entre « *le verrouillage et l'ouverture* » (Jacques Crinon, 1995 cité par (Bruxelle 2007b) ce qu'avait déjà finement analysé Yannick Bruxelles :

« Ainsi, l'institution se plie aux exigences contemporaines de partenariat, mais fait part de ses inquiétudes et exprime des recommandations pour des partenariats contrôlés, maîtrisés. Toutefois, elle ne prédétermine pas a priori une seule ligne de conduite. Elle prend ainsi le risque (en ayant conscience qu'un accompagnement méthodologique des pratiques partenariales serait nécessaire) d'autoriser une certaine souplesse laissant aux personnes sur le terrain la liberté d'être porteuses soit d'un code éthique inventé par elles et imposé aux partenaires sous couvert des textes cadres de leur institution, soit d'un cadre co-construit avec les partenaires. » (Bruxelle 2007b, p. 164)

C'est cet entre deux qui pourra aussi expliquer les logiques de sélection et de coproductions de ressources pédagogiques à des niveaux locaux, et donc sous-tendre la manière dont les expositions itinérantes sont légitimées en ÉDD.

Des stratégies éducatives hybrides entre constructivisme et positivisme

Un ensemble de prescriptions est en lien avec l'émergence du sens critique chez les élèves et l'éducation au choix. Ces objectifs reviennent de manière récurrente dans les documents étudiés. Il s'agit tout d'abord de mettre les élèves en situation de débats argumentés, tout en respectant les principes de neutralité et d'impartialité de l'école (Urgelli 2009). Pour cela, les débats doivent être fondés sur des arguments scientifiques. Par ailleurs, ils peuvent s'articuler autour de situations réelles dans des projets, des jeux de rôles, des études de cas⁶⁸, dans lesquels il s'agit de prendre en compte différentes échelles de temps et d'espace. La démarche prospective est d'ailleurs présentée comme étant la conséquence naturelle du développement durable (Hagnerelle, 2009), qui permet à l'éducation au choix de prendre son sens :

« L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée » (MEN 2007)

Le lien fort avec la démarche scientifique nous semble être un lien implicite entre les progrès scientifiques et techniques et la résolution de problèmes, plaçant ainsi l'ÉDD plutôt dans un cadre positiviste (Girault, Sauvé 2008). Or, dans le même temps, l'élève est invité à affirmer ses propres choix par sa propre réflexion, ce qui est plutôt constructiviste. Autrement dit, cette éducation au choix qu'est l'ÉDD est en tension entre deux modèles pédagogiques : un « *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). Cette situation non clarifiée interroge : quelle approche, positiviste ou critique, va être privilégiée au moment de la sélection des expositions ?

Les approches minoritaires : où l'ÉDD est une éducation peu expérientielle

Présente dans le rapport de Messieurs Bonhoure et Hagnerelle, dans la SNDD de 2003 et dans la première circulaire, l'approche expérientielle par la découverte du milieu, notamment par les sorties scolaires, disparaît des circulaires de 2007 et 2011, éloignant progressivement l'ÉDD du courant humaniste, qui est caractéristique d'un courant géographique de l'ÉRE

⁶⁸ Une étude de cas est un outil particulièrement recommandé aux professeurs d'histoire géographie et qui consiste à extraire, à partir de l'étude de documents variés (carte, photographie, croquis, textes, etc.) relatifs à une situation précise et réelle, via une situation problème, des données de portée générale (Granier 2001).

(Sauvé 2003) alors que, paradoxalement, l'ancrage dans les programmes de géographie s'accroît dès 2008. La démarche de résolution de problèmes est aussi minoritaire : présente dans la circulaire de 2004, elle disparaît ensuite des textes français de *la lettre* et de *l'esprit*.

Les approches absentes : où l'ÉDD française ne s'inscrit ni dans le courant naturaliste, ni dans le courant éthique

Enfin, des approches sont recommandées en France mais pas dans l'Éducation nationale. Il s'agit de l'approche sensible et de l'approche ludique décrites dans le rapport Ricard (2004) et le rapport Bregeon (2008) mais absentes dans les textes de l'institution⁶⁹, qu'ils proviennent de *la lettre* ou de *l'esprit*. Ceux-ci mettent davantage l'accent sur la rationalité et la rigueur scientifique ; montrant ainsi un parti pris de l'Éducation nationale, qui se situe en opposition avec le courant naturaliste, qui est la référence pour caractériser l'ÉE. C'est donc un moyen pour s'en individualiser. En outre, par comparaison avec les textes internationaux (DESD et stratégie de Vilnius), des stratégies pédagogiques sont absentes dans les textes et discours français. À côté de pratiques anecdotiques comme l'utilisation spécifique des Technologies de l'Information et de la Communication en ESD⁷⁰, l'explicitation des valeurs fait défaut. Gérard Bonhoure et Christine Faucqueur parlent d'« *approche amenant à développer des comportements fondés sur des valeurs* » (2004, p. 66). Mais, ce sont les objectifs éducatifs qui sont associés à la notion de valeur et non pas les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Au sein des classes, les études de cas et les débats permettent certainement aux élèves de s'interroger sur leurs valeurs mais dans les textes, nous n'avons pas vu d'association explicite entre ces méthodes pédagogiques et une démarche réflexive autour des valeurs.

Par rapport à ces absences, les expositions itinérantes peuvent être appréhendées de deux façons différentes : soit elles sont convoquées pour compléter ce qui est absent des textes, soit au contraire elles sont rejetées car elles ne correspondent pas à la manière dont l'ÉDD a été défini ce qui pose la question générale de l'adéquation des procédures de légitimation en fonction des cadres prescriptifs de l'ÉDD. Mais pour en revenir aux aspects pédagogiques de l'ÉDD, au total, l'institution conseille aux enseignants d'avoir recours à une palette variée d'approches. Est-ce que, pour autant, elles constituent des innovations pédagogiques qui permettent de fonder une spécificité de l'ÉDD ?

⁶⁹ Dans la circulaire de 2004, il est indiqué que des actions concrètes permettront de développer la sensibilité chez les élèves mais l'approche sensible en elle-même n'est pas introduite.

⁷⁰ Le recours aux TIC est très largement recommandé par ailleurs comme le montre les circulaires de rentrée (tableau 5).

3. La spécificité praxéologique de l'ÉDD en questions

Dans les programmes, l'étude de cas, introduite dans les programmes de géographie au collège est une pratique pédagogique nouvelle. En cela, il y a une cohérence entre les textes de *la lettre* et de *l'esprit*. Ceci est d'autant plus aisé que cette stratégie pédagogique ne bouleverse pas beaucoup « *l'habitus* » enseignant (Lange, Victor 2006), car ce sont les mêmes professeurs qui font l'éducation civique et la géographie. Concernant la démarche de projet, l'entrée au sein des programmes est plus mitigée. En SVT, elle est absente pour toutes les parties relatives à l'étude de l'environnement « *dans une perspective de développement durable* » sauf dans celle consacrée à la responsabilité en matière de santé et d'environnement en classe de 3^e, qui permet de relier enseignement et démarche locale, par exemple au sein d'un É3D (MEN 2008b, p. 34). En HG-EC, bien que présente dans l'introduction générale de la discipline (MEN 2008c, p. 4), cette stratégie pédagogique est totalement absente au collège lorsqu'elle concerne le thème spécifique du développement durable, que ce soit en 5^e ou en 2nde. Quant au débat, en SVT, il n'y a aucun lien explicite entre une thématique relevant de l'ÉDD et le débat dans le cœur du programme, sauf en 2nde dans la partie : « *Le sol : un patrimoine durable ?* ». En HG-EC au collège et en géographie au lycée, le débat est inscrit dans l'introduction des programmes mais, dans les parties spécifiques au développement durable, elle n'est en lien avec l'ÉDD qu'en 6^e dans la partie sur l'Agenda 21. Il y a donc finalement peu d'innovations liées à l'introduction de la perspective de développement durable dans les programmes, hormis l'extension de l'étude de cas et l'introduction de la démarche É3D.

L'étude comparée de l'ÉDD avec les *éducat*ions à la citoyenneté, à la santé, au développement et à la solidarité internationale, aux risques et à l'environnement (cf. annexe 5) ne permet pas de mettre en évidence de spécificité praxéologique de l'ÉDD, conformément à ce que Lucie Sauvé avait déjà établi :

« [Les] stratégies pédagogiques proposées pour l'intégration transversale de l'EEDD au curriculum, incluant la pédagogie de projet, les sorties sur le terrain et les débats, ce sont les mêmes que celles qui ont été mises de l'avant pour l'éducation à l'environnement, faisant appel à un apprentissage expérientiel et interactif. La riche tradition française d'éducation à la citoyenneté est également mise à profit dans la proposition de l'EEDD. Enfin, on y retrouve un appel au partenariat, tel que déjà mis de l'avant pour l'EE : il s'agit là d'une stratégie commune à la plupart des propositions nationales pour l'EDD. » (Sauvé 2006, p. 6).

Nous confirmons cette analyse. La plupart des approches et méthodes pédagogiques prescrites en ÉDD sont rencontrées dans les autres *éducations à*. L'interdisciplinarité, l'approche globale (que l'on peut assimiler à l'approche systématique), l'approche critique, la résolution de problèmes, la démarche de projet, l'investigation, l'ancrage dans le territoire, l'approche multiscale dans l'espace et dans le temps ainsi que l'approche expérientielle étaient déjà prescrites dans le cadre de l'ÉE (Zwang, Girault 2012). Des évolutions apparaissent par l'élargissement de la démarche de projet aux É3D et par l'ancrage dans une démarche plus prospective. Mais les débats argumentés sont prescrits dans les *éducations à* la citoyenneté, à la santé et aux risques et sont déjà employés dans de nombreuses disciplines l'ÉDD (Tozzi 2004). Quant à l'étude de cas, c'est une méthode pédagogique utilisée de longue date en éducation à la citoyenneté, comme nous l'avons déjà dit.

La « *révolution pédagogique* » (Mucchielli 2011) n'a donc pas vraiment eu lieu. Les innovations pédagogiques annoncées ont donc avant tout servi de parure pour la mise en place de la politique d'ÉDD. D'ailleurs, dans la dernière circulaire, peu d'outils sont énoncés quand aucun dispositif et quasiment aucune méthode ni approche pédagogique ne sont cités, hormis les É3D. Aussi, nous récusons l'affirmation selon laquelle les prescriptions de l'ÉDD relèvent de l'innovation pédagogique (Zwang, Girault 2012). Qu'en est-il des nouvelles thématiques et problématiques annoncées ?

II. Analyse de la dimension épistémologique de l'ÉDD

1. Les connaissances de référence en ÉDD

1.1. Les thèmes en dehors des programmes : les choix nationaux

Dans les textes considérés comme référents pour l'ÉDD par l'Éducation nationale (cf. annexe 1), les savoirs sont décrits de façon récurrente, que ce soit dans *la lettre* et *l'esprit*. Nous les avons comptabilisés simplement, en ne recensant qu'une seule fois les thèmes cités comme connaissances de l'ÉDD (c'est-à-dire que ce ne sont pas tous les thèmes cités dans les documents), dans l'objectif de donner une idée de leur diversité. Les thèmes propres à cette éducation semblent être les risques majeurs (9), la biodiversité (9), le changement climatique (8), l'alimentation (9), les déchets (7) et l'eau (7). Le tableau 6 les regroupe par catégorie. Ce sont donc essentiellement les éléments naturels (eau, air, énergie) considérés comme des ressources, les thèmes sociaux, les risques (risques majeurs et le changement climatique) et

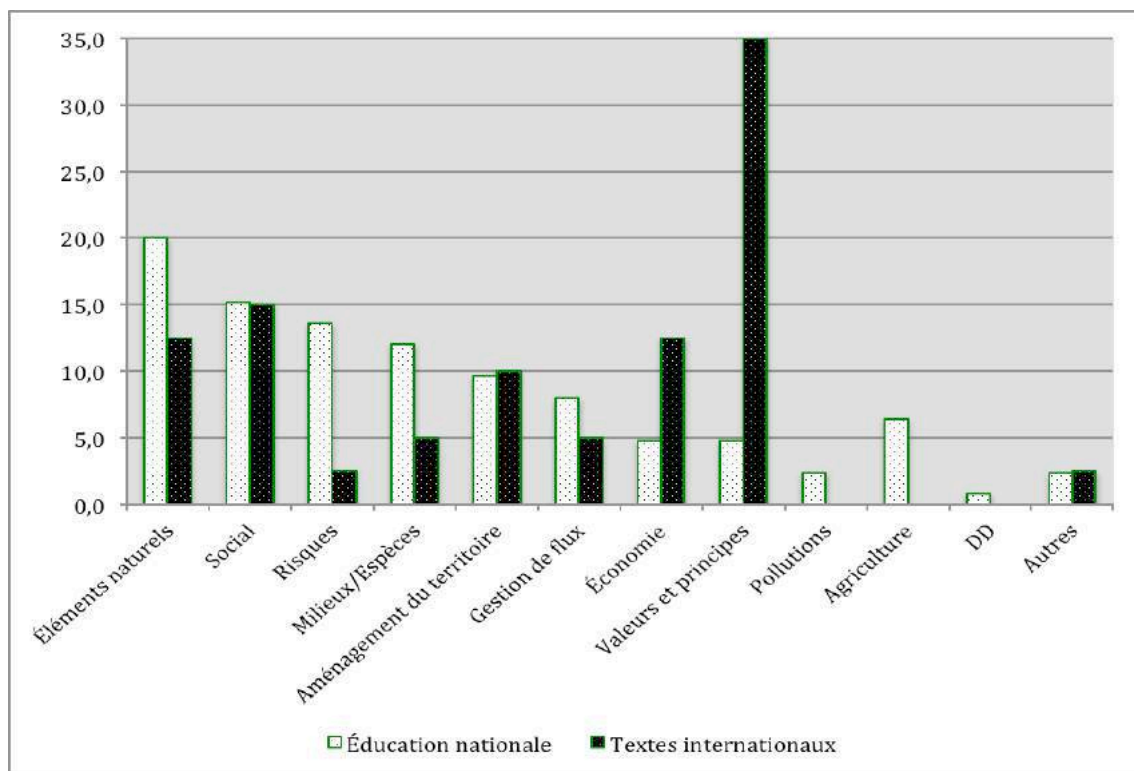
les thèmes en lien avec les milieux et les espèces. Ils sont très divers. Par contre, les valeurs et principes (citoyenneté, diversité culturelle) sont peu nombreux, il en est de même pour les pollutions.

Catégories de thèmes	Pourcentage
Éléments naturels (Ressources naturelles, Eau, Énergie, Air/Atmosphère)	20
Social (Démographie, Alimentation, Santé/Hygiène, Diabète, Pauvreté)	15,2
Risques (Risques majeurs, Changement climatique)	13,6
Milieux/Espèces (Écosystèmes, Biodiversité/Diversité biologique, Forêt)	12
Territoires (Paysage, Territoires, Environnement urbain, Environnement rural)	9,6
Gestion de flux (Déchets, Transports)	8
Agriculture (Agriculture, OGM)	5,9
Économie (industrie, Consommation, Production, Marché/ Économie, Commerce équitable)	4,8
Valeurs et principes (Citoyenneté, Diversité culturelle)	4,8
Pollutions (Pollutions, Pesticides)	2,4
Autres (Éco-conception, Tourisme, Station balnéaire)	0,8
Développement Durable	0,8

Tableau 6 : Fréquence des catégories de thèmes (en pourcentage) présents dans les documents référents de l'Éducation nationale de la *lettre* et de l'*esprit*.

En comparant ces textes avec les textes internationaux relevant de l'ESD⁷¹, on constate que les thèmes associés par les français à l'ÉDD ne sont pas forcément les mêmes que ceux de la communauté internationale (graphique 1). Les spécificités françaises se situent au niveau des risques, des milieux, de l'agriculture et des pollutions, moins cités dans les textes internationaux voire absents alors que les thèmes économiques, sociaux et liés à des valeurs et principes sont très présents dans ces derniers. Concernant les thèmes économiques, l'emploi et la responsabilité des entreprises, ils apparaissent uniquement au niveau international alors que le commerce équitable est mis en avant par les Français. Ces préférences vont-elles se manifester dans la sélection préférentielle d'expositions sur ces thématiques ?

⁷¹ Soit le chapitre 36 de l'Agenda 21, la stratégie de Vilnius, la DESD.



Graphique 1 : Comparaison entre les catégories de thèmes (en pourcentage) évoqués comme connaissances de références en ÉDD dans les textes de l'Éducation nationale et les textes internationaux.

L'item « valeurs et principes » comprend la démocratie, les droits de l'homme, l'égalité des sexes, la sécurité, la gouvernance, la justice, qui imprègne l'ESD, tel que le montre le paragraphe 15 de la convention de Vilnius. Pour les Français, ces thèmes en tant que tels sont associés à l'éducation au développement et à la solidarité internationale. Reste à observer ici que le développement durable lui-même n'est pas cité dans les textes internationaux en tant que thème d'étude alors qu'il est question d'acquérir des connaissances « *en matière de développement durable* ». En France, le développement durable en tant qu'objet d'enseignement en lui-même n'est évoqué qu'une seule fois au colloque de 2003 par un inspecteur de Sciences Économiques et Sociales. Dans les textes de référence nationaux et internationaux, l'ÉDD n'est donc pas une éducation *au sujet du* développement durable (Girault, Fortin-Debart 2006). Qu'en est-il dans les programmes ? Les thématiques sont-elles transversales entre les disciplines principales de l'ÉDD ?

1.2. Les thèmes dans les nouveaux programmes : peu de croisements

Nous avons identifié les thèmes liés à l'ÉDD dans les programmes grâce aux mentions « durable », « éducation au développement durable », et aux références aux thèmes de convergence « développement durable », auxquelles nous avons ajouté les thèmes mis en

avant dans *l'esprit*⁷² comme relevant de cette éducation car il ne s'agissait pas de déterminer nous-mêmes ce que l'Éducation nationale reconnaît comme connaissances de référence en ÉDD. Le tableau 7 les présente par niveau d'enseignement et par matière.

Niveau de programme et première année de mise en œuvre	Éducation civique	Géographie	Sciences de la vie	Sciences de la Terre
6^e HG-EC : 2009 SVT : 2005	Citoyenneté	Peuplement par les hommes Habiter la Terre : Paysage : Littoral, Ville, Espace rural, Montagne, Île, Désert	Alimentation Élevage Sol Environnement Peuplement par les êtres vivants Biodiversité	
Cycle central (5^e et 4^e) HG-EC : 5^e : 2010 SVT : 5^e et 4^e : 2006 et 2007	Solidarité Risques majeurs	Développement durable Démographie Santé, Éducation, Risques, Pauvreté Ressources : Énergie, Air, Ressources halieutiques, Eau, Alimentation	Biodiversité Santé (obésité)	Risques majeurs Paysage
3^e SVT : 2008			Responsabilité en matière de santé et d'environnement : Air, Biodiversité	Responsabilité en matière de santé et d'environnement : Énergie
2^{nde} HG : 2010 SVT : 2010		Développement durable Ressources : Alimentation, Eau, Énergie Ville Gestion des espaces terrestres : Mondes arctiques, Littoraux, Risques majeurs	Sol Biodiversité	Sol Énergie

Tableau 7 : Thèmes en lien avec l'ÉDD dans les programmes d'histoire – géographie (HG), éducation civique (EC) et de SVT retenus pour l'analyse (en HG-EC, nous rappelons que seuls les programmes de 6^e et de 5^e sont considérés).

Un ensemble de thèmes est tout à fait en cohérence avec les documents nationaux précédents. En effet, les risques reviennent de manière récurrente, la problématique énergétique occupe aussi une part importante tout comme la biodiversité, présente dans tous les programmes de SVT. De même, le territoire (via l'étude des paysages), la répartition des populations humaines, son aménagement et les conséquences de celui-ci sur le peuplement des êtres vivants sont bien représentés. Les ressources telles que l'air, l'eau, le sol, l'alimentation sont abordés deux fois de la 6^e à la 2^{nde} dans l'une et/ou l'autre des disciplines. Des thématiques à fort ancrage social comme la santé, l'éducation et la pauvreté sont présentées sous l'angle du développement. La citoyenneté et la solidarité sont abordées en éducation civique en 6^e. Par

⁷² Documents d'accompagnement et pages du site Éduscol.

contre, le changement climatique⁷³ et les déchets⁷⁴ n'ont pas été retenus en tant que tels dans les programmes.

La refonte des programmes était annoncée dès 2003 dans *l'esprit* comme un moyen de permettre l'interdisciplinarité (nous soulignons) :

« Confrontés à la question de la généralisation de cet enseignement, il s'agit de nous doter d'appuis solides dans les disciplines et **de croiser leurs apports**. » (Gérard Bonhoure dans (MEN - DESCO 2005a, p. 61)

« **Les convergences pourraient être mieux instituées** dans les programmes de collège. Elles sont possibles entre la géographie et l'éducation civique, elles ne le sont pas toujours avec les SVT. » (Jacqueline Jalta, IPR d'histoire géographie dans (MEN - DESCO 2005a, p. 63)

En effet, en observant les programmes en vigueur à cette époque, on pouvait en effet aisément constater que, par exemple, le paysage était traité en 6^e en géographie et en 5^e en géologie, et que l'eau était abordée en seconde en géographie mais pas en SVT. Or le tableau 7 ne montre aucune évolution majeure. Non seulement les incohérences entre la géographie et les SVT déjà constatées ont subsisté mais aussi les croisements interdisciplinaires sont relativement restreints. Ils se limitent aux peuplements par les hommes et par les êtres vivants en 6^e, à la santé et aux risques majeurs en 5^e, et à l'énergie en 2^{nde}. Force est donc de constater que la transversalité annoncée par les programmes n'a pas eu lieu, d'autant plus que, depuis 2010, en 5^e et en 2^{nde}, le développement durable est enseigné comme un objet à part entière (MEN 2008d, 2010a). Ceci signifie que l'ÉDD devient, en géographie, et uniquement dans cette discipline, une éducation *au sujet du* développement durable (Girault, Fortin-Debart 2006).

1.3. L'objet éducatif « développement durable » : de « l'approche » à l'entrée disciplinaire

Dans tous les textes de *l'esprit* avant 2008, il est indiqué que le développement durable ne doit pas être un objet d'étude. L'enseignant doit « vérifier qu'[il] se situe bien dans une perspective de développement durable » (DGESCO - IGEN 2007c) doit « questionner dans une perspective de développement durable » (DGESCO - IGEN 2007b) mais le terme « développement durable » et même l'expression « éducation au développement durable » sont plutôt à éviter : « La logique du DD : une perspective plus qu'un objet d'étude » (Bonhoure, Fauqueur 2004, p. 65). Comme à cette époque, le développement durable n'est

⁷³ Hormis un lien ténu avec l'atmosphère en 5^e en géographie.

⁷⁴ Sauf une évocation en 6^e de SVT sur la décomposition de la matière organique.

pas présent dans les programmes en tant que tel, il est donc conseillé aux enseignants de se concentrer sur la *relation pédagogique*, en adoptant un style d'enseignement axé sur le *levier pédagogique* et non sur le *levier didactique*, puisque l'élève n'est pas censé avoir de *relation d'apprentissage* directe avec l'objet « développement durable ». Ce choix institutionnel était une façon de ne pas aborder frontalement la difficulté épistémologique que pose le développement durable :

« Face à la difficulté d'identifier une définition simple et acceptable par tous du développement durable, un concept encore en construction, force est de privilégier le questionnement pour éviter de s'embourber dans des discussions idéologiques sur le sens du mot « développement », et de se contenter d'une approche qualitative simple. (DGESCO - IGEN 2007c)

L'analyse des conceptions fondatrices montre en effet que l'intégration du développement durable même pour désigner l'éducation qui en relève n'a pas toujours été une évidence (au delà des évolutions entre ÉEDD et ÉDD). Ceci est notamment montré par l'emploi du syntagme « *environnement durable* », que ce soit dans la circulaire de 2004 ou dans les notes de service de l'éducation au développement et à la solidarité internationale (2004, 2007 et 2008). De même, l'expression d'« *éducation à l'environnement* » est encore présente dans les programmes de SVT de 2008, aux côtés de l'éducation à la santé. Dans tous les textes postérieurs à 2008, il n'y a plus aucune confusion et la dénomination ÉDD est stable, ce qui marque une évolution majeure dans l'acception du développement durable en tant que notion scolaire.

En effet, en 2008, les programmes de géographie inscrivent le développement durable comme objet éducatif, se situant donc en rupture avec les recommandations de *l'esprit*. C'est entre autres pour cette raison que Caroline Leininger-Frézal (2009) considère que l'ÉDD a été absorbée par « *la forme scolaire* ». En 5^e, il s'agit de construire une « *approche de la notion de développement durable* » et en 2^{nde} d'étudier « *les modes durables de développement* ». Ces programmes demandent que cet objet soit obligatoirement traité en premier, par la stratégie pédagogique de l'étude de cas, c'est-à-dire dans un cadre normé de relation enseignant élève : documents à étudier et synthèse à faire par l'élève que le professeur valide ou non. Dès lors, il est prescrit aux enseignants de fonder la relation pédagogique sur le *levier didactique* c'est-à-dire sur le contenu des cas ; l'élève entrant en *relation d'apprentissage* avec l'objet « développement durable » et devant définir et mettre en relation « *les enjeux économiques, sociaux et environnementaux* » (MEN 2008d, p. 21). Abordé au début de la géographie, l'élève se voit doté d'un crible d'analyse pour les études suivantes :

« Au terme de l'année de 5^e les élèves sont capables, confrontés à l'étude d'un territoire, de mobiliser les trois dimensions du développement durable. Ils ont construit une connaissance claire des grandes oppositions du monde et des enjeux auxquels est confrontée l'humanité. » (MEN, 2008d, p. 21)

Il s'agit donc de faire intégrer aux élèves une vision du monde où trois enjeux, parfois contradictoires, doivent peser à part égale. La naturalisation des dimensions comme constitutives du savoir scolaire qu'est ainsi devenu le développement durable, a été réalisée dans les documents d'accompagnement des programmes de géographie :

*« L'expression « Sustainable development » est apparue à la fin des années 1980, popularisée par le rapport de la Commission mondiale pour l'environnement et le développement : « **Le développement durable doit répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs et correspond aux devoirs des générations actuelles de transmettre un monde viable, viable et reproductible** » [note de bas de page : « Notre avenir à tous », Rapport de la Commission présidée par G. H. Brundtland en 1987, ministre norvégienne en charge de préparer le sommet de Rio ou « sommet de la Terre » en 1992. » (DGESCO - IGEN, 2010a, p. 5)*

Bien que la référence donnée de cette citation soit celle du rapport Brundtland, des recherches dans le corps de ce texte, nous amènent à constater que cette définition n'y est pas textuellement, en particulier les notions de viable et viable. On peut par contre la trouver dans un livre sur la mondialisation rédigé par des géographes (Carroué, Collet, Ruiz 2009), dont une édition antérieure était parue dans la collection du CAPES et de l'agrégation (Carroué, Collet, Ruiz 2006). C'est donc une source très reconnue par l'Éducation nationale qui donne la définition de référence, qui permet d'introduire très facilement le diagramme de Venn alors qu'il est absent du rapport et que son origine n'est pas, à notre connaissance, déterminée avec précision. Ceci illustre parfaitement comment la définition et le diagramme circulent, voire sont transformés, point sur lequel nous reviendrons au moment de l'étude des expositions. Il n'empêche qu'une fois intégré dans les documents d'accompagnement des programmes de 2^{nde} de géographie (DGESCO - IGEN 2010a), le diagramme prend la valeur d'un savoir de référence transmissible au sein de l'École (figure 5). Or ce n'est pas un concept scientifique.

Les dimensions du développement durable

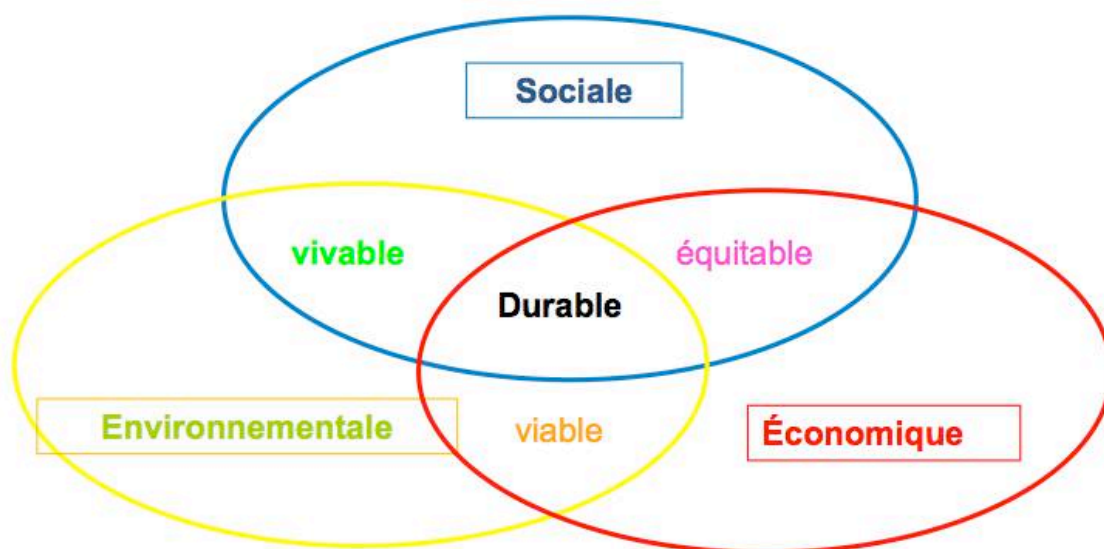


Figure 5 : Le diagramme de Venn comme référence épistémique de l'objet éducatif « développement durable » (DGESCO - IGEN 2010a, p. 2).

Même si des précautions sont prises dans les documents d'accompagnement, qui précisent qu'il s'agit de s'intéresser « *aux modes de développement durable dans leur diversité* » et que « *le développement durable n'est pas une morale impositive [mais] une façon d'appréhender le monde et sa complexité de façon systématique en soulignant les contraintes et les équilibres possibles* » (DGESCO - IGEN 2010a, p. 3), la manière dont l'objet « développement durable » entre dans le programme de géographie conduit à ce qu'il ne soit pas débattu. Or ceci pose question. Si les enseignants respectent *la lettre* en suivant l'ordre du programme et en appliquant l'absence de débats relatifs à cet objet, les élèves n'ont aucune raison de penser que le développement durable puisse être controversé. Les questions de fond sur les autres modèles de société possibles ne sont pas abordées explicitement avec les élèves. Or un des objectifs pédagogiques de l'ÉDD est l'éveil de l'esprit critique chez les élèves.

2. La spécificité épistémologique de l'ÉDD en questions

L'analyse comparative des thèmes des anciens et des nouveaux programmes de géographie et de SVT montrent que peu de nouvelles thématiques apparaissent mais que, par contre, les approches sont sensiblement différentes, commençant à esquisser des spécificités de l'ÉDD, sur lesquelles les logiques de légitimation des expositions pourront prendre corps.

En géographie et en éducation civique

En 6^e et 5^e, hormis l'apparition remarquée du développement durable comme nouveauté, 7 thèmes sont communs : les risques majeurs, la citoyenneté, le développement, la démographie et le peuplement, le paysage, l'aménagement du territoire. Cependant, le traitement de ces thèmes varie. En 5^e, l'approche par région du développement et des ressources (Afrique, Asie, Amérique, Maghreb, Brésil) a été substituée en 2009 par une entrée par les ressources (énergie, air, ressources halieutiques, eau, alimentation). De plus, la notion de « besoins » humains, totalement absente en 1996 et 1997, est présentée en lien avec la croissance démographique et l'énergie. En 6^e, la citoyenneté est liée à l'Agenda 21, en remplacement de l'entrée précédente par les droits et les devoirs des citoyens vis-à-vis de l'environnement. L'approche des paysages en 6^e est très légèrement remaniée : ce qui était auparavant appelé un « *espace à faible occupation humaine* » devient un « *espace à forte contrainte* » (Figure 6 et Figure 7), nouvel intitulé présentant l'environnement comme étant plutôt hostile.

En géographie, en 2nde, 3 thèmes nouveaux font leur apparition : le développement durable, l'énergie et les mondes arctiques (Figure 8 et Figure 9) tandis que le thème de la montagne disparaît. 5 thèmes sont communs entre l'ancien et le nouveau programme : les littoraux, les risques majeurs, la ville, l'alimentation et l'eau. Là aussi, l'approche est sensiblement différente : l'architecture du programme autour des pôles « *gérer les espaces terrestres* » et « *gérer les ressources terrestres* » oriente très clairement les problématiques dans une optique conservationniste, ce que confirme la notion de besoins humains qui, elle aussi, prend de l'importance. Évoquée dans le programme de 2001 en rapport avec les besoins en eau, ils sont qualifiés de « *nouveaux* » lorsqu'ils sont mis en relation avec le développement durable et les prévisions de démographie pour 2050. Les besoins sont aussi au cœur de la question énergétique, à propos de laquelle il s'agit de gérer les ressources, notamment celles du monde arctique, qui sont convoitées. La notion de ressources devient également centrale ce qui est montré par le titre de la partie qui regroupe alimentation, eau et énergie : il faut « *gérer les ressources terrestres* » pour satisfaire les besoins.

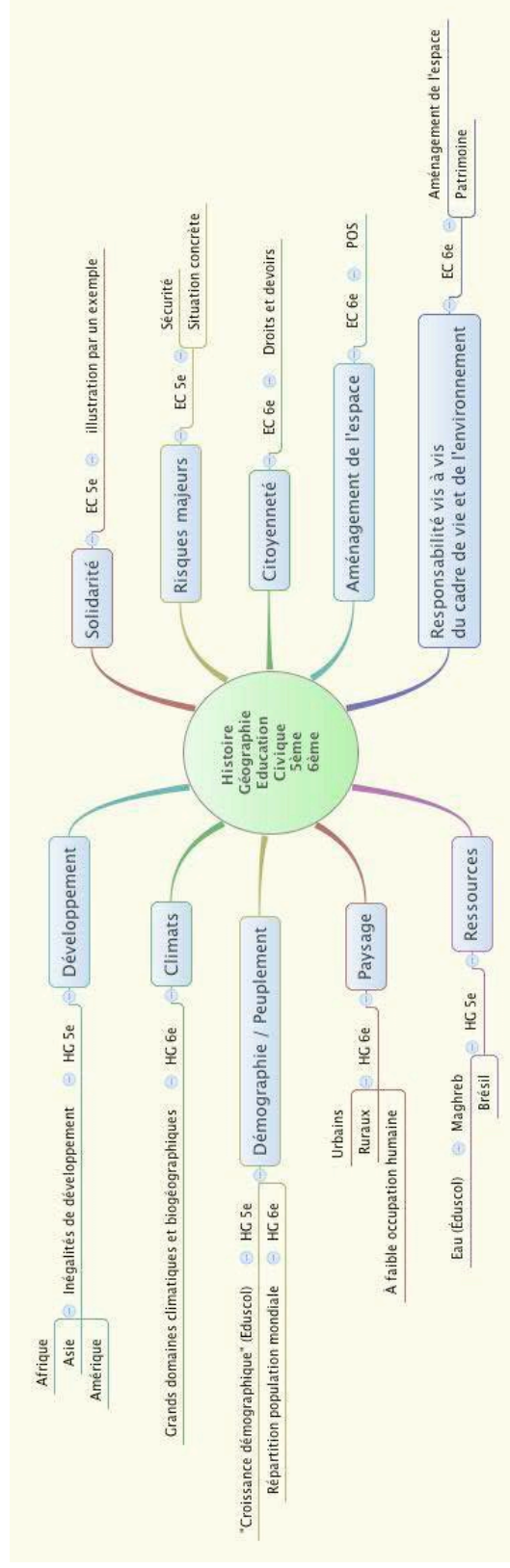


Figure 6 : Thèmes des programmes d'histoire géographique et d'éducation civique en rapport avec l'ÉDD dans les classes de 6^e et de 5^e : année 1996 et 1997

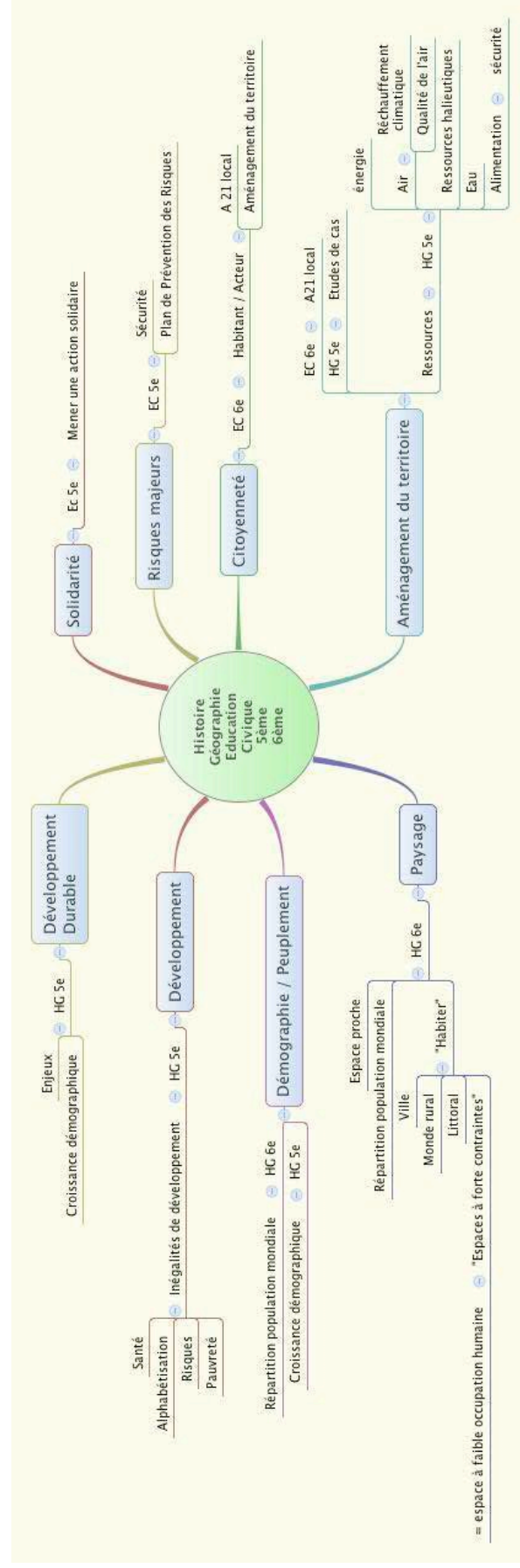


Figure 7 : Thèmes des programmes d'histoire géographique et d'éducation civique en rapport avec l'ÉDD dans les classes de 6^e et de 5^e : année 2009 et 2010

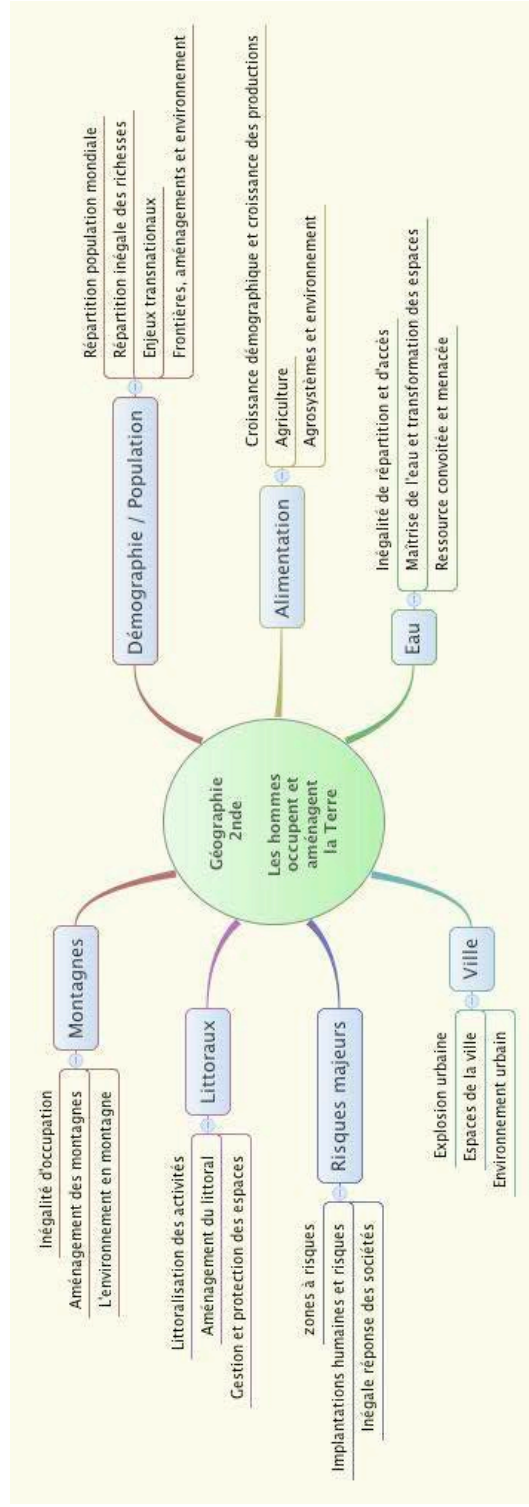


Figure 8 : Thèmes du programme de géographie en rapport avec l'ÉDD en classe de 2^{nde} : année 2001

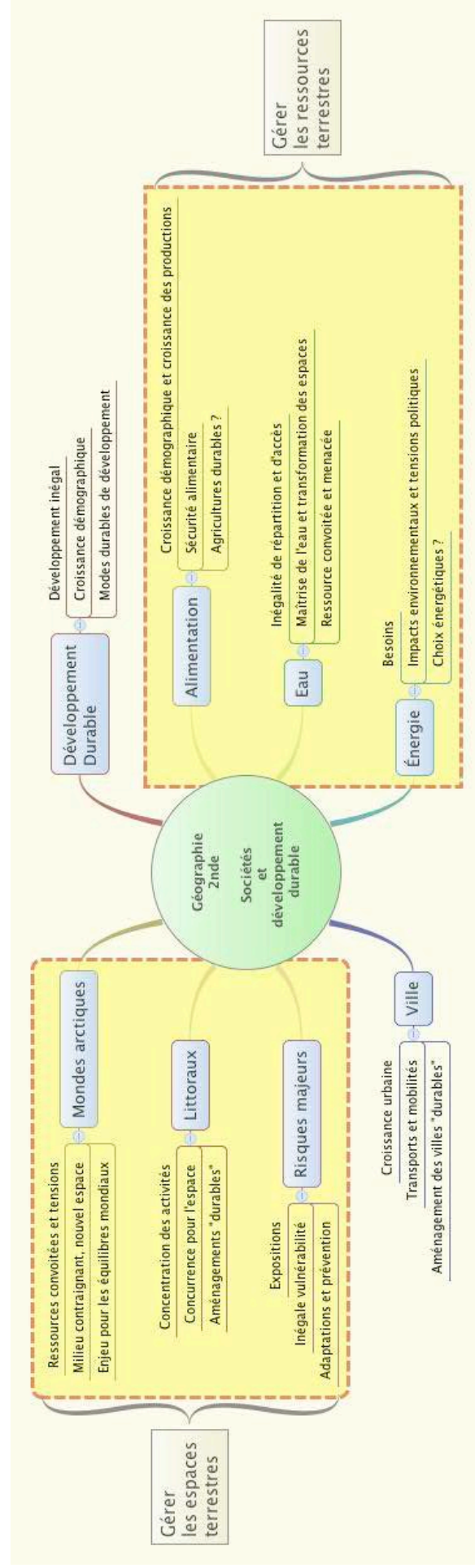


Figure 9 : Thèmes du programme de géographie en rapport avec l'ÉDD en classe de 2^{nde} : année 2010

En Sciences de la Vie et de la Terre

Au collège, seul le programme de 6^e incorpore globalement plus de thèmes en lien avec l'ÉDD que le programme précédent grâce à l'introduction du recyclage de la matière (dans la partie sur le sol) et de la biodiversité sous un aspect phylogénique⁷⁵ (tableau 9). Mais la majorité des parties gardent leur nom et la structure de 1996. Au cycle central (5^e et 4^e), des changements à la marge sont observés : le terme de biodiversité est introduit dans les parties relatives à la respiration et à la reproduction, tandis que le développement durable est associé à la santé via le thème de l'obésité. En 3^e, une partie est entièrement consacrée à la « *responsabilité en matière de santé et d'environnement* » en 2008, comme en 1999, dans laquelle les énergies fossiles et la pollution de l'eau apparaissent tandis que les notions relatives à l'ozone et aux pluies acides disparaissent pour faire place à des notions moins précises⁷⁶ auxquelles il faut ajouter des recommandations concernant des comportements ou des solutions à adopter. De plus, dans l'ancien programme des heures étaient consacrées au croisement entre SVT et SPC sur cette partie alors que dans le nouveau, elles disparaissent, réduisant la transversalité.

Comme en géographie, le traitement des thématiques est sensiblement différent d'un programme à l'autre et prend également corps dans la notion de « *besoins humains* ». D'une part, sa prévalence augmente (en 6^e, elle est multipliée par 3 entre 1996 et 2008) et d'autre part, la mise en avant des besoins humains conduit à une minimisation, dans les termes employés, de l'impact des actions humaines, et donc des précautions à prendre, au profit d'une approche gestionnaire, comme le montrent les extraits des programmes du tableau 8.

Année Niveaux	1996 et 1999	2005 et 2008
6 ^e	« <i>En fonction de ses choix d'aménagements et de ses besoins alimentaires et industriels, l'Homme agit sur l'environnement.</i> » (p. 74)	« <i>L'amélioration quantitative et qualitative de la production alimentaire, permise par les progrès des sciences et des techniques, vise la satisfaction des besoins de la population humaine. Elle doit s'inscrire dans une perspective de développement durable.</i> » (p. 19)
3 ^e	« <i>Une vigilance à l'égard des prélèvements excessifs d'animaux et de végétaux, des modifications de milieux de vie ou du patrimoine génétique est nécessaire pour éviter de porter atteinte à la biodiversité.</i> » (p. 124)	« <i>L'Homme, par les besoins de production nécessaire à son alimentation, influence la biodiversité planétaire et l'équilibre entre les espèces. Des actions directes et indirectes permettent d'agir sur la biodiversité en fonction des enjeux.</i> » (p. 35)

Tableau 8 : Approche comparative des besoins humains abordés dans les programmes de SVT de 6^e et de 3^e avant et après l'ÉDD.

⁷⁵ La phylogénie est l'étude des relations de parenté entre les êtres vivants actuels et passés.

⁷⁶ Telles qu'elles sont écrites dans les programmes, et non pas telles que le professeur pourraient les aborder.

Niveaux de classe	Programmes de 1996 à 1999	Programmes de 2005 à 2008
6 ^e	Les caractéristiques de notre environnement : - Répartition des êtres vivants - Actions de l'Homme sur l'environnement	Les caractéristiques de notre environnement proche et répartition des êtres vivants : - Répartition des êtres vivants - Actions de l'Homme sur l'environnement
	Le peuplement d'un milieu : influences de l'Homme sur le peuplement	Le peuplement d'un milieu : influences de l'Homme sur le peuplement
		Origine de la matière des êtres vivants : recyclage de la matière
	Des pratiques au service de l'alimentation humaine : culture, élevage, transformations biologiques	Des pratiques au service de l'alimentation humaine : culture, élevage, transformations biologiques
	Diversité, parentés et unité des êtres vivants	Diversité, parentés et unité du vivant : biodiversité
5 ^e	Respiration et occupation des milieux : influence de l'Homme sur les milieux	Respiration et occupation des milieux : actions de l'Homme sur la biodiversité
	Fonctionnement du corps et nutrition : substances nocives et maladies de l'appareil respiratoire	Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie : - Fonctionnement de l'appareil respiratoire : substances nocives et maladies - Digestion des aliments : apports énergétiques et maladies
	L'évolution des paysages : roche, eau, atmosphère, êtres vivants : L'Homme responsable de son environnement	Géologie externe : évolution des paysages : Actions de l'Homme sur les paysages
4 ^e	L'évolution des paysages : effet de l'activité interne du globe : risques volcaniques, sismiques et de glissement de terrain	L'activité interne du globe : risques volcaniques et sismiques
	Reproduction sexuée et pérennité des espèces dans les milieux : impact de la présence humaine	Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux : influence de l'Homme sur la biodiversité
3 ^e	Responsabilité humaine : santé et environnement : - Rejet massif de gaz résultant des activités humaines et lien avec l'effet de serre, les pluies acides, la couche d'ozone, l'ozone de basse atmosphère - Biodiversité : prélèvements excessifs, modifications du milieu de vie et du patrimoine génétique	Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement : - Pollution de l'air et de l'eau : activités humaines en cause, lien avec les maladies, comportements responsables, agriculture et industrie raisonnée, nouvelles technologies - Biodiversité : besoins liés à la production alimentaire, actions sur la biodiversité - Énergies fossiles : comparaison avec les énergies renouvelables, comparaison de l'impact des sources d'énergie sur l'effet de serre

Tableau 9 : Étude comparative des thèmes abordés dans les parties du programme de SVT du collège avant et après l'ÉDD (les principales différences sont indiquées en gras).

Le programme de 2^{nde} en SVT est peut-être celui qui connaît le plus de modifications en lien avec le développement durable. Les parties sont entièrement renommées et des pans entiers sont changés. L'énergie, le sol et la biodiversité font leur apparition tandis que sont supprimés les climats et saisons, l'effet de serre, la couche d'ozone, la dispersion des polluants dans l'atmosphère et l'hydrosphère. Mais le sol n'est cependant pas une nouveauté car il était présent en 1992 (sous l'ÉE). Lorsque l'on compare l'approche du sol dans les programmes à quasi 20 ans d'écart, la différence est flagrante entre l'idée de « *dégradation et érosion néfastes* » qui imposent de protéger les sols « *sous peine de modifications écologiques graves* » (MEN 1992, p. 67) et celle d'un « *patrimoine durable* » dont la « *gestion est un défi majeur pour l'humanité* » (MEN - DGESCO 2010b, p. 11). De nouveau, les besoins humains, absents en 1992 et 2000 sont cités 5 fois dans le nouveau programme.

Que ce soit en géographie, en éducation civique ou en SVT, à la place des nouvelles thématiques annoncées, il y a une nette orientation des programmes sur les besoins humains (qui n'est pas sans faire écho à la définition canonique du développement durable), la gestion des ressources et les actions à mener. Le référentiel anthropocentrique, qui était déjà observé au sein des anciens programmes, s'affirme ici en prenant une orientation utilitariste, éthique qui ne donne de la valeur à l'environnement que par rapport au bien être qu'il procure (Birnbacher, 1998, p. 429). Nous constatons qu'elle se fait parfois aux dépens de notions scientifiques. Effectivement, hormis une approche de l'environnement en 6^e, l'écologie scientifique est absente des programmes de la 6^e à la 2^{nde}. On la retrouve ensuite en 1^{ère} générale de manière ponctuelle pour étudier les agrosystèmes (ES, L, S) mais tous les élèves ne bénéficient pas tous de cet enseignement.

Ce recul des connaissances scientifiques sur l'environnement et les sociétés, en lien avec une montée plus affirmée de l'anthropocentrisme, a également été observé en milieu universitaire. Une étude menée par Angela Barthes sur l'évolution des curricula de licence professionnelle d'aménagement du territoire entre 2001 et 2011 aboutit au résultat suivant :

« *Ce sont les matières liées à l'écologie et aux sciences de l'environnement qui perdent de l'importance, et dans une moindre mesure les enseignements plus généraux. En effet, lorsque l'environnement à protéger était mis en avant, la connaissance du milieu et de ses interactions avec les activités humaines constituait une grande part des connaissances à acquérir, fortement liées à des disciplines scientifiques bien identifiées : biologie, sciences du vivant, géologie, climatologie, écologie, géographie physique. Ces enseignements se réduisent en moyenne de 50 heures par formation au cours de la dernière décennie. Dans le même esprit, les enseignements concernant la connaissance des sociétés, géographie humaine, urbaine, rurale, sociologie, voient leur place diminuer (-25 h). Les enseignements généraux*

(anglais, mathématiques appliquées) sont également réduits en moyenne de 15 heures.» (Barthes, Zwang, Alpe 2013)

À la place, les modules de développement durable se focalisent sur des partages d'expériences ou de bonnes pratiques. Le vide épistémique laissé est comblé par la transmission de savoir-faire opérationnels centrés sur la démarche de projet, modelant ainsi d'autres organisations du social (Barthes, Zwang, Alpe 2013). En outre, l'étude des programmes de seconde, première et terminale de Sciences Économiques et Sociales en vigueur actuellement par Yves Alpe et Yves Girault (2013) a montré que, d'une part, ils étaient également orientés vers la gestion des ressources et que, d'autre part, des thématiques étaient absentes comme les services écosystémiques ou les aspects patrimoniaux de la biodiversité, empêchant de fait d'en débattre avec les élèves.

Alors que l'absence de thématiques nouvelles liées au développement durable (sauf lui-même) est un signe de son extensibilité, conjointement, les mêmes tendances observées dans des contextes différents nous interrogent sur l'effet du développement durable comme paradigme induisant des orientations communes en termes épistémique (la réduction des savoirs) et éthique (l'orientation conservationniste) et de poser la question de savoir si les expositions produites et légitimées montreront les mêmes caractéristiques, à défaut, probablement elles aussi de se démarquer par des thématiques spécifiques.

Comparaison avec les autres *éducations à*

Toutes les *éducations à* se revendiquent d'une forme d'éducation à la citoyenneté (cf. annexe 5). La troisième circulaire ÉDD (MEN - DGESCO 2011a) annonce des liens avec toutes les *éducations à* (sauf l'ÉE car elle est censée la remplacer) en englobant en plus des textes précédents l'éducation aux arts et à la culture. La propension à tout mettre sous l'ÉDD atteint donc son paroxysme avec cette circulaire, en en faisant une sorte de métaéducation fédératrice (dans le sens de μετά « au-delà de »), incarnant ainsi l'absence de limite du développement durable. Cependant, la différence entre ÉE et ÉDD est tangible dans la définition de l'environnement. Celle de la circulaire de 1977, limitée à des relations de cause à effet, incluait toutefois tous les êtres vivants ainsi que les facteurs abiotiques. En ce sens, elle n'est pas en opposition avec une vision écocentrique de l'environnement (Larrère 1997), du fait des interactions qu'elle suggère entre les différents éléments biotiques et abiotiques. Celle de 2004 s'y substitue et est présentée comme étant plus large, posée ainsi comme nouveau repère institutionnel. La préposition « pour » désigne les êtres humains comme légataires, dans une

relation unidirectionnelle par rapport aux « éléments », ce qui diminue la portée de la notion d'environnement dans sa complexité, la rendant de fait plus anthropocentrique (Larrère 1997).

Un même sujet peut être développé de différentes façons en fonction de l'ancrage dans telle ou telle *éducation à* : par exemple, on retrouve les addictions dans les éducations à la santé et aux risques, les droits en ÉC-ÉCJS mais aussi en ÉDSI. Les vastes champs thématiques cités dans les textes officiels de l'ÉE montrent qu'on ne peut la réduire à une approche naturaliste, ce que révélait déjà la définition qui englobait les dimensions économiques et sociales, point que les inspecteurs Bonhoure et Hagnerelle reconnaissent eux-mêmes (2003, p. 6). L'argument consistant à dire que l'ÉDD élargit les perspectives vers de nouvelles thématiques est donc contestable, à l'instar des constatations réalisées par comparaison entre l'ÉRE et l'ESD (Girault, Sauvé 2008). Hormis le développement durable, les seules thématiques qui mériteraient d'être associées spécifiquement à l'ÉDD par rapport à l'ÉE sont les questions contemporaines de son émergence, c'est-à-dire la biodiversité – le concept date de 1986 (Girault, Alpe 2011) – et le changement climatique (Soichot, 2011). Or ces notions existaient déjà avant l'ÉDD. L'ÉDD se démarque donc de l'ÉE par l'objet d'étude central. L'ÉE était une éducation *au sujet* de l'environnement quand l'ÉDD est à partir de 2008 une éducation *au sujet* du développement durable. Ceci nous amène à tempérer l'analyse de Caroline Leininger-Frézal sur la forme scolaire que prendrait l'ÉDD comme spécificité par rapport à l'ÉE, car si l'entrée de l'objet d'étude en est un marqueur⁷⁷, l'ÉE en était donc déjà pénétrée.

Conclusion : quelle généralisation ; quelle révolution pédagogique ?

L'étude des dimensions praxéologique et épistémologique de l'ÉDD nous permet de conclure que, loin de la révolution pédagogique annoncée dans *l'esprit*, il n'y a pas dans *la lettre*, *primo*, de méthode ou approche pédagogique novatrice hormis l'extension des démarches de projet aux É3D, *secundo*, de réelle nouveauté épistémique mis à part le développement durable comme thème, *tertio*, de moyen interdisciplinaire pérenne qui ait permis des croisements entre disciplines. Nous avons montré que derrière la volonté de généralisation interdisciplinaire de l'ÉDD très affirmée dans *l'esprit*, dans les textes de *la lettre* et en particulier dans les programmes, la généralisation de l'ÉDD s'est plutôt réalisée par une entrée du développement durable comme objet d'enseignement, alors que les croisements

⁷⁷ Sur ce point, nous pensons que l'appréhension de la forme scolaire de l'auteure est réductrice car d'autres indicateurs comme la segmentation du temps, l'importance des règles dans l'apprentissage, la répétition des exercices selon ces règles et la prédominance de la forme scripturale à l'École sont bien d'autres caractéristiques fondamentales de la forme scolaire (sur ce sujet, voir l'ouvrage collectif dirigé par Guy Vincent (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon : Presses universitaires de Lyon)

interdisciplinaires n'ont pas été favorisés y compris dans les thématiques abordées pour un même niveau de classe.

Il existe très clairement une tension entre les déclarations sur l'interdisciplinarité de l'ÉDD et les possibilités réelles offertes par les textes officiels, ce qu'a aussi montré l'étude des circulaires de rentrée, qui dévoilent l'inconstance politique avec laquelle cette éducation a été portée. La géographie est par contre affirmée par rapport au thème du développement durable, en lieu et place d'une ÉDD multidisciplinaire et transversale. Comment cette tension peut-elle s'exprimer dans les procédures de légitimation des expositions itinérantes ? Autrement dit, est-ce que les expositions vont être légitimées pour répondre à l'injonction de l'interdisciplinarité ou pour illustrer un point isolé de programme ?

Compte tenu de la non spécificité du point de vue des thématiques que nous avons mise en évidence en ÉDD, révélatrice de la très grande plasticité du non-concept de développement durable, nous pouvons supposer que la légitimation des expositions ne se fera pas en rapport avec des thématiques spécifiques. Cependant, nous avons montré que l'approche des thèmes au sein des programmes avait connu une évolution axiologique importante. Nous pensons que c'est davantage dans cette dimension et dans les finalités de l'ÉDD que se trouvent ses spécificités, et donc probablement des leviers de légitimation.

Chapitre 4 – Résultats de l’analyse des dimensions axiologique et téléologique : quand *l’esprit* guide *la lettre*

Dans le chapitre précédent, nous avons montré comment *la lettre* pouvait s’avérer être en contradiction avec *l’esprit*. Dans les lignes qui suivent, nous allons discuter des évolutions majeures de *l’esprit* qui finiront par imprimer leurs marques dans *la lettre*. Premièrement, nous montrerons que les évolutions déjà constatées d’un point de vue axiologique dans les programmes disciplinaires, c’est-à-dire une éthique très anthropocentrique, étaient largement préfigurées dans *l’esprit* et ce, depuis le début de l’ÉDD. Deuxièmement, l’étude des orientations stratégiques en lien avec les finalités éducatives de l’ÉDD fera apparaître que la France rejoint progressivement les orientations économicistes d’autres pays européens tels que le Royaume-Uni. Alors que du point de vue des valeurs et des finalités, l’ÉDD s’affirmait initialement comme une éducation citoyenne, elle devient progressivement une éducation du futur acteur économique.

I. Analyse de la dimension axiologique de l’ÉDD

1. La réduction anthropocentrique au nom de l’humanisme

1.1. Les références à de grandes valeurs et principes humanistes

En France, l’ÉDD est adossée à la Constitution par la Charte de l’environnement, qui précise dans son article 8 que « *l’éducation et la formation à l’environnement doivent contribuer à l’exercice des droits et des devoirs définis par la présente Charte.* » (2005). Cette loi constitutionnelle aurait pu s’appeler Charte du Développement Durable. En effet, la finalité annoncée est le développement durable, érigé au rang de devoir moral (nous soulignons) : « *les choix destinés à répondre aux besoins du présent **ne doivent pas** compromettre la capacité des générations futures et des autres peuples à satisfaire leurs propres besoins* ». De plus, si le développement durable est défini, il n’en est rien de l’environnement, ni dans la Charte elle-même, ni dans le rapport Coppens (2003) qui en est à l’origine, terme apparaissant pourtant près de 320 fois dans le rapport (contre 45 pour « *développement durable* »).

Dès le rapport Coppins, cette charte est placée dans la lignée des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 et des droits fondamentaux de l'Union Européenne de décembre 2000. L'éducation et la formation à l'environnement « *dans la perspective d'un développement durable* » (p. 18) ont pour fonction de développer « *une éthique nouvelle, une éco-citoyenneté* » (p. 22), complémentaires des droits et des devoirs civiques, politiques, économiques et sociaux déjà acquis. Le principe de responsabilité et le principe de précaution sont mis en lien avec la nécessité d'une information transparente en direction de la sphère publique, qui peut ainsi participer aux décisions, dans un idéal de démocratie participative. La référence à la Convention d'Aarhus sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement (CEE-NU 1998), ratifiée en 2002 par la France, marque cette volonté de mouvement démocratique associée à la thématique environnementale.

Dans des textes fondateurs du développement durable au niveau international, Rio et Johannesburg, les références aux valeurs universelles sont récurrentes : égalité, liberté, démocratie, équité, justice, sécurité ; appuyées sur des principes tout aussi consensuels : la solidarité, la participation, la coopération, le partenariat, la responsabilité, la paix, l'éducation ou le droit à la santé. Le développement durable, « *vision d'ensemble pour l'avenir de l'humanité* » (ONU 2002, p. 8) revêt des allures de monde meilleur, débarrassé de fléaux :

« Nous réaffirmons notre engagement d'accorder une attention particulière et prioritaire à la lutte contre les éléments qui, de par le monde, font peser de graves menaces sur le développement durable de nos peuples, dont la faim chronique, la malnutrition, l'occupation étrangère, les conflits armés, les problèmes liés aux drogues illicites, la criminalité organisée, la corruption, les catastrophes naturelles, le trafic d'armes illicite, la traite des êtres humains, le terrorisme, l'intolérance et l'incitation à la haine raciale, ethnique, religieuse ou autre, la xénophobie et les maladies endémiques, contagieuses et chroniques, en particulier le VIH/sida, le paludisme et la tuberculose. » (ONU 2002, p. x)

Sous l'auspice de ces grands principes, comme autant de meilleures intentions (Sauvé 2000 ; Latouche 2003), les humains sont à la fois les garants et les bénéficiaires du développement durable, ce qu'édicte le principe n°1 de la déclaration de Rio : « *les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable.* » (ONU, 1992). Ce choix éthique qui place l'homme au cœur de toute délibération morale et comme seul sujet ayant une valeur intrinsèque est traditionnellement appelé anthropocentrisme (Larrère 1997 ; Maris 2006). L'éducation, « *élément crucial* », « *moyen* » (ONU 2002, p. 123 et 154) pour accéder au développement durable est marquée par cette éthique fondatrice.

1.2. Le choix de l'anthropocentrisme

Le passage de l'ÉE à l'ÉDD, et en particulier l'abandon du E de ÉEEDD (sigle utilisé entre 2003 et 2007), jugé « *logique et nécessaire* » (Bonhoure 2008, p. 5) est justifié par l'harmonisation avec les autres pays européens et surtout par une volonté de se démarquer des approches dont le point de vue serait extérieur à l'homme. Au moment du passage de l'ÉEEDD à l'ÉDD, les inspecteurs généraux ont défendu que la prise en compte de l'environnement dans le développement durable ne relevait pas d'un principe d'exclusion mais d'inclusion au sein du développement durable :

« Il ne s'agit certainement pas d'abandonner la prise en compte des paramètres « environnementaux ». Le fait de faire sortir du sigle le « E » de environnement a parfois été mal compris, perçu comme un abandon, voire une forme de négationnisme, comme si ce choix amenait à négliger le poids d'enjeux spécifiques comme ceux liés à la biodiversité ou au changement climatique pour privilégier systématiquement les facteurs économiques. Tel n'est certainement pas le but. » (Bonhoure, 2008, p. 18)

Cette assimilation est suivie, en particulier à partir de 2008, d'affirmations conduisant à accentuer la place des autres piliers par rapport à l'environnement :

« La prise en compte de l'environnement et des enjeux écologiques est totalement intégrée au sein de la notion d'éducation au développement durable ; ces préoccupations sont essentielles, mais ne peuvent être exclusives des préoccupations sociales et économiques que le développement durable permet d'intégrer. » (Bregéon, Faucheux, Rochet 2008, p. 3)

« Même si son succès médiatique a reposé en premier lieu sur la surreprésentation du pilier environnemental (à travers les questions environnementales évoquées à Rio et surtout avec le changement climatique) le développement durable marque une rupture par rapport aux discours des écologistes. Ainsi la préoccupation pour l'environnement ne saurait occulter les deux autres piliers. » (DGESCO - IGEN, 2009, p. 1, 2010, p. 2).

« Beaucoup [de pays dans le monde] sont restés à un concept plus environnemental, ce qui est respectable, mais qui n'a pas cette dimension globale que nous reconnaissons, que nous voulons pour le développement durable. » (Hagnerelle, 2011)

Comme nous l'avons déjà souligné, l'ESD puis l'ÉDD se sont fondées une identité en opposition avec une représentation de l'ÉRE et de l'ÉE réduite au courant naturaliste (Sauvé 2003), associée à une éthique biocentrique (Larrère 1997), fondée sur la reconnaissance d'une valeur intrinsèque à la nature. Or Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche de 2002 à 2004, c'est-à-dire en pleine émergence de l'ÉEEDD, a réalisé une vive critique de ce courant philosophique dans le *Nouvel Ordre Écologique* (1992). Pour lui,

il s'agit d'une doctrine antihumaniste, haineuse de la modernité, affiliée à l'écologie nazie, alors que la *Naturschutz* est « antérieure à la venue des nazis au pouvoir » (Larrère, Larrère 1997, p. 8). Nous citons ici des extraits de cette thèse qui montrent le peu de retenue avec laquelle il rejette ce courant de pensée, « caricaturant à outrance les positions de l'écologie profonde afin de mieux vanter une « écologie humaniste » dont il se fait le héraut » (Felli 2008, p. 15) :

« L'idéal de l'écologie profonde serait un monde où les époques perdues et les horizons lointains auraient la préséance sur le présent. Nul hasard, dès lors, si elle ne cesse d'hésiter entre les motifs romantiques de la révolution conservatrice, et ceux, « progressistes », de la révolution anticapitaliste. Dans les deux cas, c'est la même hantise d'en finir avec l'humanisme qui s'affirme de façon parfois névrotique, au point que l'on puisse dire de l'écologie profonde qu'elle plonge certaines de ses racines dans le nazisme et pousse ses branches jusque dans les sphères les plus extrêmes du gauchisme culturel. » (Ferry 1992, p. 146-147)

« À cet égard, les thèses philosophiques qui sous-tendent les législations nazies recoupent souvent celles que développera la deep ecology et ce, pour une raison qu'on ne saurait sous-estimer : dans les deux cas, c'est à une même représentation romantique et/ou sentimentale des rapports de la nature et de la culture que nous avons affaire, liée à une commune revalorisation de l'état sauvage contre celui de (prétendue) civilisation. » (Ferry 1992, p. 150)

En insistant bien sur le fait que la zoophilie allemande a une existence autant figurée que propre (ce qui n'est pas sans provoquer un dégoût chez le lecteur), il tisse un lien (que nous ne développerons pas ici) entre la conception de la nature sauvage chez les nazis et la hiérarchie qu'ils effectuaient entre les peuples (les peuples autochtones sont aussi des sauvages). Sa critique de la loi limitant la chasse (*Das Reichsjagdgesetz*), votée en 1934 et dont il rappelle qu'elle fut chère à Adolph Hitler⁷⁸, montre en creux qu'il défend la pensée des modernes héritée de Descartes :

« La Reichsjagdgesetz s'avère être ainsi la pièce maîtresse du dispositif écologiste national-socialiste : avec elle l'homme est posé, non plus comme maître et possesseur d'une nature humanisée et cultivée par ses soins, mais comme responsable d'un état sauvage originaire doté de droits intrinsèques dont il lui appartient de préserver à jamais la richesse et la diversité. » (Ferry 1992, p. 168)

⁷⁸ Il ne s'agit pas de défendre le nazisme mais d'effleurer ici, comment, d'un point de vue communicationnel, l'utilisation de cette figure de barbarie peut jouer un rôle dans la manière dont l'auteur cherche à provoquer chez le lecteur une adhésion à ses idées, c'est-à-dire ici le rejet d'une nature reconnue comme ayant une valeur intrinsèque. Sans dire que Luc Ferry ait tort de montrer que, dans le courant nazi, les valeurs environnementales biocentriques étaient présentes, nous pensons cependant qu'elles ne sont pas spécifiques du nazisme. Aussi, le rapprochement avec le courant de la *deep ecology* nous semble hasardeux dans la mesure où ces valeurs sont présentes antérieurement à leur instrumentalisation politique. De manière générale, il nous semble que les images de la dictature et de la terreur sont utilisées de manière récurrente par les opposants à l'écologie profonde, que celle-ci soit nazie ou communiste, pour provoquer un amalgame qui éviterait les débats de fond. Il est en effet courant d'entendre que les écologistes (profonds ou pas, d'ailleurs) sont des « khmers verts ».

Dans le discours introductif du colloque fondateur de l'ÉEDD dans l'Éducation nationale, ces conceptions permettent à Luc Ferry de préciser l'orientation qu'il souhaite pour cette éducation, qu'il qualifie « *d'enseignement de l'écologie* » (MEN - DESCO 2005a, p. 7). Dans ses propos, il ne s'agit nullement de l'écologie scientifique mais d'une forme d'écologie politique, fondée sur une scientificité. En se référant à d'autres pays tels que le Canada, il omet les différents courants éducatifs qui y sont développés. Ainsi, ce discours fondateur, très politique, est très éloigné des objets éducatifs tels que l'environnement :

« Il subsiste encore une écologie romantique, tournée vers la nostalgie d'un paradis perdu, d'un retour en arrière. Ce courant tend néanmoins à s'estomper, au profit d'une écologie autoréflexive, qui s'ancre davantage dans la deuxième modernité [telle que définie par Ulrich Beck, dans la Société du risque], qui devient de plus en plus scientifique et qui utilise les armes de la science pour convaincre. Je pense que c'est cette écologie qui doit être enseignée aux élèves. L'essentiel de l'écologie présentée dans des pays très avancés dans ce domaine (Canada, Allemagne) est scientifique et réflexive, non nostalgique et fondamentaliste. Nous sommes confrontés ici à une évolution considérable, que je considère comme extrêmement positive. » (MEN - DESCO 2005a, p. 10)

L'idée que l'ÉDD est un moyen d'éviter le travers de l'écologie profonde fait progressivement son chemin au sein des cadres de l'Éducation nationale, montrant bien que l'orientation axiologique prime sur les objets d'étude :

« On peut penser par exemple aux doctrines de la « deep ecology » anglosaxonne, tellement éloignées de l'approche « développement durable » mais aussi de notre corpus légal qui n'est pas construit sur un « droit de la nature » mais bien sur un droit centré sur l'Homme. » (Bonhoure 2008, p. 17)

Dans cet anthropocentrisme revendiqué, par opposition à l'environnement-nature, la représentation qui prend forme est celle d'un environnement-ressource (Sauvé 2003) que les êtres humains aménagent et gèrent :

« [...] le concept de développement durable aide d'ailleurs peut-être à accrocher l'analyse de l'environnement sur une idée plus immédiate de « gestion de l'environnement » dans lequel l'homme n'occupe pas obligatoirement la position de coupable et de destructeur. » (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 13)

Cette vision gestionnaire de l'environnement est en cohérence avec les textes internationaux à l'origine de la publicisation du développement durable (Sauvé, Berryman, Brunelle 2003 ; Maris 2006a) et dont la DESD est une émanation. Ceci a des conséquences sur la manière dont il est recommandé d'aborder les questions environnementales au sein de l'ÉDD :

« Se placer dans une perspective de développement durable induit un questionnement « anthropocentré » et non « naturo-centré ». Ainsi, une question simple : « comment protéger la forêt », centrée sur la forêt, devient-elle « comment gérer la forêt aujourd'hui pour demain ? ». Ainsi

reformulée, la problématique intègre pleinement la responsabilité humaine et la dimension développement grâce à l'emploi du verbe gérer. La notion de durable (ou de « soutenable ») est induite par la référence à « aujourd'hui » et « demain », regard porté vers les générations futures. » (Bonhoure 2008, p. 13)

L'anthropocentrisme est revendiqué pour faciliter l'interdisciplinarité, comme point de convergence pour la diversité des points de vue, ce qui est rappelé dans de nombreux documents étudiés (Ricard 2003 ; MEN 2004 ; DGESCO - IGEN 2007c ; Bonhoure 2008 ; Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008). L'ancrage des problématiques dans la perspective anthropocentrique est présenté à la fois comme une ouverture et comme un gage de la neutralité de l'École qui, par là-même, ne verserait pas dans le militantisme comme le feraient les tenants d'une vision biocentrique de l'environnement :

« Ce décalage du questionnement, dans la mesure où il n'est pas porteur d'idéologie mais au contraire de rigueur respecte les choix et les opinions de chacun. » (Bonhoure 2008, p. 14)

Ce principe fondamental de l'ÉDD, qui consiste à l'ancrer dans l'anthropocentrisme tout en déclarant que c'est une garantie de neutralité, est bien plus explicité dans *l'esprit* que dans *la lettre*, en particulier dans les programmes où à aucun moment ces choix axiologiques ne sont exprimés clairement. Et pourtant, ils sont à observer par les enseignants.

2. La neutralité axiologique : un principe fondamental à observer

2.1. La posture enseignante au cœur de la question

Dès 2003, la position de l'Éducation nationale sur les postures enseignantes en ÉDD s'est traduite davantage en termes de proscriptions que de prescriptions, montrant ainsi la priorité donnée par l'institution de s'éloigner des positionnements axiologiques qu'elle rejette plutôt que de conseiller les enseignants d'un point de vue pédagogique. Dans de nombreux documents de *l'esprit*, il est précisé que sont à proscrire le catastrophisme, le militantisme, la culpabilisation et la moralisation, comme une suite logique des valeurs humanistes revendiquées :

« Éviter le militantisme, le prosélytisme, la moralisation reste souvent un soucis des enseignants. » (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 14)

« L'humanisme qui sous-tend ces valeurs conduit à une vision constructive qui revalorise le rôle de l'Homme responsable, et tranche sur des regards parfois exclusivement catastrophistes et culpabilisants » (Bonhoure, Faucqueur 2004, p. 67)

« il convient de quitter tout militantisme » (MEN - DESCO 2005a, p. 114)

« La volonté « d'apprendre à agir » plutôt que simplement « inculquer des comportements » implique également une approche qui évite de tomber dans le piège du catastrophisme et de la culpabilisation, dont on sait qu'ils ne sont pas de bons déclencheurs de l'action. » (Bonhoure 2008, p. 6)

Selon la typologie des postures enseignantes décrites par Thomas E. Kelly (1986), l'Éducation nationale prône donc de ne pas s'engager dans une voie de *partialité exclusive*, qui consiste à ne présenter qu'un point de vue. Les postures recommandées aux enseignants correspondent à une *impartialité neutre* (Kelly 1986) dans laquelle ils doivent se garder de donner leur avis personnel, tout en permettant, au sein des classes, la tenue de débats. Il s'agit de respecter une « forme de « laïcité » » (Bonhoure 2008, p. 19) cristallisée par la formule « éduquer au choix et non enseigner des choix » (MEN 2007, 2008b, p. 34), ce qui est très clairement signifié dans la lettre, comme par exemple dans le programme de SVT de 3^e :

« L'objectif, pour le professeur, est d'éduquer au choix et non d'enseigner des choix réputés meilleurs que d'autres. L'éducation à la santé et celle au développement durable sont l'occasion d'amener l'élève à prendre conscience que les sujets abordés soulèvent des questions d'éthique et à acquérir responsabilité et autonomie. » (MEN, 2008a, p.34)

Dans ce cadre, les enseignants doivent bien se garder d'« inculquer des comportements » (Bonhoure 2008, p. 6) ou de « promouvoir les bonnes actions » (*ibid.*, p. 19) au risque de devenir « une sorte « de professeur de morale » » (*ibid.*). Or, contrairement au rapport des inspecteurs généraux cité plus haut (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 14), celui de Gérard Bonhoure pointe que, sous l'ÉE, les enseignants ne respectaient pas le principe de neutralité :

« Mais le discours des professeurs présente souvent un caractère « militant », qui exprime des choix et culpabilise volontiers l'homme. » (Bonhoure 2008, p. 11)

Pour éviter cela, les documents d'accompagnement des nouveaux programmes de géographie, spécifiquement axés sur le développement durable, comportent une partie intitulée « pièges à éviter dans la mise en œuvre » précisant la conduite à tenir en classe. Par exemple, concernant les inégalités devant la santé (géographie, 5^e), il faut éviter de « verser dans le fatalisme. On montrera le rôle des acteurs dans les progrès de la santé : communauté internationale, ONG, pouvoirs publics. » (DGESCO - IGEN 2010b, p. 3). L'orientation axiologique clairement explicitée dans ces textes de *l'esprit* et non développée dans le cœur du programme montre comment l'Éducation nationale a embrassé progressivement le projet d'écologie politique que représentait, au fond, l'ÉDD pour Luc Ferry (MEN - DESCO 2005a), tant en la qualifiant d'objective par son ancrage dans les sciences et les techniques. Les principes éthiques de

l'ÉDD sont donc construits sur une opposition forte entre un biocentrisme présupposé partisan en ÉE et un anthropocentrisme présenté comme humaniste et rationnel en ÉDD. Ces fondements ont pour conséquence que les enseignants doivent se placer dans une perspective positiviste pour aborder les thématiques de développement durable.

2.2. *Objectivité scientifique versus approche affective*

La dimension prospective à laquelle l'institution est attachée en ÉDD trouve son appui dans les sciences, qu'elles soient humaines (la géographie) ou naturelles (les SVT), qui doivent aborder les problématiques liées au développement durable avec objectivité et rationalité, aussi bien dans la démarche entreprise que dans les savoirs. Ce principe est affirmé dans la circulaire ÉDD de 2007 :

« L'Éducation nationale doit [...] apporter des explications s'appuyant sur des connaissances scientifiques avérées. [...] La recherche de l'objectivité scientifique doit rester le but de l'Éducation nationale, il en va de sa crédibilité et du respect de ses principes fondamentaux. » (MEN 2007).

Les conclusions du colloque de 2003 indiquent qu'il faut « *sortir de l'affectif* » : « *Nous devons nous situer résolument dans les sciences* » (MEN - DESCO 2005a, p. 114). Seule une approche esthétique est tolérée (Bonhoure 2008), comme le montre aussi le rapprochement de l'ÉDD avec l'éducation aux arts et à la culture (MEN - DGESCO 2011b). La rigueur de l'argumentation scientifique est présentée comme un rempart à la surmédiatisation des questions d'environnement (Urgelli 2009) ; les médias étant pointés comme étant largement responsables de la propagation d'une représentation de l'environnement-nature ou de l'environnement-problème. Nous discuterons de ce présupposé et de ses implications dans les processus de légitimation des expositions itinérantes dans la partie suivante. L'impartialité des sciences est finalement invoquée pour se démarquer d'une approche trop environnementaliste, jugée affective et partisane. Ces choix montrent clairement que l'ÉDD est très proche du courant scientifique de l'ÉRE et n'est pas étrangère au courant ressourciste (Sauvé 2003), d'autant que l'acquisition d'attitudes responsables est un objectif, nous y reviendrons.

3. La dimension axiologique de l'ÉDD en questions

3.1. Un champ éthique circonscrit face à l'éducation au choix

Dans les programmes, le principe fondamental de l'ÉDD d'éducation au choix est très clairement indiqué. Il n'en est pas de même pour l'ancrage anthropocentrique qui reste très largement implicite, puisque développé au sein de *l'esprit* essentiellement. Ce faisant, l'École déclare être neutre mais en s'assurant que la « bonne orientation » soit prise par les enseignants par les proscriptions de postures à adopter en ÉDD. La comparaison avec les textes européens et internationaux de l'ESD montre que, si l'ancrage anthropocentrique est une constante (Orellana et Fauteux, 2000 ; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003, 2005 ; Sauvé, 2006), aucune proscription relative aux angles de questionnement et aux postures n'est trouvée ni dans la stratégie de Vilnius, ni dans la DESD (UNESCO 2005a). Ces orientations sont donc françaises, ce qui pose la question des autres choix de posture possibles, notamment dans une acception du développement durable qui aurait tendu vers une durabilité très forte. L'institution aurait pu, par exemple, faire référence à des postures liées à une heuristique de la peur (Jonas, 1979) ou à un catastrophisme éclairé (Dupuy 2002), ayant pour principe une conscientisation des menaces pour engendrer une responsabilisation. Mais ces options ont été rejetées dès le début par Luc Ferry, farouche opposant à l'éthique d'Hans Jonas (Ferry 1992). Sans pour autant considérer que ces choix auraient été meilleurs s'ils avaient été exclusifs, leur rejet *a priori* conduit à une occultation qui interroge.

De même, en rejetant le courant naturaliste mais aussi le courant holistique par la focalisation sur le rationnel, les approches et l'éthique prescrites entravent l'épanouissement d'une relation non dualiste entre l'homme et la nature⁷⁹ (Girault 2010). Or Hicham-Stéphane Afeissa rappelle que, pour faire naître un véritable changement, il est nécessaire de mettre ce rapport au centre des interrogations :

« L'une des convictions que partagent bon nombre d'éthiciens de l'environnement est qu'il est nécessaire d'interroger explicitement les modalités générales du rapport à la nature tel qu'il a été pensé par la tradition philosophique, morale, scientifique et religieuse occidentale, si bien qu'il ne nous soit plus possible de puiser sereinement dans cette tradition les éléments permettant de fournir une

⁷⁹ Pour modérer notre propos, notons tout de même l'inscription en classe de première dans le cadre des TPE d'une proposition de sujet sur les éthiques environnementales dans le cadre du thème commun « Éthique et responsabilité » (MENJVA - DGESCO 2011a). Cependant, d'une part, il n'y a pas de professeur de philosophie en première qui pourrait encadrer sur le fond précisément cette thématique et d'autre part, encore faut-il que les élèves s'emparent de ce thème puis de ce sujet. On est donc loin d'un cas général.

solution aux problèmes écologiques auxquels nous sommes confrontés, dans la mesure où cette tradition fait elle-même partie du problème. » (Afeissa 2009, p. 23)

La réorientation des thèmes vers des problématiques ressourcistes comme nous l'avons montré dans l'analyse de la dimension épistémologique confirme ce que Virginie Maris (2006a, 2006b) avait montré : présenté comme un principe d'équité entre individus et entre générations, le développement durable ne permet pas de penser l'environnement autrement que sous un angle conservationniste, c'est-à-dire gestionnaire et utilitariste. Le seul ancrage anthropocentrique – il en aurait été de même pour un ancrage exclusivement biocentrique – ne permet fondamentalement pas l'émergence d'un choix éthique car, de fait, il y a une limitation du questionnement. Par là-même, nous pensons que l'institution sort de l'objectivité et de la neutralité qu'elle revendique car elle entre dans une forme de *partialité exclusive* (Kelly, 1986), conservationniste. À moins que l'ÉDD ne soit que le reflet de l'oxymore éthique et politique (Bergandi, Blandin 2012) qui en est à l'origine ?

3.2. La spécificité de l'ÉDD du point de vue axiologique

Éducation à l'environnement mise à part, toutes les autres *éducations* à s'inscrivent dans une éthique environnementale anthropocentrique (cf. annexe 5), en cohérence avec leurs problématiques, comme les risques pour les humains ou les impacts de l'environnement sur leur santé. Dans les textes successifs de l'ÉE, les valeurs environnementales changent progressivement. En 1977, l'éthique est plutôt écocentrique : l'environnement est une valeur en soi, il faut le respecter, le préserver (éviter de détruire, le contempler, éviter de gaspiller). La note de service (1993b), vire au conservationnisme et se distingue des valeurs écocentriques du protocole (1993a) qu'elle est censée traduire : il faut gérer raisonnablement les ressources. Sous l'ÉE, les transformations éthiques étaient donc déjà à l'œuvre, ce qui invalide, pour la période récente, la présentation de l'ÉE ancrée dans un courant préservationniste, dont il faudrait se détacher.

Alors que le développement durable est censé porter tout un cortège éthique, l'étude des valeurs instrumentales et des principes montre que le passage de l'ÉE à l'ÉDD ne s'est pas accompagné de l'élargissement de son champ. Par exemple, la solidarité intergénérationnelle était déjà présente dans les textes de l'ÉE. Dans les deux premières circulaires ÉDD et par comparaison aux autres *éducations* à, la mise en avant du développement durable comme valeur n'appelle pas de valeurs fondamentales alors que de nombreux principes et valeurs

instrumentales sont présentes. En comparaison avec l'ÉDD, l'ÉDSI paraît plus humaniste car les droits humains, l'éducation pour tous et l'économie au service de l'homme sont clairement affichés en 2004 et 2006. Quant aux postures enseignantes, elles sont aussi précisées dans les autres *éducations* à, liées aussi au principe de neutralité de l'École. La recommandation relative au contrebalancement de l'émotion par la rationalité est également trouvée en éducation à la citoyenneté, dans laquelle le professeur doit adopter une posture *d'impartialité neutre*, incarnant le Refus du politique, une des caractéristiques du modèle d'enseignement que François Audigier (2008) avait mis en évidence dès 1993. L'éducation au choix est également conseillée en éducation à la santé.

L'entrée du développement durable à l'École, comme une valeur, s'est accompagnée d'une forte orientation axiologique vers l'anthropocentrisme. Cette caractéristique éthique est en lien direct avec le fait que le développement durable est aussi une finalité. C'est ce qu'affirme Lucie Sauvé :

« La durabilité est perçue comme la valeur suprême vers laquelle doivent converger toutes les autres valeurs, comme le respect, la solidarité, la responsabilité, etc. La relation à l'environnement est subordonnée au développement économique : il n'y est question que de ne pas dépasser la capacité de support des milieux pour répondre aux besoins (non discutés) des sociétés de type occidentales actuelles et futures. La durabilité devient le fondement du système éthique de la réforme éducationnelle proposée. » (Sauvé, 2000)

Comme émanation de la modernité, le développement durable porte ses valeurs, comme finalité, elle devient un de ses instruments téléologiques :

« Nous reconnaissons la relation intégrale entre l'environnement et le développement. C'est pourquoi, nous avons entrepris les préparatifs du sommet sur la base du thème évident « l'environnement au service du développement » (ONU, 2002, p. 188).

C'est l'implication en termes éducatifs de la durabilité comme finalité que nous allons maintenant interroger par l'analyse de la dimension téléologique de l'ÉDD.

II. Analyse de la dimension téléologique de l'ÉDD

Les finalités d'une éducation se mesurent par les objectifs éducatifs assignés au sein de la théorie éducative. Issues du rapport dialectique entre l'École et la société, elles sont inscrites dans un *paradigme socioculturel* (Bertrand, Valois 1999) soit « *un ensemble de généralisations symboliques, de conceptions, de croyances, de valeurs et de techniques, conçues comme exemplaires, comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations entre la personne, la société et la nature, un ensemble de valeurs et d'intérêts, une façon de faire et une signification globale de l'activité humaine.* » (Bertrand, Valois 1999, p. 38). Cette inscription sociale et politique de l'éducation avait déjà été soulignée par Émile Durkheim, dans *Sociologie et Éducation* (1922) (parution posthume) :

"L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné" (Durkheim, 2003, p. 51).

Yves Bertrand et de Paul Valois (1999) ajoutent qu'il est important de bien différencier les fins déclarées dans ce qu'ils nomment le *champ politique*, qui correspond globalement à ce que nous nommons *la lettre*, c'est-à-dire l'ensemble des normes, lois et règles, et les fins existantes dans le *champ paradigmatique* c'est-à-dire dans le paradigme socioculturel au sein duquel cette éducation est définie ; car si les premières peuvent être présentées ouvertement, les deuxièmes peuvent demeurer implicites voire dissimulées :

« Il ne suffit pas [...] de se fier aux perceptions et aux déclarations des interlocuteurs de l'organisation éducative ; il importe de se repérer la quelconque volonté extérieure, à savoir les forces qui dictent les fins réelles de l'organisation éducative. Une fin est considérée déclarée quand elle est explicitée dans le discours officiel concernant l'organisation éducative. Une fin est dite réelle quand les principaux effets de l'action de l'organisation éducative ne correspondent pas ou ne peuvent correspondre à la fin déclarée. » (1999, p. 25)

Caroline Leininger-Frézal (2009) a déjà établi que le paradigme socioculturel dans lequel s'inscrit l'ÉDD est, selon la typologie d'Yves Bertrand et de Paul Valois, le paradigme industriel, caractérisé par la croyance aux progrès technoscientifiques, l'adhésion à des valeurs économiques de libre échange et la promotion de l'individualisme, et induisant une éducation centrée sur les connaissances, les outils techniques et la transmission des valeurs dominantes telles que le progrès, l'accumulation, la performance et la compétitivité. Nous sommes d'accord avec cette analyse, mais là où l'auteure identifie une spécificité de l'ÉDD

vis-à-vis de l'ÉE de l'éducation formelle, nous objectons que ce paradigme existait déjà avant l'ÉDD car « *il domine depuis des siècles la civilisation occidentale et sert de fondement à la société industrielle. [C'est le] paradigme dominant.* ». C'est précisément ce paradigme qui devrait être remis en cause pour changer les rapports des humains avec l'environnement car la « *tradition fait elle-même partie du problème.* » (Afeissa 2009, p. 23). Or s'il avait été interrogé, le développement durable, en tant que produit de la modernité (Sauvé 2000), ne serait certainement pas rentré dans l'École. Aussi, ce n'est pas la rupture paradigmatique entre ÉE et ÉDD que nous chercherons, mais les formes que peut prendre le paradigme socioculturel industriel en ÉDD au cours du temps, en nous intéressant plus particulièrement aux différences de finalités déclarées dans *la lettre*, que l'on peut assimiler aux finalités clairement communiquées aux membres de l'Éducation nationale, et à celles communiquées dans *l'esprit*, qui, à notre avis, traduisent les fins réelles.

1. Des objectifs éducatifs peu clarifiés, aux prises avec les objectifs stratégiques

Lorsque *la lettre* est en cohérence avec *l'esprit*, deux compétences sont mises en avant de façon récurrente aux niveaux national et international, tant dans *la lettre* que dans *l'esprit* :

- la réflexion critique : conduire l'élève à aiguïser ses capacités de discernement, de mise à l'épreuve des assertions, ce qui est en lien avec la volonté d'éduquer au jugement ;
- la réflexion systémique : par la mise en relation des domaines du développement durable, il s'agit de raisonner dans une approche intégrée des problématiques ; dont nous avons déjà montré les limites d'épanouissement dans les conditions de mise en œuvre effective de l'ÉDD.

Former des citoyens autonomes et responsables de leurs choix est un leitmotiv de l'Éducation nationale présent dans *la lettre*. Les professeurs sont invités à mettre les élèves dans des situations les amenant à développer prise de conscience, autonomie, créativité, responsabilité, coopération et initiative, et ceci au sein des disciplines. Il s'agit de faire naître chez les élèves des capacités d'échange et d'écoute, des capacités à débattre, à argumenter, à problématiser, tout en éveillant chez eux les aptitudes à « *reconnaître et à accepter l'incertain, à assumer le doute* » (Bonhoure, Faucqueur 2004, p. 66). Ce faisant l'Éducation nationale semble s'éloigner d'une éducation comportementaliste. Or l'étude des textes montre une ambiguïté sur ce point et sur les conditions de possibilité de la réflexion critique.

1.1. L'ambiguïté des textes autour de l'objectif comportementaliste

Que ce soit dans les textes de *l'esprit* ou dans ceux de *la lettre*, l'Éducation nationale déclare ne pas s'inscrire dans le comportementalisme tout en n'écartant pas très clairement l'éducation aux gestes. La finalité qui consiste à changer les comportements est inscrite dans *la lettre* par « *la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de celui-ci ainsi qu'au développement d'une solidarité mondiale.* » (MEN 2004) et il est clairement écrit qu'à l'école primaire, « *l'éducation au développement durable est fondée sur l'acquisition de connaissances et de comportements* » (MEN 2004). Dans la circulaire de 2007, commentant les démarches de développement durable conduites aux échelles de l'établissement, il est bien indiqué que « *ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient, dans l'école, sur une véritable démarche éducative globale.* » (MEN 2007). En indiquant que l'inculcation de geste n'est pas une éducation, ils ne sont pas rejetés pour autant. Ceci montre que l'ÉDD reste une éducation *pour* le développement durable⁸⁰ (Girault, Fortin-Debart 2006 ; Girault 2010) : un changement est attendu.

Dans *l'esprit*, des contradictions sont marquées, par exemple, dans le rapport Bonhoure et Hagnerelle, entre une mise à distance du comportementalisme, comme en éducation à la sécurité pointée comme « *souvent réduit[e] à des objectifs de comportement* » (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 10) et des propos qui prônent la démarche de projet comme un moyen d'acquisition des comportements :

« *La démarche de projet constitue un outil adapté à l'acquisition d'une véritable culture de l'environnement, susceptible de déboucher sur l'adoption de comportements lucides, solidaires, responsables aux niveaux individuel et collectif.* » (Bonhoure, Hagnerelle 2003, p. 12)

Le rapport de Gérard Bonhoure indique également qu'il vaut mieux « *apprendre à agir* » que « *d'inculquer des comportements* » (Bonhoure 2008, p. 6), mais n'exclut pas que les élèves aient à observer « *le respect d'un point de règlement intérieur portant sur un geste de développement durable !* » (Bonhoure 2008, p. 20).

De manière générale, dans *l'esprit*, on trouve des incitations très claires au comportementalisme, surtout dans les textes extérieurs à l'Éducation nationale. Dès le

⁸⁰ Ce qui n'est pas sans rappeler les courants d'éducation pour l'environnement qui se sont développés dans les années 1990, dont un des témoignages est le changement de dénomination des CPIE : de Centre Permanents d'Initiation à l'Environnement, ils ont été renommés Centre Permanents d'Initiatives pour l'Environnement (Girault, Fortin-Debart 2006, p. 19).

chapitre 36 de l'Agenda 21, il est question de développer « *des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable* » ce que le rapport Coppens reprend en indiquant que la Charte portera sur « *l'obligation d'orienter et de modifier ses comportements individuels ou collectifs* » (2003, p. 20). De même, une page du site Éduscol rédigée par Hervé Kéradec⁸¹ et Michel Popoff⁸² donne à lire que « *les femmes, les hommes et surtout les enfants doivent apprendre ces gestes quotidiens salutaires à long terme.* » (DGESCO - IGEN 2009a). Enfin, une circulaire spécifique fait la promotion de la cinquième édition de la semaine du développement durable (MEN - DGESCO 2007a), ce qui incite clairement à s'inscrire dans ce cadre. Or les thèmes des années 2010 et 2011 étaient clairement : « *Changeons nos comportements !* ». Le comportementalisme étant très inscrit dans *l'esprit*, nous pensons que les ambiguïtés, qui ne conduisent pas à ce que soit clairement écrit dans *la lettre* : « l'éducation aux gestes est à proscrire », reposent sur le présupposé que les changements de comportements viendront de l'acquisition des connaissances.

1.2. Le présupposé de la lettre, inscrit dans l'esprit : *connaître pour agir*

L'acquisition de connaissances est dès le départ un enjeu important en ÉDD – que ce soit dans l'éducation formelle ou non formelle – qui a été articulé dans les documents de *l'esprit* avec l'acquisition de comportements responsables, indicateur du penchant positiviste de l'ÉDD (Girault, Sauvé 2008) (nous soulignons) :

« Chacun a besoin, pour adopter un comportement qui ne porte pas atteinte à l'environnement, voire y soit favorable, **de connaître les conséquences de ses gestes et choix. L'homme bien informé peut prendre des mesures pour modifier ses comportements**, ses modes de consommation et de production de manière à assurer la sauvegarde et l'amélioration de la qualité de son cadre de vie et de celui des générations futures. » (Coppens 2003, p. 22).

Le lien entre connaissance et comportement est également réalisé dans *la lettre* quand il est écrit que les objectifs éducatifs de l'ÉDD sont de « *permettre [aux élèves] d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et [d']y agir de manière responsable* » (MEN 2004). Les connaissances doivent permettre aux élèves de mesurer « *les conséquences de leurs actes sur l'environnement* » (MEN 2007). L'ancrage de l'ÉDD dans les connaissances va se renforcer au cours du temps.

⁸¹ Professeur à l'École nationale de commerce.

⁸² Professeur à l'université de Nice-Sophia Antipolis.

Le premier jalon se situe dans *la lettre* à partir de la circulaire 2007, quand un lien s'établit entre les connaissances relatives au développement durable et les « *savoirs fondamentaux* » (MEN 2007) par l'inscription de l'ÉDD dans le socle commun de connaissances et de compétences, dont les compétences citées en référence sont la « *responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé* »⁸³ et « *comprendre l'unité et la complexité du monde* »⁸⁴ (MEN - DGESCO 2008, p. 14). Par l'identification de champs évaluables en ÉDD, il fournit aux enseignants un outil formel à spectre disciplinaire mais aussi interdisciplinaire, ce que Gérard Bonhoure met en avant dans son rapport avec les compétences 6 et 7 c'est-à-dire « *les compétences sociales et civiques* » et « *l'autonomie et l'initiative* » qui seront reprises dans la troisième circulaire (MEN - DGESCO 2011a). Ces compétences très générales comme « *manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement* » ou « *assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions* » (MENJVA - DGESCO 2011b) ne se réfèrent cependant pas dans *la lettre* du socle, ni explicitement ni exclusivement à l'ÉDD.

Les transformations de la compétence 3 au cours des versions successives du socle commun de connaissances et de compétences conduisent à une réduction de la rationalité aux seules connaissances, ce que montre le remplacement de l'item « *l'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes [de] responsabilité face à l'environnement* » (MEN - DGESCO 2008, p. 14) par « *l'élève doit [...] justifier, grâce aux connaissances qu'il a acquises, les attitudes responsables à avoir en matière d'environnement et de développement durable* » (MENJVA - DGESCO 2011b, p. 17), inscrit dans un champ spécifique « *environnement et développement durable* ». De plus, ce dernier, loin d'être transversal est confiné à la compétence 3, relative aux mathématiques, aux sciences et aux techniques. L'ancrage positiviste de l'ÉDD est également marqué dans la compétence 5, « *la culture humaniste* », qui précise que les élèves doivent avoir « *des connaissances et des repères* », « *relevant de la culture civique* » dont un des thèmes est le développement durable (nous soulignons) :

« **L'élève connaît** les principales références qui fondent les questions politiques, sociales, éthiques, économiques, environnementales et culturelles qui animent le débat public :

Il sait définir et mobilise à bon escient le vocabulaire utile. **Il est capable de se référer à certaines notions complexes** (*Etat, démocratie, mondialisation, développement durable, etc.*) soit en repérant leur expression, explicite ou suggérée, dans des documents, soit en les citant spontanément à l'appui d'un propos. » (MENJVA - DGESCO 2011b, p. 23)

⁸³ Item de la compétence 3 i.e. « *les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique* ».

⁸⁴ Item de la compétence 5 i.e. « *la culture humaniste* ».

Dans cette compétence, la précédente formulation « *comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche [...] du développement durable* » (MEN - DGESCO 2008) a fait place à une acquisition de connaissances qui servent davantage à repérer qu'à expliquer.

Le deuxième jalon se situe dans *l'esprit*, par la mise en cohérence en 2010 de la totalité des objectifs de la SEDD⁸⁵ (Conseil de l'Union Européenne 2006) avec la deuxième SNDD en particulier. Jusqu'à présent, la SNDD (CIDD 2003, 2006) avait sa propre architecture (cf. annexe 5). En 2003, les liens entre développement durable et École se limitaient à la mise en place de l'ÉDD dans l'unique perspective de la formation des « *citoyens de demain* » (CIDD 2003, p. 1). En 2006, des évolutions avaient conduit à l'ajout d'une dimension d'éducation fondamentale dans la SNDD - l'« *accès de l'éducation pour tous* » - et la dimension « *développement durable* » de l'École s'affirmait également par le développement des réseaux ambition réussite et l'accueil des élèves handicapés. En 2010, c'est dans la « *société de la connaissance* », appellation issue de la SEDD, que les orientations stratégiques en matière d'éducation et de formation relatives au développement durable sont exposées, plaçant ainsi l'ÉDD sous la coupe des savoirs à acquérir.

On peut donc faire l'hypothèse que les logiques de légitimation des expositions en ÉDD seront marquées par la recherche de contenus comportant des connaissances aptes à alimenter les changements de comportements qui sont finalement attendus.

1.3. L'émergence des « compétences développement durable » ou l'imbrication des objectifs éducatifs avec les objectifs stratégiques

En 2008, les « *compétences développement durable* » (Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008, p. 8) font leur apparition, en cohérence avec les « *compétences en matière de développement durable* » (UNECE 2005, p. 2) introduites dans la stratégie européenne d'ÉDD. Dans sa partie relative à la « *société de la connaissance* », la SEDD insiste sur le développement par l'éducation de « *compétences essentielles [...] nécessaires pour parvenir au développement durable* » (Conseil de l'Union Européenne 2006, p. 22), qu'elle traduit ensuite par :

« *Une éducation propre à doter les femmes et les hommes de compétences qui accroissent leur employabilité et débouchent sur des emplois d'une qualité élevée est également essentielle pour renforcer la compétitivité de l'U.E* » (Conseil de l'Union Européenne 2006, p. 22).

⁸⁵ En application de la loi dite de Grenelle I, du 3 août 2009.

La DEDD avait déjà fixé comme but « *l'acquisition de compétences intellectuelles plus élevées* » et vise la capacité de « *flexibilité de la population active* », au même titre que l'acquisition de compétences de dialogue, de tolérance, et de « *gestion de l'environnement* » (UNESCO 2005b, p. 36). Présentées sur le même plan que d'autres objectifs éducatifs, les notions d'employabilité, de compétitivité et de flexibilité relèvent davantage d'objectifs stratégiques de développement de compétences attendues par le marché du travail que de pédagogie. Le rapport Bregeon précise d'ailleurs :

« 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 2008, p. 10)

Ces propositions sont nées de l'amalgame entre objectifs éducatifs et objectifs stratégiques. Il s'agit de faire réussir l'ÉDD, identifiée comme un axe de la stratégie nationale (les mots en gras sont ainsi marqués dans le texte) :

*« Il n'y a pas de stratégies sans hommes pour les conduire ; l'éducation au développement durable, c'est en quelque sorte le volet « **compétences** » et « **ressources humaines** » de la politique de développement durable. Il faut souligner ici que l'éducation au développement durable nécessitera de produire un effort considérable de formation à l'échelle du pays, et que la réussite de l'éducation au développement durable est la clef de l'efficacité de la politique nationale de développement durable. »*
(Bregeon, Faucheux, Rochet 2008, p. 4)

Ce rapport préfigure des changements stratégiques observés au sein de *l'esprit*, qui conduisent l'ÉDD à passer d'une éducation du futur citoyen à celle du futur acteur économique.

2. De la formation du citoyen à la formation de l'acteur économique

2.1. L'évolution des objectifs de l'esprit permise par la labilité du développement durable

Dès la conférence de Thessalonique, à l'origine de l'ESD, l'éducation perd sa propre valeur devant la finalité du développement durable :

« L'éducation est [...] le moyen de diffuser des connaissances et de développer des compétences, de faire évoluer dans le sens voulu les comportements, les valeurs et les modes de vie et de préparer l'opinion à adhérer aux transformations constantes et fondamentales qui devront s'opérer pour que l'humanité modifie sa trajectoire [...] » (UNESCO 1997b, p. 18).

Or cette finalité – voire cette fatalité : « *nos civilisations sont plus que jamais condamnées à trouver des équilibres durables.* » (CIDD 2003, p. 2) – est sujette à des interprétations

différentes et c'est précisément cette propriété qui, à notre avis, constitue un des ressorts pour piloter l'ESD et l'ÉDD. Dans *l'esprit*, au niveau mondial et européen, il est non seulement reconnu que le développement durable est labile, mais encore, que cette labilité est à prendre en compte pour orienter l'ÉDD. Dans la stratégie de Vilnius, il est écrit que « *le sens du développement durable évolue* » (UNECE, 2005, p. 4), et dans la DESD, il est clairement admis que l'ESD « *s'adapte au caractère évolutif du concept de durabilité* » (UNESCO, 2005, p. 36). Au niveau français, la conception du développement durable du gouvernement est devenue de plus en plus économique et l'ÉDD a évolué pour y répondre. Ces changements importants sont d'abord apparus dans *l'esprit*, et en particulier dans la SNDD dont on rappelle qu'elle constitue le cadre politique de l'ÉDD.

Dans la première SNDD, le développement durable semble être un projet citoyen pour préserver l'environnement, sa conception est proche d'une « *durabilité forte* » (Turner 1993). Il s'agit de « *responsabiliser les uns et les autres pour parvenir à une croissance économique plus respectueuse de l'environnement au bénéfice de tous* » (p. 4). Le mot « *environnement* » et ses dérivés sont 3 fois plus fréquents dans les parties analysées⁸⁶ que le mot « *économie* » et ses dérivés. La croissance n'était pas vraiment remise en question mais il s'agit de trouver d'autres modes de développement, moins nocifs pour l'environnement. Le premier objectif est de former le citoyen pour qu'il devienne un « *acteur du développement durable* » (CIDD 2003, p. 4) et la finalité citoyenne est sans cesse réaffirmée : la participation des citoyens au débat public, comme « *outil de démocratie* » (*ibid.*) est une volonté affichée et le pilier social, qualifié de « *dimension spécifique* » (p. 5), est fort mis en avant. Les mots les plus fréquemment associés à « *éducation* » sont « *environnement* » et « *civique* », ce qui la place dans ces deux champs prioritairement.

La deuxième version de la SNDD (2006) montre quelques changements. L'objectif de « *permettre aux citoyens de devenir acteurs du développement durable par le biais de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* » passe derrière l'objectif social, qui prend désormais une plus grande importance, notamment via la dimension culturelle du développement durable. De plus, commence à s'esquisser la nécessité de changer les référentiels professionnels de formation à certains métiers pour que ceux-ci soient davantage orientés vers des pratiques « *développement durable* », même si la SNDD s'avère moins

⁸⁶ Les parties analysées des SNDD sont le préambule et les parties consacrées à l'éducation et à la formation (cf. annexe 4 pour le détail).

économiste que la SEDD, en n'intégrant pas les objectifs de développement de compétences pour l'amélioration de la compétitivité de l'Union Européenne.

Mais la deuxième SNDD marque une rupture en affichant une finalité économique. Il s'agit de sortir de la crise économique et financière en empruntant le « *chemin d'une croissance profondément renouvelée* » (CIDD 2010, p. 4), ce qu'affirme le sous-titre de la stratégie : « *vers une économie verte et équitable* ». À partir du moment où le développement durable est devenu synonyme de croissance verte, c'est-à-dire quand la conception du développement durable a été proche d'une « *durabilité faible* » voire « *très faible* » (Turner 1993), « *la société de la connaissance* » et le développement de « *compétences* » sont devenues des priorités : il s'agit donc, en conséquence de former avant tout de futurs acteurs économiques. Dans les parties analysées, le mot « *environnement* »⁸⁷ et ses dérivés sont 2 fois moins présents que dans la SNDD de 2003, tandis que le mot « *économie* » et ses dérivés le sont 3 fois plus. La priorité n'est plus le social mais la consommation et la production responsables, l'éducation et la formation constituent le défi n°2. L'éducation est largement présentée comme un outil au service du développement de compétences, utiles pour l'adaptation à un monde économique en changement :

« *La formation initiale et continue des citoyens et des futurs citoyens est un investissement qui favorise l'insertion et le maintien dans la vie professionnelle, et plus généralement l'insertion de la personne dans la société.* » (CIDD 2010, p. 13)

Parallèlement, même s'il est affirmé que « *par ses dimensions éthiques et sociales, elle [l'ÉDD] contribue à la formation citoyenne* » (p. 12), sur le fond, la dimension citoyenne est peu présente, ce que montre, d'une part, le manque de lien entre pratique du débat, éducation et citoyenneté⁸⁸, et d'autre part, l'absence du mot « *démocratie* » dans tout le document⁸⁹. Quant aux parties spécifiques à l'ÉDD scolaire, il est question, de manière classique, de la généralisation par les programmes, du croisement avec d'autres *éducations* à, de la formation des enseignants et des É3D, mais la seule approche pédagogique décrite est la « *démarche scientifique* ». De plus, la lutte contre le décrochage scolaire devient l'objectif prioritaire, nouveauté stratégique, qui là encore « *doit permettre à l'ensemble des jeunes de s'insérer rapidement dans la société et de faire face à ses mutations et aux évolutions du contexte* ».

⁸⁷ A noter aussi que l'environnement est un terme utilisé pour désigner l'économie de marché : les entreprises, par exemple doivent être capables, via la formation, de s'adapter aux mutations de « *l'environnement économique, social et environnemental* » (sic) (CIDD 2010, p. 12).

⁸⁸ Si la référence aux débats n'est pas absente de la SNDD, elle est confinée à la partie sur la recherche et développement où les scientifiques sont appelés à développer une expertise pour y contribuer, ce qui est une illustration du *deficit model*.

⁸⁹ En comparaison, le mot « *démocratie* » était présent 3 fois dans la SNDD de 2003.

économique » (p. 13). Il n'est pas question de dispositifs interdisciplinaires pour mettre en œuvre une ÉDD systémique ; la part de l'éducation fondamentale prenant finalement le pas sur l'ÉDD proprement dite. Cette substitution de l'ÉDD par l'éducation fondamentale tirerait, selon nous, son origine dans le chapitre 36 de l'Agenda 21, qui considère à la fois l'éducation comme moyen pour parvenir à un développement durable et comme entité au sein de laquelle il fallait intégrer le développement durable comme objet éducatif.

L'inscription de l'éducation dans le développement durable, dans une perspective économique, et non plus le développement de l'ÉDD dans une perspective citoyenne, est confirmée par l'analyse du discours de Luc Chatel prononcé en 2010 au séminaire national « *les entreprises face au développement durable* » (cf. en annexe 2), organisé conjointement par l'Éducation nationale et l'Institut de l'entreprise⁹⁰. Le ministre prend le parti de développer la manière dont les économistes pourraient voir l'éducation. Ainsi il la présente comme un « *investissement* », terme qui est le plus souvent associé à « *éducation* » (près de 50 % de cooccurrences). L'éducation « *procure un gain* » car les « *potentialités économiques* » de l'individu permettent de développer un « *capital humain* » qui pourra « *profit[er] à l'ensemble de la société* ». Il s'agit donc de « *préparer nos enfants à devenir de futurs acteurs économiques* » car « *l'éducation participe [...] à l'accomplissement des personnes, à l'accomplissement des individus, en lui révélant toutes ses potentialités économiques.* ». Le ministre élude totalement l'ÉDD – les expressions « *développement durable* » et « *ÉDD* » sont absentes – pour ne parler que d'éducation fondamentale et de réussite scolaire dans une perspective économique. Et pourtant, ce discours fait fortement écho au rapport Bregeon mettant en avant les compétences développement durable pour un bénéfice individuel et collectif (Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008, p. 8). Au FOREDD de 2011, ces changements ont notamment pris corps dans une intervention de Jean Marc Huart (2011), sous-directeur des lycées et de la formation professionnelle à la DGESCO qui, dans la section « *développement durable et évolutions économiques* » a présenté les nouvelles orientations en matière de formations.

L'évolution de la conception du développement durable, d'une durabilité plutôt forte à une durabilité faible voire très faible a conduit à ce que, sous la bannière ÉDD, existent deux projets politiques à visées différentes : une éducation à la citoyenneté et une éducation du

⁹⁰ Cette association, assimilable à un think tank, regroupe 120 adhérents et s'est dotée de trois attributs : un centre de réflexion, un lieu de partage d'expérience et un pôle de formation, notamment vis-à-vis des « publics qui évoluent hors du monde de l'entreprise mais dont l'action exerce un impact direct sur celle-ci » (Institut de l'entreprise 2011).

futur acteur économique. Ces changements se sont largement opérés dans *l'esprit*, alors les finalités annoncées dans *la lettre* restaient inchangées. Ce décalage entre finalités annoncées et finalités réelles (Bertrand, Valois 1999) a été d'autant plus marqué par la parution tardive de la troisième circulaire de l'ÉDD⁹¹ qui devait initialement être rédigée en 2010. Ce n'est finalement qu'en 2011 que les évolutions, observées dans *l'esprit* dès 2008, ont fini par modifier *la lettre* de l'ÉDD.

2.2. *Quand l'esprit finit par changer la lettre*

La circulaire de rentrée de 2011 traduit les changements de *l'esprit* dans l'orientation stratégique qui est annoncée. Alors qu'il n'y a pas un mot sur l'ÉDD, l'annonce de la rénovation de la filière STI2D marque l'avènement d'une éducation pour permettre un développement durable (soit une croissance verte) et non plus un développement durable comme approche pour former les élèves :

« La série sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (**STI2D**) vise l'acquisition d'une formation technologique polyvalente renforcée par un enseignement technologique spécifique décliné en quatre domaines : énergie et environnement, systèmes d'information et numérique, innovation technologique et éco-conception, architecture et construction. Ainsi redéfinie, la série STI2D permet de mieux prendre en compte les préoccupations liées au développement durable, et notamment les préconisations formulées lors de la Conférence nationale sur les métiers de la croissance verte qui s'est tenue dans le cadre du Grenelle de l'environnement. » (MEN - DGESCO 2011b)

Le développement durable, non pas en tant qu'objet d'étude, mais via quatre thématiques scientifiques et techniques entre dans les programmes de première et terminale de la filière STI2D. La dimension d'éducation citoyenne n'est évoquée ni dans cette circulaire ni dans le programme des enseignements technologiques du cycle terminal de la série STI2D (MENJVA 2011). Une analyse poussée de ce programme serait nécessaire mais nous y avons trouvé deux éléments d'intégration des orientations économiques dans *la lettre*. D'une part, les compétences « *développement durable* » à acquérir sont décrites dans l'item « *Société et développement durable* ». D'autre part, les « *paramètres de la compétitivité* » sont à enseigner dans les « *Principes de conception des systèmes et développement durable* ». Les filières générales ont aussi incorporé des éléments de formation en lien avec les métiers du développement durable, même si l'orientation économique est moins présente. On peut par

⁹¹ C'est d'ailleurs ce hiatus que nous avons constaté au début de notre thèse, c'est-à-dire avant la parution de la circulaire de 2011, qui nous a poussé à analyser séparément les cadres normatifs et non normatifs de l'ÉDD.

exemple lire en descriptif du thème « *enjeux planétaires contemporains* » en SVT que « *la perspective utilisée ici conduit aux métiers de la gestion publique, aux professions en lien avec la dynamique de développement durable et aux métiers de l'environnement (agronomie, architecture, gestion des ressources naturelles).* » (MEN, 2010b, p. 1).

Quant à la troisième circulaire de l'ÉDD, elle signe aussi l'évolution des enjeux. Si les objectifs éducatifs et les aspects praxéologiques sont indigents, les objectifs stratégiques sont pléthoriques : renforcement du pilotage et de la gouvernance (les recteurs sont cités comme devant présider les comités de pilotage académique), renforcement des partenariats publics et privés (les entreprises sont aussi évoquées explicitement pour la première fois dans une circulaire ÉDD⁹²), développement des stratégies de communication (qui doivent faire l'objet de concertation entre les parties prenantes), et enfin développement des formations et des métiers de la croissance verte notamment via la réforme des voies technologiques (la STI2D) et professionnelles (métiers du bâtiment, de l'énergie, de la chimie). Les cadres de référence cités sont très clairs sur l'orientation économique de fond : la SNDD de 2010-2013, le Grenelle de l'environnement, le Grenelle de la mer, le plan national de mobilisation des métiers et des formations de la croissance verte, l'accord partenarial entre le MEN et le Ministère de l'écologie. Même si la finalité écocitoyenne est toujours énoncée, elle est doublée, voire subsumée par l'objectif de formation d'acteurs économiques.

3. La dimension téléologique de l'ÉDD en questions

La portée philosophique de la discussion autour des finalités de l'École dans le cadre de l'ÉDD mériterait à elle seule un développement approfondi⁹³. Nous souhaitons juste, au terme de notre analyse, esquisser le problème que soulèvent les contradictions entre les finalités déclarées et les finalités réelles de l'ÉDD se dessinant ces dernières années. Depuis le 19^{ème} siècle, la finalité éducative de l'Éducation nationale est de former des citoyens autonomes et responsables (Martinez 2008). Les *éducations à*, dont l'ÉDD, incarnent cet objectif (cf. annexe 5), les inscrivant dans une « *citoyenneté à la française* » (Tutiaux-Guillon, 2006), comme le montre cet extrait du programme de SVT du collège :

⁹² Dans la deuxième circulaire, elles sont uniquement citées entre parenthèse, à côté d'autres « acteurs civils » (MEN 2007).

⁹³ Sur les fondements philosophiques des finalités dans le cadre de l'ÉE et de l'ÉDD, nous renvoyons le lecteur au rapport de Marie Louise Martinez (2008), qui, s'il n'approfondit pas l'analyse à partir des textes actuels en ÉDD, nous semble poser, par un regard érudit et historique, des pièces maîtresses autour de cette problématique.

« L'éducation à la santé et celle au développement durable sont l'occasion d'amener l'élève à prendre conscience que les sujets abordés soulèvent des questions d'éthique et à acquérir responsabilité et autonomie. » (MEN 2008b, p. 34)

Bien que fondée sur une vision positiviste de l'éducation (le primat des connaissances et le changement des comportements), l'intention affichée est bien l'autonomie c'est-à-dire littéralement le droit de suivre une loi (*nomos*) que l'on se fixe à soi-même (*auto*). Il existe plusieurs acceptions de cette notion, nous l'entendons *« comme finalité éducative de l'émergence de la personne, comme soi réflexif, en relation avec les autres, qui a intériorisé les limites du respect de la loi, et qui construit en permanence, par la médiation des pratiques éducatives et symboliques, un processus d'identification qui le rapproche et le distingue de l'autre. »* (Martinez 2008, p. 41). Or, la finalité du développement durable, qui impose une éthique environnementale anthropocentrique (Sauvé 2000 ; Maris 2006a ; Bergandi, Blandin 2012) et qui permet une instrumentalisation de l'éducation d'autant plus efficace du fait de sa plasticité, remet en cause ce dessein d'autonomie des individus, revendiqué par l'École républicaine (Girault 2010). En particulier sous sa forme de croissance verte, elle entrave l'épanouissement de formes alternatives qui pourraient émerger (sans certitude) d'une liberté permise par une *éducation aux choix d'une éthique environnementale et d'un modèle économique de société*. Michel Soëtard et Renaud Hétier affirment que *« la finalité [en éducation] ne doit pas cesser d'être pensée sous l'égide de la liberté »* (2003, p. 64). Autrement dit en éducation, il s'agit moins de *« modeler selon une idée préconçue, que de faire produire à la matière humaine même sa forme en liberté, sa forme qui est liberté. »* (*Ibid.*). La réduction du champ des possibles par la finalité prédéterminée ne place pas malheureusement pas l'ÉDD sous le signe d'une véritable *« éducation au choix »*. C'est là que réside une de ses spécificités.

En ÉDD, l'introduction du développement durable comme finalité la rend dépendante de ses différentes interprétations. Sans minimiser les instrumentalisation possibles d'autres *éducations à*, comme, par exemple, l'éducation à la citoyenneté en fonction des droits et des devoirs que l'Éducation nationale souhaite voir enseigner, nous pensons que la spécificité de l'ÉDD tient dans l'extrême labilité de l'objet qui lui a donné naissance. La malléabilité du développement durable permet de servir des projets politiques très différents. Et c'est en cela qu'elle se différencie de l'ÉE car le terme *« d'environnement »*, aussi polysémique qu'il soit, ne comporte pas en soi les éléments qui empêchent de penser la relation à l'environnement autrement que par le prisme du développement. L'ÉDD est elle-même construite sur

l'oxymore de la liberté de choix dans un périmètre restreint, ce que la stratégie de Vilnius résume très bien par (nous soulignons) :

« *L'éducation en vue du développement durable peut contribuer à la réalisation de **notre dessein** [le développement durable]. Elle développe et renforce la capacité des individus, des groupes de personnes, des collectivités, des organisations et des pays à former des jugements et à **faire des choix qui vont dans le sens du développement durable.*** » (UNECE 2005, p. 1)

La comparaison entre ÉE et ÉDD (cf. annexe 5) montre, premièrement, que le développement d'une politique partenariale, la formation des personnels voire même les métiers de l'environnement étaient déjà présents en ÉE. Cependant, en ÉDD, la dimension métier s'est redéployée sous la croissance verte, ce qui est une spécificité. De plus, la généralisation effective de l'ÉDD a été identique à celle de l'ÉE : l'entrée du développement durable dans les programmes au même titre que l'environnement y était déjà entré sous l'ÉE et des projets (dont les E3D), qui n'ont rien d'obligatoire, ne changeant pas fondamentalement le fait que les élèves, sous l'ÉE devaient bénéficier d'un projet au minimum une fois dans leur scolarité. En ÉE, les objectifs éducatifs se situent dans la compréhension, la résolution de problèmes et les objectifs de connaissances au sujet de l'environnement ; en ÉDD, les objectifs éducatifs sont essentiellement des objectifs de connaissances et d'éduquer au choix. Les compétences et attitudes à développer sont transversales aux *éducations à* comme par exemple les compétences sociales et civiques et celles relatives à l'autonomie et à l'initiative. En comparant avec l'ÉE, les points communs sont aussi nombreux : le développement de l'esprit critique, la prise de conscience et la responsabilité.

Cependant, dans les termes, la posture de responsabilité est différente entre ÉE et ÉDD. En ÉE, la responsabilité « *à l'égard de l'environnement* » (MEN, 1977) se traduit essentiellement par des mots qui ne renvoient pas à une attitude agissante : l'élève « *regarde(ra) sans rien perturber* », « *évite de détruire* », « *limite(r) [s]es prélèvements* », consacre « *des temps d'observation* » et apprend à « *s'abstenir de toute destruction ou perturbation inutiles* » et à « *éviter le gaspillage* ». En ÉDD, la responsabilité « *face à l'environnement* » (MEN, 2007) se traduit par contre par de l'action : il faut « *y agir de manière responsable* », « *adopter des comportements propices à la gestion durable* », « *engendrer des comportements responsables* », « *privilégi[er] des situations concrètes qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action* » (MEN, 2004). La relation induite entre l'élève et son environnement est différente : d'un côté, l'environnement est le facteur agissant sur les sens de l'élève, de l'autre c'est l'élève qui agit

sur l'environnement. Dans la circulaire de 1977, les actions ne sont pas éludées mais l'approche est différente. L'orientation vers l'action et les comportements, alliée à la minimisation de la dimension sensible, est la marque d'un sentiment de maîtrise sur l'environnement. C'est précisément ce que l'on cherche à développer chez les élèves.

Conclusion

Les spécificités de l'ÉDD se situent dans ses dimensions axiologiques et téléologiques, dont nous avons discuté des conséquences et des contradictions au regard de l'éducation au choix, revendiquée par l'Éducation nationale. Ces contradictions amènent des questionnements quant à la prise en compte des évolutions constatées dans les procédures de légitimation des expositions itinérantes : quels ancrages éthiques, quels objectifs et quelles finalités sont effectivement privilégiés ? Des expositions exclusivement anthropocentriques, conformément aux recommandations de *l'esprit* ou des expositions présentant une diversité d'ancrages éthiques pour ouvrir les perspectives ? Des expositions comportementalistes ou au contraire des expositions qui ouvrent au débat, conformément aux prescriptions de *la lettre* ? Des expositions présentant le rôle des citoyens en matière de gouvernance ou des expositions axées sur la promotion des métiers verts ?

Conclusion de la première partie

L'analyse des cadres prescriptifs de l'ÉDD montre que, contrairement à ce qui était le plus souvent avancé, l'ÉDD n'est pas une éducation novatrice du point de vue pédagogique par rapport aux autres *éducations à*, à l'exception de la mise en place des É3D, mais qui ne sont pas des démarches généralisées. *A contrario*, d'un point de vue axiologique, l'ancrage exclusivement anthropocentrique de l'ÉDD, très explicite dans *l'esprit* mais beaucoup moins dans *la lettre*, s'avère être une spécificité. De même, du point de vue téléologique alors que *la lettre* a toujours promu jusqu'à ce jour une éducation à visée citoyenne, *l'esprit* affiche depuis 2008, une éducation à visée économique. L'analyse conjointe de *la lettre* et de *l'esprit* nous conduit donc à opérer une distinction entre deux ÉDD qui se sont succédées au cours du temps, comme soubassement éventuel des logiques de légitimation des expositions itinérantes. Nous en résumons les principales caractéristiques ci-dessous ainsi que dans le tableau 10.

Premier temps : 2003-2008 : l'ÉDD prescrite dans une perspective citoyenne

Cette première phase marque le début de l'ÉDD. Issue de la SNDD de 2003 et de la Charte de l'environnement, l'objectif d'éco-citoyenneté est très affirmé, dans un contexte où le développement durable est plutôt conçu entre une durabilité faible à forte. La croissance économique n'est pas toujours remise en cause mais la nécessité de s'interroger sur des modes de développement destructeurs de l'environnement est posée. Les programmes ne sont pas tous renouvelés. La juxtaposition entre anciens et nouveaux programmes, réinterprétés sous des thématiques ÉDD/ÉDD sur le site Éduscol, conduit à la conjugaison de pans de programmes antérieurement conçus sous l'ÉE, mettant l'accent sur « *la responsabilité vis-à-vis/à l'égard de l'environnement* » et la prise en compte des trois dimensions du développement durable. D'un point de vue praxéologique, les moyens interdisciplinaires sont plutôt présents (bien qu'en diminution au cours de la période) ce qui favorise les dialogues disciplinaires, notamment pour pouvoir mettre en œuvre l'approche développement durable, centrée davantage sur la *relation pédagogique* que sur la *relation didactique*. Le développement durable n'est pas un objet éducatif en soi. L'ÉDD n'est pas une éducation *au sujet* du développement durable. Les postures prescrites aux enseignants sont présentes mais plutôt

modérées et mettent l'accent sur une éducation au choix et sur la mise à distance du catastrophisme et de la culpabilisation.

Deuxième temps : 2008-2011 : l'ÉDD prescrite dans une perspective économique

2008 est une date charnière à bien des égards. Premièrement, c'est la fin de la première SNDD, deuxièmement, les travaux du Grenelle aboutissent à la parution du rapport Bregeon, troisièmement, les nouveaux programmes d'HG-EC du collège sont réécrits. Le contexte voit une réduction des moyens et des dispositifs interdisciplinaires tandis que le socle commun de connaissances et de compétences prend de plus en plus d'importance, qui évolue en ancrant fortement des compétences spécifiquement liées au développement durable dans les sciences et les techniques.

Le développement durable devient un objet d'enseignement dans les programmes de géographie. Mais l'éducation *au sujet* du développement durable ne s'accompagne pas explicitement de prescriptions pédagogiques mettant l'objet au centre de débats. Les méthodes prescrites sont donc centrées autour de la *relation didactique*, allant même jusqu'à un enseignement du développement durable, compris comme l'intersection entre trois dimensions à prendre en compte à parts égales. Les consignes sur les postures des enseignants associées à ces nouveaux programmes sont très développées. Elles prônent très fortement de mettre au centre les humains et leur développement et mettent en garde sur les « pièges à éviter », dont le centrage sur la dimension environnementale, considérée comme catastrophiste et déterministe. Dans le même temps, la rénovation des programmes de SVT et de géographie, invite à une focalisation des problématiques sur les besoins humains et la gestion environnementale.

L'émergence de nouveaux référentiels pour les baccalauréats professionnels et technologiques, notamment en filière STI, devenant STI2D, montre la mise en place de formations ayant pour objectif de faire entrer des jeunes dans une économie verte, en cohérence avec la nouvelle SNDD 2010-2013, laquelle met au centre ce paradigme économique. Le développement durable est alors conçu selon une durabilité faible voire très faible : la croissance économique est indispensable pour sortir de la crise. Finalement, la France finit par rejoindre le pôle economiciste d'autres pays qui ont mis en place l'ESD.

		2003-2008 l'ÉDD prescrite dans une perspective citoyenne	2008-2011.... l'ÉDD prescrite dans une perspective économique
Téléologique	Développement durable	Durabilité faible à forte	Durabilité faible à très faible
	Objectifs	Former des citoyens respectueux de l'environnement	Former des acteurs économiques Développer les métiers de la croissance verte
Axiologique	Éthique environnementale	Anthropocentrique	Anthropocentrique, clairement utilitariste
	Principales valeurs et principes déclarés	Éco-citoyenneté, civisme Démocratie, gouvernance Solidarité mondiale et intergénérationnelle Responsabilité face à l'environnement Coopération Gestion durable du système planétaire Neutralité de l'École	Éco-citoyenneté Pilotage Solidarité mondiale et intergénérationnelle « Compétitivité responsable » (SNDD 2010) Coopération Gestion durable du système planétaire Neutralité de l'École
	Postures enseignantes recommandées	Pas de catastrophisme Lucidité, Objectivité scientifique « éduquer au choix »	Rejet de l'environnementalisme, jugé par essence catastrophiste Objectivité scientifique « éduquer au choix »
Praxéologique	Principales modalités	Moyens interdisciplinaires Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires Partenariat Comité de pilotage académique	Peu de moyens interdisciplinaires Outil privilégié : socle commun (2007) Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires Partenariat avec un regard renforcé de l'institution (2011) Comité de pilotage académique sous le contrôle du recteur (2011)
	Principales méthodes et approches pédagogiques	Pédagogie de la relation : le DD n'est pas un objet éducatif, ÉDD n'est pas une éducation <i>au sujet</i> du DD Interdisciplinarité Approche systémique Approche critique Démarche scientifique et prospective Démarche de projet Approche multiscale Débat Études de cas	Pédagogie du contenu : le DD est un objet en géographie, ÉDD devient une éducation <i>au sujet</i> du DD. Interdisciplinarité Approche systémique Approche critique Démarche scientifique et prospective Démarche de projet, E3D (2007) Approche multiscale Débat Études de cas
Épistémologique	Conceptions fondatrices	ÉE, ÉEDD et ÉDD employés indifféremment dans les textes, des expressions telles « environnement durable » montrent les limites floues entre ÉE et ÉDD Le DD est lié à une vision environnementale	ÉDD bien individualisé, il n'y a plus de confusion avec l'ÉE dans les textes Le DD est lié à la croissance verte.
	Connaissances de référence (principaux thèmes dans les programmes de SVT, d'HG et d'EC)	Risques majeurs, littoraux, montagnes Alimentation, eau Biodiversité Changement climatique : effet de serre Aménagement du territoire, Paysage, Ville Citoyenneté : droits et devoirs, responsabilité vis-à-vis de l'environnement Développement : approche par régions du monde Enjeux démographiques Santé	Gérer les espaces terrestres : Risques majeurs, les littoraux, monde arctique Gérer les ressources terrestres : alimentation, eau, énergie, ressources halieutiques Biodiversité (en augmentation) Sol, agriculture Changement climatique (en forte baisse) Énergies renouvelables Aménagement du territoire, Paysage, Ville Citoyenneté : Agenda 21, actions citoyennes, actions humaines (positives) Développement : approche par ressources, focalisation sur les besoins humains notamment via la démographie Développement durable Santé (approche épidémiologique)
	Cadre de référence	Circulaire ÉE (1977) Protocole de 1993 Rapport Brundtland (1987) Rio (1992) Johannesburg (2002) SNDD (2003-2008) Circulaire ÉEDD (2004) Charte de l'environnement (2005) DESD (2005) Convention de Vilnius (2005) Circulaire ÉDD 1 (2007)	Rapport Brundtland (1987) Rio (1992) DESD (2005) Convention de Vilnius (2005) Grenelle de l'environnement (2007) Grenelle de la mer (2009) SNDD (2010-2013) Plan national de mobilisation des métiers et des formations de la croissance verte (2010) Accord partenarial entre le MEN et le Ministère de l'écologie (2010) Circulaire ÉDD 2 (2011)

Tableau 10 : Les deux périodes d'ÉDD institutionnelle identifiées entre 2003 et 2011 par l'analyse conjointe de la lettre et de l'esprit de l'ÉDD.

L'évolution de l'ÉDD est un exemple d'axiologisation du curriculum (Develay, 1992). Or cette éducation n'a pas fait l'objet d'oppositions majeures dans l'opinion publique, contrairement à d'autres sujets comme la question du genre dans les programmes d'enseignement scientifique de 2011 en premières ES et L qui a fait récemment les gros titres⁹⁴. Seuls⁹⁵ les acteurs historiques de l'ÉRE au niveau international (Jickling 1992 ; Sauvé 2000, 2007; Sauvé, Berryman, Brunelle 2003 ; Gonzales-Gaudio 2005 ; Girault, Fortin-Debart 2006 ; Girault, Sauvé 2008 ; Girault 2010), les membres des associations d'éducation à l'environnement (Leininger-Frézal 2009) et les décroissants ont soulevé la controverse sur l'ESD et l'ÉDD. Par exemple, Serge Latouche (Latouche, 2010, p. 119) condamne l'introduction du développement durable dans les programmes et promeut par contre une éducation à la décroissance. Projet politique contre projet politique.

Récemment, Marie-Louise Martinez et Marie-Claude Chamboredon (2011) ont proposé de faire de l'ÉDD une Question Socialement Vive en la soumettant à une analyse critique par une déconstruction. Nous espérons y avoir contribué. Mais force est de constater que, dans le milieu éducatif, les discours qui consisteraient à séparer le « vrai développement durable », vertueux, du « faux développement durable », issu entre autres du *greenwashing*, rendent le débat stérile. Lucie Sauvé (2000) avait déjà constaté le décalage entre les orientations des textes internationaux et la défense de l'ÉDD sur le « terrain ». En effet, les transformations de l'ÉDD s'étant très largement opérées dans *l'esprit* et non, de manière explicite, dans *la lettre* sauf très récemment, l'exclusif ancrage anthropocentrique et l'émergence de la finalité économique sont restés très largement méconnus. Sans compter que les membres de l'Éducation nationale ne connaissent pas forcément les circulaires (Boyer, Pommier 2005 ; Bruxelles 2007a).

⁹⁴ Quelques titres d'articles de presse sur l'introduction de la question du genre à l'École :

Homos et trans dans un manuel scolaire (Le nouvel observateur, 18 août 2011)

<http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20110818.OBS8752/education-homos-et-trans-dans-un-manuel-scolaire.html>

Manuels scolaires : le mauvais procès des bon chic bon genre <http://www.liberation.fr/societe/01012357113-manuels-scolaires-le-mauvais-proces-des-bon-chic-bon-genre> (Libération, 31 août 2011)

Manuels scolaires et théorie du genre : l'arbre qui cache la forêt : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/188369;manuels-scolaires-et-theorie-du-genre-l-arbre-qui-cache-la-foret.html> (Nouvel Observateur, 1 septembre 2011)

Théorie du genre : après les députés, les sénateurs : <http://lci.tf1.fr/france/societe/theorie-du-genre-apres-les-deputes-les-senateurs-6686558.html> (LCI, 12 septembre 2011)

⁹⁵ Pour éviter toute ambiguïté, nous parlons ici de la controverse autour de l'éducation au développement durable et non pas autour du développement durable, qui dépasse largement ce cercle. Il est intéressant de noter que dans un des rares articles de sciences de l'information et de la communication, qui aborde la question de l'ÉDD avec l'angle de l'extension communicationnelle du développement durable, il est vrai, les auteures ne retiennent essentiellement que les objectifs d'éducation citoyenne annoncées alors même que la plasticité du développement durable est largement abordée (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007).

Au cours de cette première partie, nous avons soulevé plusieurs questions sur la manière dont les caractéristiques de l'ÉDD, ses spécificités et cette dualité entre *lettre* et *esprit* peuvent contribuer à interroger les procédures de légitimation des expositions. Celles-ci peuvent être résumées en deux problèmes majeurs. Premièrement, celui du flou épistémologique du développement durable : *comment les cadres de l'Éducation nationale peuvent-ils légitimer des expositions en lien avec un objet d'enseignement aussi plastique ?* Deuxièmement, celui des cadres prescriptifs de l'ÉDD : *sont-ils pris en compte pour la légitimation des expositions ? Et si oui, lequel est privilégié ? L'esprit, la lettre, une partie des deux ? Et si non, quels sont les facteurs qui gouvernent cette légitimation ?*

Partie II - Les processus de légitimation
des expositions itinérantes comme médias
éducatifs pour l'ÉDD

Introduction de la deuxième partie

L'institution scolaire, que ce soit sous son appellation d'Instruction publique ou sous celle d'Éducation nationale, montre un intérêt particulier pour les outils et les médias qui entrent en son sein. La reconnaissance de certains d'entre eux par l'administration publique d'enseignement leur vaut de devenir « éducatifs ». Cette légitimation, qui porte sur la capacité qui leur est attribuée d'être pertinents en milieu scolaire, est un enjeu ancien qui puise ses racines dans la rencontre à la fin du 19^e siècle, entre les industries culturelles et le milieu éducatif. À partir du moment où les ressources pédagogiques pouvaient être produites à l'extérieur de l'École – pour ce qui nous concerne ici, tout d'abord sous forme de planches d'images ou de leçons de choses, puis sous forme d'expositions itinérantes proprement dites – des logiques électives pour certaines d'entre elles se sont déployées. La question est de décrire et analyser, à l'époque comme aujourd'hui, les processus qui en sont à l'origine ; notre étude étant restreinte aux expositions itinérantes légitimées pour servir de médias éducatifs dans le cadre de l'ÉDD.

Face à une offre foisonnante de médias produits par des organismes très différents, qui ont leurs propres motivations et objectifs, l'Éducation nationale se montre volontariste pour coproduire et sélectionner des ressources pédagogiques concordantes avec l'ÉDD. Or nous venons d'établir que cette éducation n'était ni clairement définie, ni bien connue et que ses finalités étaient labiles : comment une politique axée sur les médias éducatifs peut-elle donc être cohérente dans ce contexte ? De nombreuses ressources pédagogiques, dont des expositions itinérantes, circulent actuellement dans l'École : quelles procédures et quels critères conduisent les cadres de l'Éducation nationale à légitimer certaines expositions parmi celles de l'offre existante ?

Ce sont ces processus que nous allons tenter d'explicitier dans cette partie, autant en termes d'organisation sociale entre les acteurs impliqués qu'en termes de références aux cadres prescriptifs de l'ÉDD. Prenant en compte autant les aspects pédagogiques que médiatiques, la problématique de la légitimation éducative des expositions itinérantes ne peut prendre corps de façon pertinente que dans une approche intégrative intégrant les champs des sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. En nous intéressant à la manière dont les expositions sont autorisées symboliquement à circuler matériellement dans le monde scolaire, nous montrerons en quoi notre problématique s'inscrit dans une étude de la

communication sociale des savoirs, des valeurs et des représentations liés au développement durable, de l'extérieur de l'École jusqu'à ses murs ; autrement dit dans une contribution de l'étude des rapports de l'École avec la culture triviale.

Chapitre 5 – La légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD : une problématique transdisciplinaire ancrée dans l'histoire de l'éducation formelle

L'introduction des expositions itinérantes dans l'École a émergé tout autant de la volonté de l'Instruction publique d'éduquer, par les yeux, au goût et aux choses, que du tissage progressif des liens entre École et Musée, qui a conduit à une acculturation progressive du milieu scolaire aux logiques muséales. Retraçant cet historique, nous mettrons en évidence que la légitimation par l'Éducation nationale de supports pédagogiques est ancienne. La grande opération nationale *Le développement durable pourquoi ?* issue de la rencontre entre un acteur privé, la fondation GoodPlanet, et l'Éducation nationale, s'inscrit dans une tradition. De fait, ce type d'alliance était déjà pratiqué dès la fin du 19^e siècle avec l'émergence des industries éducatives. C'est à partir de ce « cas d'école » que les questions de la légitimation des ressources pédagogiques, en lien avec les thématiques environnementales et plus récemment de développement durable, s'actualisent.

I. Mise en perspective historique

1. Des leçons de choses pour les musées scolaires dans les écoles : l'impact des expositions universelles de la fin du 19^e siècle

Selon Pierre Kahn (2002) et Pierre Moeglin (2004), l'inventeur de la leçon de choses est Comenius qui, dans la *Didactica magna* et les *Opera didactica omnia*, se fait dès le 17^e siècle « l'avocat des images à usage pédagogique » (Moeglin 2004, p. 49) pour que l'enfant développe l'observation. Deux siècles plus tard, elle se développe en Allemagne puis aux Etats-Unis. En France, Marie Pape-Carpantier, directrice du Cours d'étude maternelle à partir de 1850, popularise la leçon de choses lors d'une conférence donnée à la Sorbonne devant des instituteurs de toute la France, convoqués par Victor Duruy pour l'Exposition universelle de 1867 (Platrier 1911 ; Pellisson 1911). Théoricienne d'une pédagogie plaçant l'élève en « collaborateur intelligent dans les leçons qu'il reçoit » (Pape-Carpantier⁹⁶ 1868, cité par

⁹⁶ Pape-Carpantier, 1868, Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire, Première conférence. Paris : Hachette.

Kahn 2002, 49), elle avait déjà écrit deux ouvrages où il était question de cette méthode pédagogique : *L'enseignement pratique dans les écoles maternelles*, en 1849 et *Histoires et leçons de choses* en 1858 (Kahn 2002). L'exposition universelle de 1878 verra une intervention de Maurice Girard en direction des instituteurs délégués, qui insiste sur la nécessité d'intéresser les élèves en partant d'évènements de la vie quotidienne (Kahn 2002) :

« Nous allons encore faire du nouveau pour les écoles primaires ! "Que veut-on enseigner de plus à ces pauvres enfants des campagnes ? L'instituteur va devenir physicien, chimiste, naturaliste, météorologue, que sais-je ? Il faudra dans chaque village un cabinet de physique, des cornues, des creusets, de nombreuses collections d'animaux ou de plantes » (Maurice Girard, « L'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école primaire » », in *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878*, pp. 168-171, cité par Kahn 2002, p. 175).

Selon Pierre Kahn, ces deux expositions « célébrant les réalisations de la science et de l'industrie » (2002, p. 41) sont à l'origine des leçons de choses liées aux sciences, dans les écoles primaires, ce que la loi du 28 mars 1882 concrétise en instaurant, à la place de l'éducation morale et de l'instruction religieuse datant de la loi Falloux de 1850, l'éducation morale et l'instruction civique : c'est l'instauration obligatoire de la laïcité et des sciences physiques et naturelles (Kahn 2002). La méthode préconisée est celle des leçons de choses, dont l'existence devient officiellement liée aux sciences expérimentales, en ce qu'elle permet de développer l'observation des faits :

« On désigne sous le nom de leçons de choses un procédé d'enseignement, une des applications de la méthode intuitive. [...] La leçon de choses est devenue dans les programmes français de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, comme dans les meilleurs programmes allemands, tout simplement la préface et le prélude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin qui sont de l'ordre des réalités tombant sous le sens et devant être observées par le moyen des sens. » (Platrier 1911)

Pour servir de supports aux leçons de choses, les écoles se constituent progressivement un fond didactique composé d'objets : ce sont les musées scolaires. Leur définition et leur utilisation sont précisées dès 1882 dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, sous la plume de l'inspecteur général Augustin Boutan :

« L'expression de musée scolaire pourrait s'appliquer aux collections de toute nature formées par le maître en vue de son enseignement. Mais ce terme est pris généralement dans un sens plus restreint ; il désigne surtout les objets usuels dont l'instituteur fait usage dans le procédé d'enseignement connus sous le nom de leçons de choses. Un musée scolaire est donc une collection d'objets les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes, sur tout ce qui les entoure. » (Boutan 1911a)

La définition qui est en donnée rapproche le musée scolaire du cabinet de curiosités par l'intention d'accumulation qui prévaut à celle d'organisation raisonnée et visuelle des collections : « *Une armoire vitrée [les] abrite et la vue en est, presque toujours, décourageante* » (Mme François, directrice de l'École normale d'institutrices, citée par Moeglin 2004, p. 45). La réalité scolaire devait en effet souvent conduire à un agencement beaucoup plus modeste (figure 10) que la vision idyllique d'une collection pédagogique ordonnée, aussi belle à voir que pourvoyeuse de savoirs (figure 11).

Des éditeurs privés vont proposer des musées déjà constitués pour les écoles (Lebeaume 2008, p. 23). Mais il est plutôt conseillé à l'instituteur de les constituer « *avec un peu de bonne volonté* » en recourant à « *ses relations avec les industriels du pays, avec les parents de ses élèves, dans ses propres voyages* ». Et même si les ressources de l'école venaient à s'améliorer par une subvention, l'achat de musées scolaires prêts à l'emploi n'est tout de même pas recommandé :

« *Si l'organisation d'un musée scolaire est possible en l'absence de toutes ressources, à plus forte raison le sera-t-elle lorsque l'instituteur obtiendra quelques subventions de la municipalité ou des habitants de la commune. Dans ce cas, nous l'engageons à employer les ressources dont il pourra disposer non à l'acquisition d'un musée fait de toutes pièces, mais, d'abord, à l'achat d'une armoire vitrée, qui préservera ses collections de la poussière ; plus tard, si la subvention est suffisante, il achètera quelques objets qu'il ne pourrait se procurer sans frais, quelques types d'animaux utiles, par exemple, quelques gravures.* » (Boutan 1911a)

Gravures... Les images peuvent donc remplacer les objets dans la mesure où elles ne dérogent pas à la règle de l'enseignement scientifique par les leçons de choses : « *Un enseignement scientifique n'a de valeur que s'il se transforme en enseignement par les yeux.* » (Boutan 1911b). C'est l'appel à « *l'édition d'un matériel pédagogique tout préparé, planches scientifiques et, surtout pour les plus petits, tableaux de leçons de choses portant sur les saisons, les objets familiers, la vie à la ferme ou à l'atelier, le monde industriel, etc.* » (Kahn 2002, p. 182). Mais l'enseignement par l'image n'est pas spécifique à l'enseignement des sciences expérimentales puisqu'elles servent aussi bien de supports pour les leçons de morale ou les cours de géographie et d'histoire (Husson 1911).



Figure 10 : Photographie d'une salle de classe de Bretagne dont la structure est restée identique depuis 1907 : au fond à droite, l'armoire vitrée contenant les livres et les objets de collection (Chauvin 1997).

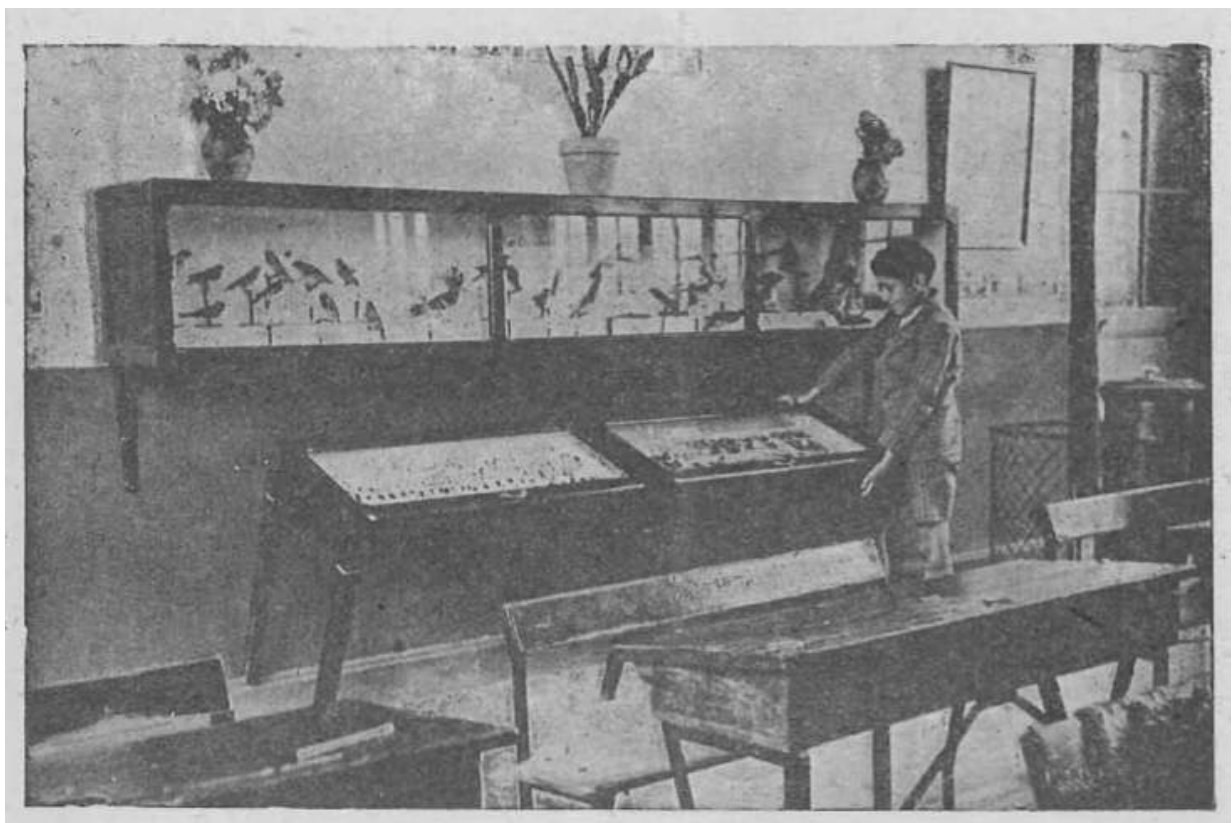


Figure 11 : Vitrines du musée scolaire à l'école de Tournissan (dans l'Aude) (Guillard, Faure 1948).

2. L'imagerie scolaire : support d'un enseignement sous contrôle du Ministère de l'Instruction publique

Le développement des leçons de choses à l'école publique à partir de planches ou « tableaux » spécialement conçus à cet effet est tout à fait contemporain des « *leçons de goût* » (Riotor 1911). Le dénominateur commun de ces deux approches pédagogiques étant « *l'enseignement par les yeux* ». C'est par la volonté conjointe d'éduquer aux sciences et aux arts que « *l'enseignement par l'image* » est voulu dès 1880 par Jules Ferry, probablement sous l'impulsion de Ferdinand Buisson, alors frais directeur de l'Instruction primaire (1879-1896) (Moeglin 2004). Le ministre créa en 1880, par arrêté, la « *Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire* » (Riotor 1911). Charles Bigot, rapporteur de cette instance, en précise les finalités :

« Ce n'est donc pas assez d'enseigner le dessin dans les écoles : il faut encore faire de l'école elle-même un musée, une sorte de sanctuaire où règne la beauté aussi bien que la science et la vertu. Il faut que l'enfant vive entouré de nobles ouvrages qui sans cesse parlent à ses yeux, éveillent sa curiosité, élèvent son âme. » (cité par Riotor 1911)

En 1881, la commission édicte les résolutions suivantes :

« I. L'imagerie scolaire comprend les estampes ou photographies destinées à être distribuées comme prix, accessits, bonnes notes, bons points ou autres récompenses.

II. Ces estampes ou photographies pourront être commandées directement ou choisies parmi les spécimens présentés par l'industrie privée.

III. Une commission spéciale et permanente est chargée d'examiner ces derniers au point de vue des souscriptions dont ils pourront être l'objet de la part du Ministère de l'Instruction publique. La Commission indiquera aux artistes et aux éditeurs dans quel sens leurs efforts devront être dirigés.

IV. Chacune des estampes ou photographies adoptées par la Commission pourra être revêtue de la mention : Honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruction publique, à la condition, toutefois, de joindre, à cette mention la date à laquelle la souscription aura été accordée. » (cité par Riotor 1911)

Ce rapport est éloquent à deux titres. Premièrement, contrairement aux recommandations qui président à la constitution des musées scolaires, le recours à des éditeurs privés est encouragé. En cela, il s'agit d'une étape supplémentaire franchie dans le développement progressif des industries éducatives qui avait commencé, en 1833, par la commande de centaines de milliers de livres scolaires par l'administration (Moeglin 2010). Les résolutions de la commission rendent clairement compte de la dynamique à l'œuvre entre le Ministère chargé de l'éducation et le monde de l'édition :

« En éducation, visées pédagogiques et dynamique industrielle vont de pair. Il faut à des outils et médias un projet éducatif pour accompagner leur diffusion à grande échelle dans l'éducation. Inversement, la production-reproduction élargie de ces outils et médias est la condition sine qua non de leur projet éducatif. » (Moeglin 2004, p. 113)

Deuxièmement, ce rapport établit que l'accès des ressources proposées par les éditeurs au milieu scolaire ne se fait qu'à l'aune du jugement de l'Instruction publique qui appose ou non « *sa souscription* ». Il s'agit précisément d'une légitimation de la ressource éducative. Cette motion peut être rapprochée du logotype de l'Éducation nationale, observable sur certaines expositions itinérantes contemporaines. Mais, sa présence n'est pas obligatoire pour que les expositions franchissent les murs de l'École, ce qui est une différence notable par rapport aux pratiques du 19^e siècle.

En 1881, la Commission chargée de l'examen des images est officiellement instituée. Elle est composée de sept puis de dix-neuf « *juges compétents* » (Riotor 1911). Les affiches en couleur d'Hélène Dufau imprimées par Charles Verneau en 1898 - *Aidons-nous mutuellement, Aimez vos parents, Mieux fait courage que force, Pas de moisson sans culture* – trouvèrent grâce aux yeux de la commission. On peut aussi citer, chez le même éditeur, la série *Les Aspects de la nature*, lithographies en couleurs réalisées par Henri Rivière (figure 12). Les architectes Henri Sauvage et Charles Sarazin imaginèrent la classe idéale pour l'exposition « *l'Art à l'école* » dans laquelle la lithographie autorisée par le Ministère a sa place (figure 13).

L'imagerie scolaire semble davantage une préoccupation du Ministère que des enseignants. En 1899, le Ministre de l'Instruction publique, Georges Leygues publie une circulaire pour renforcer l'utilisation de ces ressources. Des chromolithographies de paysages réalisées par Hugo d'Alesi sont distribuées dans les écoles, leur conférant ainsi un statut quasi-officiel, et un inspecteur général, Pierre Foncin, signe des notices géographiques accompagnant d'autres représentations de paysage (Riotor 1911). Comment ne pas penser aux expositions de la fondation GoodPlanet dont les deux premières éditions (2006 et 2008) étaient accompagnées de fiches pédagogiques supervisées par les inspecteurs généraux Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle ? Le processus de légitimation éducative de publications privées par l'association de grands noms de l'inspection est donc un procédé déjà ancien.



Figure 12 : Henri Rivière, Le Coucher du soleil, lithographie en couleurs (54,5 x 83 cm), n° 11 de la série *Les Aspects de la nature*, 1898, éditée par Eugène Verneau et autorisée par le Ministère de l'Instruction publique (Méneux 2006).



Figure 13 : Projet de salle de classe réalisé par Henri Sauvage et Charles Sarazin, paru dans Couyba et al. (1908), *L'Art à l'Ecole*, Paris : Bibliothèque Larousse, p. 50-51 (Méneux 2006).

En 1905, le Ministère de l'Instruction publique va plus loin en commandant directement des maquettes d'imageries scolaires à des peintres tels Jean-François Raffaelli, Henri Dabadie, Henri Martin ou Jules Adler, sur des sujets comme la famille, le terroir, les labeurs humains, les saisons et la nature (Riotor 1911), éditées pour la plupart d'entre elles par Eugène Verneau. Ce sont des formes « *d'art social* » (Méneux 2006). L'affiche de l'exposition « *L'Art à l'École* » de 1904 montre bien que l'art est un prétexte pour inculquer des valeurs :

« Il s'agit d'introduire dans l'école les dernières avancées de la pédagogie et de la psychologie et une « esthétique hygiénique », à savoir simple, claire, naturelle, rationnelle et patriotique sur le plan symbolique. » (Méneux 2006)



Figure 14 : Affiche de l'exposition « L'Art à l'Ecole », 1904, lithographie en couleurs réalisée par Etienne Moreau-Nélaton, 140 x 103 cm. Paris, BNF, Estampes (Méneux 2006).

3. Quelques exemples de planches pédagogiques qui ornaient les murs de l'école

Critiquée dès 1882 par Ponchet (Lebeaume 2008) qui demande « *la suppression des représentations murales de zoologie ou de botanique* », au moins dans les petites classes, pour donner toute sa place à la découverte⁹⁷, l'utilisation de manuels présentant de grandes planches ou de tableaux muraux n'en est pas moins une réalité : « *Les élèves ont la planche sous les yeux ; sans effort et sans distraction, ils suivent les explications qui leur sont données* » (Lacabe-Plasteig⁹⁸ 1907, cité par Lebeaume 2002, p.40). Plusieurs éditeurs fournissent alors les écoles et établissements scolaires. À la jonction entre la planche et le musée scolaire naturaliste et technique, *Le musée industriel scolaire* constitué de 12 planches numérotées présente des échantillons sur des supports rigides sur plusieurs thèmes : l'alimentation, les vêtements, l'habitation, les industries diverses (figure 15), reprenant ainsi une partie des thématiques prescrites par Augustin Boutan. Un livre est spécialement édité pour les accompagner (Dorangeon 1884).



Figure 15 : Le « tableau » n°11 du musée industriel scolaire de Delagrave : Le chauffage et l'éclairage (Bellon-Serre 2012).

⁹⁷ Ponchet, L'enseignement des sciences naturelles, Revue scientifique, cité par Lebeaume, p. 40.

⁹⁸ Lacabe-Plasteig, 1907, les sciences physiques et naturelles apprises par l'image, l'observation, l'expérience (applications à l'hygiène, à l'économie domestique, à l'agriculture, à l'industrie). Cours moyen et supérieur. Paris : Quantin.

Armand Colin publie en 1885, 44 cartes de Paul Vidal de La Blache (Moeglin 2010) ainsi que des « tableaux » de géographie, à la fois œuvres d'art et supports d'enseignement, comme le montre cette planche sur les vallées et cours d'eau (figure 16).

À notre avis, l'éditeur qui illustre le mieux le lien entre cabinets de curiosité, musée scolaire, leçons de choses et imagerie scolaire est la maison Deyrolle, fondée en 1831 par Achille Deyrolle, ancien mandataire au Brésil pour un collecteur naturaliste, et dont le père était taxidermiste au musée des Sciences naturelles de Lille. Émile Deyrolle fait éditer dès 1870 des planches pédagogiques et se déclare « fournisseur officiel » de l'Instruction publique (Figure 17) (Paccalet 2004). Si les commissions que nous avons évoquées n'existaient pas encore, Deyrolle devient « *l'un des principaux fournisseurs des écoles* » (Moeglin 2010, p. 14) en faisant sien les préceptes pédagogiques gouvernant aux méthodes des leçons de choses : « *L'éducation par les yeux est celle qui fatigue le moins l'intelligence* » (de Broglie citant Émile Deyrolle, sans date, dans Paccalet 2004, p.140).

Vantant « *qu'un bon tableau vaut mieux qu'un beau discours* », Deyrolle « *partant du constat qu'en France, l'enseignement de l'histoire naturelle était encore sommaire et se cantonnait à quelques descriptions de planches ou d'animaux peu précises et peu engageantes, il entreprit de réaliser ce qu'il considérait comme son « musée scolaire », où les enfants pourraient vraiment apprendre ce qu'est un végétal, un animal, un minéral.* » (Ibid.) Cette citation de Louis-Albert de Broglie, actuel propriétaire de la maison Deyrolle, pour élogieuse qu'elle soit, résume probablement l'état d'esprit de cet entrepreneur, dont l'objectif est de fournir les écoles en fondant sa légitimité sur la valeur scientifique de ses productions. Après avoir arrêté la publication de planches durant plusieurs dizaines d'années, Deyrolle a réactivé sa production en 2010 pour fournir les écoles, justement dans le cadre de l'ÉDD.



Figure 16 : Un exemple de tableau de géographie édité par Armand Colin : Vallées et cours d'eau (Bellon-Serre 2012)

MUSÉE SCOLAIRE

POUR LEÇONS DE CHOSES

disposé en TABLEAUX MURAUX collés sur carton
avec dessins coloriés
et échantillons en nature; chaque tableau mesure 0.58 x 0.47,
en usage dans toutes les écoles de France et de la ville de Paris.
Adopté par le Ministère de l'Instruction publique, la Ville de Paris, etc.

PREMIÈRE SÉRIE

Cette première partie comprend les généralités.
Chaque tableau peut être vendu séparément aux prix ci-dessous :



Fig. 76. — Tableau n° 4.



Fig. 77. — Tableau n° 10.

Nos		fr. c.
1.	Homme. — Respiration, Circulation du sang, Digestion.....	2 »
2.	Homme. — Organes des sens, Oïe, Vue, Odorat, Goût, Système nerveux.....	2 »
3.	Vertébrés. — Mammifères, Système dentaire, Mammifères destructeurs d'insectes.....	2 »
4.	Vertébrés. — Oiseaux utiles à l'agriculture, Œuf, son organisation.....	2 »
5.	Vertébrés. — Reptiles auxiliaires de l'agriculture, Serpents, Organisation des Poissons.....	2 »
6.	Articulés. — Insectes utiles, nuisibles et auxiliaires.....	2 »
7.	Articulés. — Crustacés comestibles, Vers intestinaux et parasites, Mollusques et Rayonnés, leur organisation.....	2 »
8.	Plantes. — Développement des tiges, bois industriels. Quinze échantillons en nature.....	4 »
9.	Plantes. — Feuilles et fleurs, leur organisation, leur rôle dans la nature.....	2 »

Nos		fr. c.
10.	Plantes. — Fruits, Graines, Germination.....	2 »
11.	Plantes. — Ombellifères (Carottes), Solanées (Pomme de terre).....	2 »
12.	Plantes. — Légumineuses (Haricot), Labiées (Ortie blanche), Rubiacées (Garapce).....	2 »
13.	Plantes textiles. — Urticées (Chanvre), Malvacées (Coton), Linées (Lin).....	2 »
14.	Plantes. — Oléacées (Olivier), Rosacées (Pommier), Crucifères (Colza), Ampélidées (Vigne).....	2 »
15.	Plantes. — Composées (Chardon, Camomille, Chicorée).....	2 »
16.	Plantes. — Conifères (Sapin), Cupulifères (Chêne).....	2 »
17.	Plantes. — Graminées (Blé), Liliacées (Oignon).....	2 »
18.	Plantes. — Fougères, Champignons, Mousses, Lichens, Algues.....	2 »
19.	Minéralogie. — Vingt échantillons naturels des minéraux les plus usités.....	3 50
20.	Géologie. — Formation de la terre, Roches, Animaux et végétaux fossiles, deux échantillons.....	2 25

Cette première série se vend y compris le manuel explicatif et la caisse à charnières contenant les tableaux

En texte français, avec manuel.....	35 fr.
En texte anglais (manuel en français).....	35 fr.
En texte espagnol (manuel en français).....	35 fr.

Manuel explicatif pour le maître : 1 fr. 50 ; — pour l'élève (cartonné) : 0 fr. 90.
Chaque tableau collé sur carton se vend séparément aux prix indiqués ci-dessus.
Chaque tableau en feuille sans échantillons se vend 1 fr. 50 pièce.

Figure 17 : Extrait du catalogue de matériel et de mobilier scolaire de la Maison Deyrolle, montrant les thèmes des planches et les prix des tableaux muraux servant aux leçons de choses (Deyrolle 1898).

4. De la mobilité de l'imagerie scolaire au partenariat école-musée : quelques jalons à l'origine des expositions itinérant dans le monde scolaire

Dès 1904, le congrès de l'Association générale de la Tresse de l'enseignement s'interroge sur la mobilité ou la permanence de la « décoration » à l'intérieur de l'école. À cette occasion, une distinction claire est réalisée entre l'affichage artistique et les supports des leçons :

« Les cartes, tableaux d'enseignement servant aux leçons du maître, sont des instruments d'instruction et ne doivent pas être confondus avec les œuvres artistique de décoration scolaire. »

Le système de décoration mobile est souvent préférable avec alternance et interruption de façon que l'œil de l'enfant se repose, que son attention renaisse, que son désir s'éveille et que son émotion se renouvelle. » (Rapport du congrès cité par Riator 1911)

La mobilité est donc l'option retenue, à laquelle s'ajoute plus loin la recommandation de constituer un « petit musée scolaire » regroupant des images scolaires sous forme d'albums : *« Les albums ainsi formés pourraient être communiquées d'école à école et constituer une sorte de musée circulant. »* (Rapport du congrès cité par Riator 1911). Nous ne savons pas si cette recommandation a eu quelque effet sur les pratiques des enseignants, nous retenons néanmoins que l'idée d'itinérance était déjà présente, en lien avec le souci de l'occupation de l'espace mural, qu'il ne fallait pas trop surcharger. La circulation évoquée ici reste confinée au milieu scolaire et ne concerne pas celle qui aurait lieu à partir de structures extérieures à l'École vers celle-ci. Nous n'avons pas trouvé d'informations précises sur les premières expositions qui itinéraient dans le monde scolaire, mais nous faisons l'hypothèse que, comme les expositions universelles ont ensemencées l'École avec les leçons de choses, le partenariat École-Musée est à l'origine de l'entrée des expositions dans le milieu formel.

En 1879, Jules Ferry est à l'origine du décret donnant naissance au Musée pédagogique national. Cette institution fait suite à la proposition de Pompée, un des conférenciers de l'exposition universelle de 1867 de créer *« une exposition internationale et permanente de tous les objets qui peuvent faciliter aux instituteurs le développement des facultés morales, physiques et intellectuelles des enfants confiés à leurs soins. »* (Boutan 1911a). En 1895, est créée au Musée pédagogique un « service des vues ». Celui-ci assurait, à la demande, le prêt de photographies pour les projections lumineuses, lesquelles se sont étoffées, au fil du temps, de notices explicatives. Alimentant aussi bien l'éducation populaire que l'éducation formelle – les emprunteurs étant autant les officiers de l'armée de Terre, les inspecteurs que les instituteurs – ce service connaît un fort développement (Pellisson 1911). Ces objets

constituent un des premiers prêts à grande échelle de l'institution muséale en direction des scolaires. Les prêts passent de 8859 en 1896-1897 à 37340 en 1908-1909 (Pellisson 1911). Ce service est suivi lui aussi par une commission qui entretient la collection, ce qui est un gage de qualité pour l'emprunteur :

« La composition des collections est vérifiée et révisée par une commission qui élimine les vues usagées et en fait fabriquer de nouvelles. L'objectif poursuivi est que sous la garantie du Musée pédagogique, rien ne circule plus qui ne soit intéressant et irréprochable. » (Guillemoteau 1979, p. 44)

À partir de 1905, une section du service est spécialisée dans le don de « vues » aux lycées destinées des leçons d'histoire, de géographie et de sciences naturelles (Guillemoteau 1979).

En France, ce n'est que vers 1920 que les musées commencent à recruter du personnel spécifique pour les visites *in situ* mais aussi probablement pour le prêt d'objets dans les écoles (Cohen, Girault 1999). Les liens entre École et Musée ne se tissent véritablement qu'à partir de ce moment et très progressivement. La trace de prêts dans les écrits est attestée dans les années 50, avec des objets de nature très variée : « *outillage de laboratoire simple, des plans, des graphiques,*

En Amérique du Nord, dès le dernier quart du 19^{ème} siècle l'éducation des élèves par et dans le Musée est largement mis en œuvre. Des musées sont développés aux collèges de Montréal et de Saint Laurent à partir de 1870 (Duchesne, Carle 1990). De plus, des aménagements spécifiques sont conçus pour les enfants au musée Smithsonian de Washington : dès 1888, du mobilier adapté à la taille d'enfants de 10-12 ans est installé dans la salle des oiseaux et en 1905, une salle de découvertes (Children's room) est également créée.

*des cartes, des modèles réduits et des maquettes, des animaux empaillés, des fossiles, des spécimens géologiques, des reproductions en couleurs » (Floud 1952, cité dans Cohen, Girault 1999, p. 14). Au MNHN, en 1959, Yvonne Letouzey, responsable de la section Junior de la Société des Amis du Muséum, est à l'origine du projet « *La Nature à l'École* » qui fournit aux écoles primaires des objets de collection naturalistes, souvent mis en scène sous forme de dioramas accompagnés de photographies, de disques de cris des animaux exposés et d'une notice explicative pour l'exploitation en classe. Des échantillons vivants tels que des graines ou des bulbes étaient également distribués. 400 écoles ont été concernées par ce dispositif (Cohen 2001). Cet exemple montre une adaptation du musée aux besoins des écoles :*

« Au lieu de transformer une approche de type culturel vers les groupes scolaires, [Yvonne Letouzey] a préféré reconstruire un projet pour répondre aux besoins de ce public. » (Cohen 2001, p. 77).

Même si des contacts se créent entre les deux institutions, les logiques de la mise en exposition par les musées de sciences restent relativement imperméables au monde enseignant. La culture de la leçon de choses induit des visites archétypiques organisées par les enseignants pour leurs élèves, non fondées sur l'exposition mais focalisées sur les objets : « *ce n'est pas l'exploitation de l'exposition en tant que telle qui est au cœur du dispositif pédagogique mais l'utilisation de certains objets dans le cadre de l'appropriation de connaissances* » (Cohen, Girault 1999, p. 13). Le développement de réserves de matériel pédagogique pour les prêts ainsi que les pratiques de visite observées font monter une crainte dans le milieu muséal : « *On risque d'être amené à traiter les musées comme de simples dépôts de matériel éducatif ou de collections documentaires de spécimens destinés à être exhibés un moment pour illustrer un point particulier au cours d'une leçon d'histoire ou de géographie.* » (Cohen, Girault 1999, p. 14). Au milieu des années 50, le milieu enseignant est encore éloigné de la logique muséale et, de son côté, le musée n'a pas encore inventé l'exposition itinérante que Corinne Pignon (1994) situe au courant des années 1960 aux États Unis et au Canada.

Nous n'irons pas plus loin sur le tissage des liens partenariaux entre École et Musée, renvoyant le lecteur à l'ouvrage collectif dirigé par Yves Girault (2003), *L'accueil des publics scolaires dans les Muséum*. Ce que nous souhaitons montrer ici est que l'avènement des expositions en tant que telles dans le milieu scolaire, historiquement lié à l'imagerie scolaire et aux leçons de choses, découle d'une logique qui pouvait difficilement provenir de l'École elle-même. Il est probable que le tournant soit le fruit d'une compréhension progressive des spécificités du milieu muséal par le monde scolaire aux alentours des années 1970 (Cohen, Girault 1999). En 1979, Hugues de Varine prône l'exposition itinérante comme « *moyen de communication, d'information et d'éducation* » qui a toute son utilité dans les endroits enclavés et en particulier dans les écoles, pour faciliter l'accès à la culture et aux objets. Il appuie son argumentation sur des exemples remarquables en Europe et en France :

« *La Suède a créé, dès 1965, un service national d'expositions itinérantes (Riksställningar) [qui existe toujours] qui distribue à travers le pays, dans les écoles, les salles des fêtes, les musées, les centres culturels, des centaines d'expositions de toutes les dimensions, sur tous les sujets. [...] En France, enfin, des muséobus à Marseille et à Besançon, des animations et des expositions itinérantes réalisées par des musées ou avec leur aide (Musée Dauphinois de Grenoble, CRACAP au Creusot, Bureau national pour l'information scientifique et technique) ont suivi les mêmes principes [que les muséobus de Calcutta].* » (Varine 1979)

Cet article montre que les premières véritables expositions itinérant dans les écoles proviennent des musées et non d'éditeurs privés. Selon nous, l'exposition itinérante telle que nous la connaissons aujourd'hui est issue d'une rencontre progressive entre les logiques de l'École, du musée et de l'édition privée.

5. Histoire ancienne, questions actuelles

De l'historique que nous avons tenté de brosser, nous retenons que le Ministère de l'Instruction publique lançait dès le 19^e siècle et avec un estampillage spécifique des opérations analogues à celles que nous pensons nouvelles aujourd'hui. Que ce soit le kit de planches de Deyrolle ou les cinq éditions des expositions de la fondation GoodPlanet, produites entre 2006 et 2011, elles arborent le logotype de l'Éducation nationale. Or c'est un sceau officiel qui reconnaît la ressource légitime pour éduquer les élèves, conditionnant ainsi sa recevabilité auprès du monde enseignant et induisant probablement une plus grande utilisation donc une plus grande circulation du média au sein de l'École. Il s'agit donc d'une trace scripturale qui a toute son importance. En littérature, c'est ce qu'Emmanuel Souchier (1998) a appelé « *marque d'énonciation éditoriale* », laissée par les personnes ayant en charge la fabrication et la publication de l'objet livre :

« Chacun de ces partenaires laisse une trace de son intervention ; laquelle est dûment codée, contractualisée ou répond plus simplement à des pratiques ou des usages. À des degrés divers, ces traces ou « marques d'énonciation éditoriale » façonnent et constituent l'identité du texte. Elles déterminent donc les conditions de sa réception. Il ne saurait toutefois y avoir d'équivalence entre elles. Aucune commune mesure entre l'apposition du logotype de la NRF au pied d'une jaquette et la mise en place du « protocole de la Bibliothèque de la Pléiade », par exemple. Ces traces, susceptibles d'une lecture appropriée, répondent cependant à une fonction précise. » (Souchier 1998, p. 142)

Or si l'on voit bien la filiation historique dans l'intention institutionnelle pour faire rentrer des ressources validées, nous ne connaissons pas aujourd'hui les processus qui président à l'apposition de cette marque sur une exposition, ni même ce qui fait qu'une exposition, sans ce logotype, est reconnue comme utile ou conforme à l'ÉDD par les membres de l'Éducation nationale. ***Existe-t-il des commissions comme au 19^e siècle ? Si oui, quels sont les critères de sélection des expositions ? Si non, comment la légitimation pédagogique a-t-elle lieu ? Et qui sont les personnes impliquées dans ces processus ?*** Dans les lignes qui suivent, nous montrerons à travers l'exemple de la première opération nationale *Le développement durable, pourquoi ?* que ces questions n'ont pas encore été posées. C'est à partir de cet exemple que

nous construisons notre objet de recherche, c'est-à-dire notre manière de problématiser les faits pour les étudier (Davallon 2004).

II. La légitimation de l'exposition itinérante comme média éducatif pour l'ÉDD : une problématique transdisciplinaire

1. Un « cas d'école » : les expositions de GoodPlanet

La première exposition de la fondation GoodPlanet constitue l'exemple le plus médiatique d'exposition itinérant dans le monde scolaire. Notifiée dans la circulaire de rentrée de 2006, alors même que l'ÉDD y est peu représentée, elle est très explicitement citée dans la version de 2006 de la première SNDD où elle est associée à la généralisation de l'ÉDD :

« L'éducation à l'environnement⁹⁹ est effective à l'Éducation nationale depuis la rentrée 2004, conformément à l'engagement de campagne de Jacques Chirac en 2002. Des kits pédagogiques de 22 posters de Yann Arthus-Bertrand ont été distribués dans l'ensemble des écoles, collèges et lycées, avec un exemplaire de la Charte de l'Environnement. » (CIDD 2006, p. 40)

À notre connaissance, cet exemple est le seul à avoir suscité de l'intérêt en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation. Mais avant de décrire ces travaux, levons immédiatement ce qui pourrait paraître une ambiguïté dans les nôtres : l'adjonction du qualificatif « itinérantes » pour les expositions de GoodPlanet. En effet, elles font l'objet d'une distribution dans le milieu scolaire, c'est-à-dire qu'elles y restent et n'ont pas comme vocation première de circuler d'un lieu à l'autre. Cependant, il s'agit bien d'un média qui va vers le public et non l'inverse, ce qui est une spécificité de l'exposition itinérante¹⁰⁰. C'est en ce sens que nous nous permettons de les qualifier d'expositions itinérantes. De plus, la plupart des CRDP, comme par exemple celui de Lorraine, en garde une version plastifiée pour le prêt.

En sciences de l'information et de la communication, le cas de GoodPlanet a fait l'objet de quelques analyses. Cosmina Ghebaur (2008) a reconstitué le contexte qui a permis aux expositions de Yann Arthus-Bertrand d'être exposées sur les grilles du Luxembourg. Le Sénat venait de récupérer, auprès du Ministère de la Culture, la programmation du musée du Luxembourg en février 2000 et souhaitait œuvrer pour une démocratisation de la culture en

⁹⁹ Notons au passage qu'il s'agit encore d'ÉE dans cette SNDD datant de 2006, témoignage du manque de clarification des conceptions qui pouvaient encore exister à l'époque.

¹⁰⁰ Nous définirons précisément l'exposition itinérante dans la partie suivante.

disposant les expôts sur les grilles, symboles de coupure sociale, requalifiées pour l'occasion en « *plus belles cimaises du monde* » (Christian Poncelet, président du Sénat, cité par Cosmina Ghebaur, 2008, p. 351). Cette politique culturelle se doublait d'une stratégie événementielle qui avait pour but de bénéficier à l'image du Sénat et à son musée. C'est l'exposition « *La Terre vue du Ciel* » qui, entre juin et décembre 2000, a inauguré cette forme de présentation de photographies dans la rue de Médicis. Conçue comme un « *art que l'on regarde en passant* » (Ghebaur 2008, p. 307), cette exposition-événement aurait permis¹⁰¹ d'attirer deux millions de visiteurs en 6 mois¹⁰² (Sénat 2000). Selon le Sénat¹⁰³, 44 % des personnes interrogées auraient connu le musée du Luxembourg suite à cette première exposition (Ghebaur 2008, p. 340) : on peut donc considérer que l'alliance avec le photographe a répondu aux attentes. Dans un entretien réalisé par l'auteure, le chef de la cellule communication événementielle de l'institution précise que tout plan média élaboré par un photographe présentant une exposition sur les grilles doit lui être soumis, ce qui permet de veiller à ce que la mention « *Le Sénat présente* » ainsi que le logotype (Ghebaur 2008, p. 380) soient présents.

Suite à cette première exposition, Yann Arthus-Bertrand a gagné une forte légitimité qui lui a valu, selon la sociologue Alice Canabate, la conquête d'une place de « *conseiller du roi* » (2010, p. 139) au même titre que Nicolas Hulot. Par cette position sociale et par les formes communicationnelles employées, soit de belles et grandes photographies, l'auteure considère que le photographe a recours à une « *forme d'esthétique instituante* » (2010, p. 152) qui a pour intention d'éveiller, dans le grand public, une prise de conscience par le beau. Cependant, dans le même temps, cette communication s'inscrit dans ce que l'auteure qualifie d'« *industrie culturelle verte* », forme de production communicationnelle et de récupération de l'environnement, potentiellement susceptible « *de vicier le rapport social à celui-ci* » (Canabate 2010, p. 152).

L'analyse sémiotique d'Andrea Semprini (2007a) de l'ouvrage *La Terre vue du Ciel*, contenant les œuvres de l'exposition du Luxembourg (et de la première édition de l'opération

¹⁰¹ Ces chiffres sont donnés par le Sénat lui-même. La manière dont ils ont été obtenus n'est pas communiquée et comme le rappelle Cosmina Ghebaur « *le comptage du public, très difficile sur ce type d'exposition (à cause, par exemple, de la difficulté de distinguer « à l'œil » et rapidement les visiteurs des simples passants)* » l'a conduit à abandonner le comptage des visiteurs, en précisant en note qu'« *une démarche plutôt lente, le regard tourné vers photos, les bras croisés dans le dos ou sur la poitrine, des trajets particuliers (« en dents de scie »), etc. peuvent, bien sûr, nous indiquer le statut de visiteur d'une personne. Intéressants à exploiter qualitativement, anthropologiquement, ces indices corporels se révèlent vite insuffisants dans une perspective quantitative.* » (Ghebaur 2008, p. 340)

¹⁰² Elle a ensuite circulé dans 80 villes à l'étranger, la donnant à voir jusqu'en 2005, selon l'estimation de GoodPlanet, à un public de 60 millions de visiteurs (Ghebaur 2008, p. 339). On peut encore s'interroger sur ces chiffres.

¹⁰³ Selon une méthodologie non communiquée.

Le développement durable, pourquoi ? (2006)), met en effet l'accent sur la « non naturalité » de ces photographies aériennes. En nécessitant des technologies, elles produisent « *un point de vue totalement fabriqué, artificiel* » (p. 12), « *icarien* » (p. 13), faisant émerger de nouveaux objets de vision qui, sans cela, ne serait pas observables, comme le montre l'exemple du cœur de l'atoll de Vuh, qui « *fait d'ores et déjà partie des icônes médiatiques contemporaines.* »¹⁰⁴ (p. 5). Ces photographies aériennes, centrées sur le paysage, sont révélatrices d'un rapport au monde. Elles fonctionnent comme un « *énoncé relationnel vis-à-vis [du] milieu* » (p. 19). Le parti pris très esthétisant de ces images (formes géométriques, motifs répétitifs, dégradés de couleurs, composition des plans, etc.) les rendent atemporelles et sans mouvement – finalement sans narrativité – ce qui a notamment pour conséquence d'évacuer l'évolution des milieux sous l'action des humains (Semprini 2007a).

Frédéric Lambert propose une lecture assez proche de celle d'Andrea Semprini. Il voit dans les photographies de Yann Arthus-Bertrand à la fois une manifestation de la domination des humains sur la nature – « *L'imaginaire d'être propriétaire de cette Terre occupe notre regard* » (2001, p. 15) – et une sacralisation des paysages : « *On aimerait y croire tout de même, à ces territoires d'éternité, à ce temps donné dans le paysage. Un temps de recommencement : ça a toujours été comme cela, ça sera toujours ça.* » (2001, p. 17). La question que soulève ces deux auteurs est finalement de savoir si cet « *œil de la mondialisation* » (Semprini 2007a) n'engendre pas un nouvel enchantement, une fabulation, qui, par résonnance avec une quête de spiritualité, rendraient ces « *tableaux* » facilement consommables par le grand public tout en ne permettant pas de prise de conscience de l'état du monde. En cela, Frédéric Lambert interprète ces images d'un point de vue anthropologique comme étant des non-lieux au sens de Marc Augé (1992) c'est-à-dire des espaces sans identité, sans histoire et sans rencontre entre les humains, qui restent anonymes et solitaires. Il résume ainsi cette position, qui permet d'éclairer les réserves d'Alice Canabate :

« *Et ce doute : les photographies de Yann Arthus-Bertrand ne sont-elles pas un non-lieu de plus, posées en duty free taxe sur les tables des hôpitaux, vendues dans les halls d'aéroport, proposées dans les chaînes d'hôtels et les clubs de vacances ? Elles nous permettent de passer les caps de la sur-modernité, elles sont offertes comme un cadeau de Noël, deux mille ans plus tard, elles sont posées au chevet de nos temps modernes.* » (Lambert 2001, p. 20)

L'auteur a écrit ces propos cinq ans avant l'entrée de ces photographies dans le monde scolaire. Sinon, sans doute aurait-il ajouté « les murs de l'École » dans son énumération. Nous

¹⁰⁴ Le livre s'est vendu à plus de 3 millions d'exemplaires (Semprini 2007a).

n'irons pas plus loin dans cette voie qui nous éloigne de notre problématique. Mais l'avoir esquissée permet peut être d'entrevoir certains ressorts qui ont conduit, à un moment donné, à légitimer l'entrée de cette exposition dans l'École en France mais aussi en Belgique et en Suisse.

En France, la deuxième édition de l'opération nationale *Le développement durable, pourquoi ?* sur la biodiversité, intitulée, *Tout est vivant, tout est lié* aura encore droit à une publicisation tout à fait officielle dans la circulaire relative à la cinquième édition de la semaine du développement durable (MEN - DGESCO 2007a). Cette mise à disposition des expositions de GoodPlanet dans les écoles et établissements scolaires français a retenu l'attention de quelques chercheurs en ÉRE et ÉDD. Benoît Urgelli (2009) contextualise l'arrivée des différentes éditions de l'opération nationale par rapport aux agendas politiques et médiatiques de l'époque. Il fait tout d'abord l'hypothèse que les thématiques traitées par la fondation GoodPlanet suivent une logique dont le but principal serait d'augmenter la notoriété du photographe. Il s'appuie sur le choix de GoodPlanet d'aborder la biodiversité pour la deuxième exposition de 2007 alors que par ailleurs il y a une focalisation des médias sur le changement climatique¹⁰⁵, ce que Yann Arthus-Bertrand justifie par le fait que, justement, il s'agit de parler d'autre chose. Benoît Urgelli précise également que l'introduction de ces expositions dans le monde scolaire, en partenariat avec l'Éducation nationale, est le fruit d'une « *alliance d'intérêts autour du même projet politique en faveur du développement durable.* » (Urgelli 2009, p. 95), qui est le témoin du « *continuum école-société civile* » mis en place autour de l'ÉDD. Cette analyse peut constituer pour nous une hypothèse intéressante, mais cette dernière ne peut pas être généralisée à toutes les expositions circulant dans le monde scolaire.

De son côté, Barbara Bader (2011) s'est penchée sur cinq documents d'accompagnement de la première édition de l'opération nationale qu'elle décrit avec beaucoup de précision. Son analyse des pistes pédagogiques produites par l'Éducation nationale est très critique vis-à-vis d'une pédagogie qui se révèle positiviste, technocentrique et pétrie de valeurs occidentales. Par contre, les affiches en elles-mêmes sont louées par leur valeur esthétique, supports pédagogiques jugés intéressants, mais non analysés en tant que tels :

« *La qualité esthétique est indéniable. Ces photographies constituent en effet une amorce tout à fait intéressante. [...] Ce sont souvent des images qui intriguent, qui interpellent et qui touchent. On y met*

¹⁰⁵ Dans l'analyse des thématiques des expositions itinérantes, nous mettrons également en évidence qu'il y a un pic de production sur le changement climatique en 2007 et 2008.

en scène des paysages façonnés par des pratiques culturelles traditionnelles, tout comme des modes de gestion moderne, technique, de la nature. On illustre également des situations de crise (que ce soit la surpopulation de zones urbaines défavorisées, la survie en milieu pollué ou des catastrophes naturelles). » (Bader 2011, p. 235)

Dans les travaux que nous venons de décrire, la question de la légitimation de l'exposition de GoodPlanet comme ressource éducative pour l'ÉDD n'est pas centrale. Cependant, l'analyse de Cosmina Ghebaeur montre comment le Sénat a accolé son *image* à celle de Yann Arthus-Bertrand dans le but de la modifier. D'ailleurs, l'alliance d'intérêts, à laquelle fait référence Benoît Urgelli, n'est probablement pas moins dirigée par la finalité commune du développement durable que par les bénéfices réciproques que l'Éducation nationale et le photographe ont pu tirer de cette opération. Pour pouvoir conclure, la clarification des motifs qui sont à l'origine de l'entrée de ces expositions est nécessaire.

2. Ancrages théoriques d'un problème de recherche transversal aux sciences de l'éducation et aux sciences de l'information et de la communication

2.1. L'exposition, un média

Nous avons déjà utilisé le terme de média pour désigner les expositions itinérantes. Bien que cette partie ne soit pas consacrée à l'étude des expositions en elles-mêmes, que nous définirons dans la partie suivante, nous souhaitons d'ores et déjà préciser qu'en procédant ainsi nous nous référons à Jean Davallon (1999). Selon lui, la communication à l'œuvre dans la réalisation et la visite d'une exposition ne peut se résumer à une dimension technique qui consisterait à mettre des individus en contact avec des informations, par des procédés précis, dans la recherche d'un optimum de compréhension. Cette conception mécaniste de la communication comme transmission d'informations d'une source vers un destinataire, tel que Claude Shannon a pu le théoriser (1948), réduit la production et la réception des messages à un codage suivi d'un décodage assimilant ainsi l'exposition à un pur processus sémiotique. Jean Davallon indique qu'au contraire l'exposition est un processus social mettant en interaction le concepteur et le visiteur, c'est pourquoi elle peut être considérée comme un média :

« L'exposition, ni simple réunion d'objets ou de textes, ni équivalent d'un texte, est en fait un média. Cela signifie qu'elle est simultanément : un fait instrumental (sa production nécessite la mise en œuvre de techniques et un savoir-faire de plus en plus spécifiques et complexes) ; un fait social (à ce titre, ses conditions de production et son opérativité sociale relève d'une sociologie) ; un fait sémiotique (elle est

capable de communiquer et de signifier, c'est-à-dire de produire des effets de sens). Elle entre donc dans le registre des pratiques culturelles au même titre que le théâtre ou le cinéma dont elle est d'ailleurs assez proche pour certains aspects » (Davallon 1989, p. 48)

Par ailleurs, nous avons annoncé que notre étude était axée sur la légitimation des expositions itinérantes pour l'ÉDD. Qu'entendons-nous par là et pourquoi choisissons-nous spécifiquement ce terme ?

2.2. La légitimation éducative : un objet de recherche interrogeant la communication sociale des idées entre extérieur et intérieur de l'École

Selon Jean Davallon, « l'objet de recherche *est le phénomène, ou le fait, tel que le chercheur le construit pour pouvoir l'étudier. [...] L'objet de recherche se trouve à mi-chemin entre d'un côté les objets concrets qui appartiennent au champ d'observation et, de l'autre côté, les représentations explicatives du réel déjà existantes ou visées (qui révèlent, quant à elles, de l'objet scientifique* » (2004, p. 32-33). Considérer que l'apposition d'un logotype de l'Éducation nationale sur une exposition ou sa sélection par les services de diffusion ou de publicisation institutionnels sont des formes d'approbation de l'institution vis-à-vis du média, reconnu ainsi apte à être une ressource pédagogique pour l'ÉDD, est une construction. C'est cet objet de recherche, la légitimation, que nous avons problématisé, comme d'autres l'ont fait avant nous à partir d'objets concrets différents.

Dans son étude de l'élaboration médiatique de la légitimité des « experts » à la télévision, Yves Chevalier définit la légitimité comme « *le statut qui autorise un individu, un groupe d'individus (mais aussi une idée ou une action publique), à jouer le rôle qui est le sien aux yeux des autres membres d'une collectivité (le public)* » (Chevalier 1999, p. 17). En nous inspirant largement de cette définition, nous pourrions dire que la légitimation dont il est question dans cette thèse est ***le processus qui consiste à donner un statut éducatif à une exposition itinérante, en lien avec le développement durable, en lui reconnaissant un rôle pédagogique, vis-à-vis des élèves voire de la communauté éducative (enseignants, personnels techniques et administratifs) dans le champ de l'éducation au développement durable.*** Il s'agit d'une ***légitimation éducative.***

La question de la légitimation des médias pour l'éducation formelle est au cœur des travaux de Pierre Moeglin (2004, 2010) qui mène une réflexion plus générale sur la manière dont différents moyens de communication tels que les livres, les planches murales, les vidéos, les

ordinateurs ou encore les tableaux numériques acquièrent un statut éducatif pour l'École (nous soulignons) :

« Ce qu'ils ont d'éducatif, ces outils et médias le doivent à l'aptitude qui leur est reconnue de permettre à des élèves d'apprendre et à des maîtres d'enseigner, de s'informer et de communiquer en contexte éducatif. Cela veut dire que, si outils et médias 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. » (Moeglin 2004, p. 11)

Dans notre étude, si l'exposition itinérante est un média conçu par un musée ou par un service de l'Éducation nationale, compte tenu des missions de ces institutions, l'intention éducative est inhérente à la conception de l'exposition et l'itinérance dans le milieu scolaire n'est qu'une reconnaissance de plus de son rôle éducatif. Mais, dans le cas où l'exposition itinérante n'a pas été conçue avec cet objectif, c'est bien le processus d'attribution d'une qualité éducative qui la fera rentrer dans le monde scolaire. Le cheminement des expositions de la fondation GoodPlanet, des grilles du

Pierre Moeglin a établi une typologie des outils et médias éducatifs (2004, p. 71) en fonction de leur contenu et leur reproductibilité :

- les outils du type I n'ont pas de contenu et ne sont pas reproductibles, c'est par exemple la plume d'oie ;
- les outils du type II sont reproduits massivement et n'ont pas de contenu, ce sont entre autres la plume d'acier, le cahier vierge ou les ordinateurs ;
- les *self media*, type III, qui possèdent du contenu mais qui ne sont pas reproduits selon un mode industriel, soit les diapositives et les films autoproduits ;
- les médias *sensu stricto*, type IV, qui possèdent à la fois un contenu et une reproduction industrielle, qui n'est pas forcément synonyme de marchandisation.

jardin du Luxembourg aux murs de l'École, permet bien d'observer comment, moyennant des adaptations, les mêmes photographies se sont trouvées parées d'attributs éducatifs. Une fois ce processus identifié, la question est de savoir : *« Que faut-il pour qu'un outil de communication ou un média devienne éducatif et à partir de quand le devient-il ? Quels facteurs scolaires et extrascolaires aident-ils à sa scolarisation, alors qu'il n'est pas conçu pour l'école et que celle-ci n'a pas l'apanage de ses utilisations ? »* (Moeglin 2004, p. 10). Dans la lignée de ce questionnement, ***il s'agit pour nous d'établir comment une exposition acquiert le statut de ressource pédagogique pour l'ÉDD, c'est-à-dire d'identifier les acteurs, les modalités et les critères de ce processus de légitimation éducative.***

D'un point de vue communicationnel, Pierre Moeglin (2004) répond que les outils et médias éducatifs possèdent une propriété objectivante qui leur est commune, dont le rôle a été mis à

profit quand le milieu scolaire a intégré la communication triangulaire comme moyen éducatif. Du coup, ils ont acquis une double propriété en devenant à la fois éducatifs et communicationnels. Ils sont au cœur d'une relation de médiatisation entre élève et maître, qui permet non seulement de dépasser le simple face à face entre l'élève et le maître, mais aussi de servir d'adjuvants à l'apprentissage, autant de raisons qui ont légitimé au cours du temps leur présence au sein de l'École. Dans ce contexte, les expositions itinérantes, qui appartiennent au type IV de la typologie de l'auteur soit des médias *sensu stricto*, entrent dans l'École grâce aux propriétés communicationnelles qui leur sont reconnues, mais ceci ne règle pas la question de leur légitimité du point de vue informationnel.

La réflexion de l'auteur s'intéresse moins au contenu des médias éducatifs proprement dit qu'à leur dénominateur commun, au delà de leur ancrage dans des « contextes pédagogiques, culturels et idéologiques propres à leur invention » (Moeglin 2004, p. 43). Il indique qu'actuellement le monde scolaire est marqué par une accumulation d'objets culturels, observable selon des strates. Chacune de ces strates est représentative d'un état de l'École, lequel est défini par des productions matérielles et symboliques (Moeglin 2004, p. 43) :

Parmi les strates que Pierre Moeglin décrit, nous ne retenons ici que trois. Dans la première, l'auteur place les outils et les médias qui ont pour vocation de faire « *admirer le spectacle du monde* » (p. 43) dans lesquels il range les affiches murales décoratives comme les objets du musée scolaire. La deuxième consiste à « *observer le monde* » (p. 47), à en rendre compte dans son ordonnancement : les affiches murales servant aux leçons de choses, les planches anatomiques ou les objets de collection, en tant qu'ils sont des spécimens permettent de « *faire voir pour faire comprendre* » (p. 48), peuvent y être associés. La troisième permettant « *d'apprendre les alphabets du monde* » (p. 51) est constitué des documents servant de supports à une activité de lecture ou de décodage des représentations graphiques et iconiques.

« Tout système scolaire est un certain mode d'institution d'une certaine trivialité légitime des objets culturels. Il procède de dispositifs matériels, invente des formes de réécriture, légitime certains objets et en déprécie d'autres. Un état de l'école se définit en grande partie par cette économie de la circulation des savoirs, par ces situations, par ces objets : la salle, l'amphithéâtre, le tableau ; ou encore l'ardoise, le transparent ; ou encore l'exercice, la copie, le manuel. » (Jeanneret 1999, p. 15)

Ou encore les expositions itinérantes. En sciences de l'information et de la communication, Yves Jeanneret (2008a) propose deux concepts intimement liés qui permettent de penser la circulation des idées et des valeurs dans la société. Il propose, tout d'abord, le concept « *d'être culturel* » comme :

« un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugements. Il s'agit de configurations dynamiques qui traduisent l'élaboration historique des ressources et enjeux pour une société : des postures, des savoirs et des valeurs, qui ne se comprennent pas les uns sans les autres et qui reposent sur une panoplie d'objets et de procédures, sans toutefois se résumer à ce seul inventaire technique. »
(Jeanneret 2008a, p. 16)

Ce concept ne peut prendre corps qu'en lui adjoignant celui de « trivialité » (étymologiquement, *trivium* signifie carrefour) : les êtres culturels ne peuvent se transmettre sans se métamorphoser, au sein de leurs parcours social et communicationnel, lesquels sont indissociables. Ils se chargent notamment de valeurs.

Dans cette thèse, qui souhaite s'inscrire dans une contribution à l'étude de la place et du rôle de l'École au sein de la trivialité, nous proposons d'interroger les conditions de possibilité de la mise en circulation (au sens propre et au sens figuré) des savoirs, des représentations et des valeurs contenus dans les expositions au travers du filtre de la légitimation, comme point nodal des « *phénomènes d'échange culturel* » (Jeanneret 2008a, p. 15) :

« Le jeu de la trivialité est aussi ce qui concerne la légitimité des documents, des messages, des formes de savoir. Les circuits de diffusion des productions culturelles sont des processus par lesquels se constituent des modèles de reconnaissance, de conformité, de légitimité, ou inversement, de disqualification de tel ou tel type de savoir. » (Jeanneret 1999, p. 14)

Il s'agit pour nous d'observer comment la légitimation éducative a lieu, notamment au regard de *la lettre et de l'esprit* de l'ÉDD, renvoyant *in fine* à la question du positionnement de l'École par rapport à la culture triviale, entendue comme « *toutes les formes de circulation des savoirs au sein de la société* » (Jeanneret 1999, p. 10) : ***la légitimation éducative des expositions itinérantes structure-t-elle des échanges d'idées en rapport avec les objectifs de l'ÉDD et plus généralement avec les missions de l'École ?*** Les procédures et les critères de légitimation des expositions itinérantes garantissent-ils que l'École ne soit pas le « *téléport de produits éducatifs de toutes natures et de toutes qualités* » (Jeanneret 1999, p. 22) dans le champ du développement durable ? C'est en cela que les sciences de l'éducation s'avèrent indispensables pour rendre pleinement compte de ce processus de légitimation et de ses implications pédagogiques. Commenant à esquisser des éléments de réponse dans cette partie, ce n'est que suite à l'étude du contenu des expositions que nous pourrons conclure.

2.3. La question de la légitimité des savoirs en sciences de l'éducation et son écho en sciences de l'information et la communication

L'approche didactique est centrée sur les contenus à enseigner aux élèves. À partir du moment où une exposition devient une ressource pédagogique, elle est reconnue comme porteuse de savoirs qui peuvent être donc mobilisés pour l'apprentissage des élèves dans une programmation pédagogique. En sciences de l'éducation, Yves Alpe (2006) a élaboré un modèle de la construction sociale des disciplines d'enseignement embrassant aussi bien les curriculums formel, réel, que caché¹⁰⁶ (Perrenoud 1993), qui nous semble intéressant par les pistes de légitimation des savoirs qu'il propose. Tout d'abord, ce modèle donne toute son importance aux « savoirs professionnels » des enseignants c'est-à-dire, entre autres, aux habitudes, aux savoir-faire (acquis au cours de formations et par l'expérience), aux convictions idéologiques et aux valeurs dans le contenu des savoirs scolaires effectivement enseignés aux élèves. Nous proposons de transposer ces travaux à la manière dont les personnes légitiment les expositions. Yves Alpe propose trois formes de légitimité des savoirs scolaires, que nous mettons tout de suite en perspective avec la façon dont nous pouvons les mobiliser dans notre recherche.

La première légitimité résulte de l'action d'experts qui sélectionnent et « disciplinarisent » des contenus de savoirs en suivant un projet politique : c'est la légitimation institutionnelle. Dans notre cas, cette légitimation consisterait à coproduire, sélectionner ou publiciser des expositions en fonction du projet politique inscrit dans *la lettre* ou dans *l'esprit* de l'ÉDD, *la lettre* étant la parole institutionnelle officielle. La deuxième est la légitimité sociale des savoirs, issue à la fois « *des représentations sociales de la fonction de l'école et des interprétations sociales des acteurs* » (*Ibid.*, p. 242) et qui est liée à la demande sociale de prise en charge par l'École de certains thèmes, aux interprétations sociales des savoirs par les acteurs et à leurs projets d'usage dans la société. Dans notre étude, cette légitimation résulterait de la volonté de faire entrer les expositions pour répondre à un projet social défini en dehors de l'École, ce qui pourrait être assimilé, à certains égards, à l'influence du *champ paradigmatique* (Bertrand, Valois 1999) sur l'ÉDD. Enfin, la troisième forme est celle de la légitimité scientifique des savoirs, qui historiquement, en sciences de l'éducation, renvoie au

¹⁰⁶ Le curriculum formel est le contenu d'enseignement prévu par l'institution ou par l'enseignant tandis que le curriculum réel est celui qui est issu du vécu de l'élève, de son expérience, de son apprentissage. Le curriculum caché est la part des apprentissages qui n'est pas programmée explicitement par l'institution scolaire c'est-à-dire tout ce que l'élève apprend à dans le monde scolaire sans que cela soit clairement annoncée par l'École : se comporter en société, obéir, être à l'heure, se défendre, juger, être jugé, etc.

modèle de la transposition didactique¹⁰⁷ (Chevallard 1985) : le savoir à enseigner est défini uniquement par rapport à un « savoir savant » et des « experts » réalisent une transposition du savoir savant en savoir à enseigner. Relativement à notre objet d'étude, cette légitimation résulterait de la place centrale accordée aux concepts et aux notions scientifiques, dont les acteurs s'assureraient qu'ils soient validés scientifiquement. Mais dans son modèle, Yves Alpe interroge cette troisième forme de légitimité en posant l'hypothèse que les savoirs savants en eux-mêmes ne sont pas les seules sources de construction des contenus scolaires car ceux-ci sont plutôt issus d'un corpus de « savoirs intermédiaires » :

« Ce modèle nous conduit à poser l'hypothèse du rôle central des « savoirs intermédiaires » dans le processus de construction des savoirs scolaires, dont la transposition didactique n'est qu'un des éléments (essentiel, certes). Ces savoirs intermédiaires sont principalement constitués de productions dont l'origine est à la fois professionnelle et institutionnelle : c'est un ensemble de références directement accessibles pour les enseignants (manuels scolaires, productions des associations disciplinaires, didacticiels, etc.), qui leur évite de rechercher dans leur pratique courante le recours aux savoirs savants de référence, parce qu'ils sont plus directement accessibles (à tous les sens du terme) et parce qu'ils présentent une certaine garantie institutionnelle (pratiques partagées par une communauté d'enseignants, validation – au moins implicite – des corps d'inspection, etc.). »
(Communication personnelle)

Ce faisant, il soulève la question du statut épistémologique des savoirs scolaires, qui est donc incertain et remet un peu en cause le rôle de la transposition didactique dans l'élaboration du curriculum formel. Cette hypothèse des « savoirs intermédiaires » commence à établir des liens très intéressants avec des conclusions formulées dans le champ de la communication à propos des sciences, antérieurement nommée champ de la vulgarisation scientifique des savoirs (Le Marec, Babou 2006). Celles-ci ont conduit à remettre en cause une conception des productions dite de « vulgarisation » qui seraient réalisées en fonction de savoirs savants, lesquelles seraient par rapport à cette référence, soit « traduites », soit « trahies »¹⁰⁸ ce qu'Eric Fouquier et Eliséo Véron ont clairement exprimé dans leur étude des spectacles scientifiques à la télévision :

¹⁰⁷ Que nous ne développerons pas ici, tant il est devenu un classique en didactique des sciences.

¹⁰⁸ Nous ne développerons pas ici les différents courants de la vulgarisation scientifique, que ce soit celui de la « trahison » (dont Roqueplo (1974), *Le partage du savoir*), ou de la « traduction » (dont Mortureux (1983), *La formation et le fonctionnement d'un discours de la vulgarisation scientifique au XVIIIème siècle à travers l'œuvre de Fontenelle*) ou bien des oppositions entre les tenants de la « rupture » (Moles et Oulif (1967), *Le troisième homme, vulgarisation scientifique et radio*, Schiele 1985) ou de la « continuité » (Jacobi 1987), que nous estimons bien connus et peu fondamentaux dans notre propos. Cependant, un travail tout à fait intéressant serait de confronter le paradigme de la « transposition didactique » à ces différents courants pour en établir les filiations éventuelles et finalement discuter de sa pertinence, d'une part au regard des avancées actuelles sur la communication à propos de sciences et, d'autre part, en la confrontant à l'hypothèse d'Yves Alpe sur les savoirs intermédiaires. Si nous en avons l'occasion, c'est une piste que nous souhaiterions explorer. Igor Babou a esquissé quelques réflexions dans ce sens : « Quand on connaît l'importance cruciale des caractéristiques énonciatives pour les publics concernés, c'est toute la conception didactique traditionnelle, avec sa focalisation sur l'analyse du contenu, qui se retrouve mise en cause. » (Babou 2010, p. 63)

« Ce serait [...] lourdement se tromper que de vouloir évaluer le divertissement scientifique, face au discours savant, par référence à une quelconque parité des langages. S'il fallait produire une théorie unifiée de cette forme de divulgation scientifique, il ne pourrait s'agir, ni d'un modèle général de la traduction, ni d'un modèle de la trahison, mais d'un modèle de la construction, rendant acte à la télévision d'élaborer, à partir d'un discours scientifique-origine, un produit radicalement autre. » (Fouquier, Véron 1985, 95)

Et ce qu'Yves Jeanneret reprendra quelques années plus tard :

« Le discours de vulgarisation utilise des signifiants empruntés aux terminologies scientifiques, mais il a un mode de construction spécifique, lié aux conditions de son élaboration et de sa diffusion, à sa tradition rhétorique, aux effets de sens qu'il poursuit. » (Jeanneret 1994, p. 39)

Les savoirs scientifiques n'existent pas en dehors de leurs conditions culturelles de production (Jeanneret 1994 ; Le Marec, Babou 2006 ; Le Marec 2011 ; Girault, Molinatti 2011) ce qui nous conduira à considérer les expositions comme des « *productions culturelles autonomes* » (Le Marec, Babou 2006 ; Babou 2010), nous y reviendrons. Dans l'hypothèse que les expositions aident les enseignants dans leurs pratiques et que les personnes qui légitiment les expositions les destinent aussi à cet usage, elles peuvent donc servir de « *savoirs intermédiaires* ». Or, en fonction des modalités de légitimation, il existe des « *savoirs intermédiaires* » autorisés ou non. Ainsi l'École est prise dans un double mouvement : les processus de légitimation qu'elle met en place autorisent symboliquement des savoirs, contenus dans les expositions, à entrer ou non dans le milieu scolaire alors que les conditions de leur légitimation sont elles-mêmes déterminées par des interactions sociales et la confrontation à l'exposition elle-même. C'est pourquoi, ce jeu d'interrelations entre acteurs, entre acteurs et objets prend son sens au sein de la notion de trivialité :

« Il faut aller plus loin et admettre que l'ordre des savoirs et des disciplines reconnus par l'école est lui-même d'essence triviale, qu'il procède non de la révélation directe du vrai et du seul travail de la pensée mais des circuits de mise en forme, de réécriture et de légitimation des savoirs. » (Jeanneret 1999, p. 15)

2.4. La place de l'énonciation éditoriale dans la circulation des idées

Dans cette étude qui interroge la circulation sociale des idées via des supports de communication, nous observerons le rôle de l'énonciation éditoriale. Ce concept a été élaboré par Emmanuel Souchier, dans le cadre de l'analyse du livre. L'énonciation éditoriale est à

l'origine de « *l'image du texte* » (Souchier 1998) dans un double sens d'objectualité du texte¹⁰⁹ et de notoriété du contenu, à l'origine donc d'une potentielle légitimation :

« La fonction du « texte second »¹¹⁰ consiste à donner à lire le « texte premier », sa signification (la connotation) nous renvoie à l'idéologie littéraire et textuelle d'une époque donnée. Les signifiés de connotation sont les effets de légitimité textuelle liés aux usages qui se sont constitués au fil de l'histoire. Au delà de ses qualités intrinsèques et de la notoriété personnelle de son auteur, par exemple, la « scientificité » ou la « recevabilité » d'un article dépendra du support qui le publiera » (Souchier 1998, p. 144)

Les « *marques d'énonciation éditoriale* » (Souchier 1998, p. 142) sont les traces laissées par l'éditeur ou plutôt l'*editor* qui « *établit la genèse d'un texte, l'annote et le présente (on songera au sens américain du terme éditeur).* » (Souchier 1998, p. 144). Elles signent la prise en charge de la responsabilité du contenu. Parmi les caractéristiques de l'énonciation éditoriale énoncées par Emmanuel Souchier, il y a la dimension « *infra-ordinaire* » (Perec cité par Souchier 1998, p. 141) c'est-à-dire que ces traces des multiples interventions réalisées sur le texte semblent s'effacer derrière l'auteur. Or, lorsque l'on s'intéresse aux expositions, ce propos est à nuancer.

En muséologie, Joëlle le Marec et Roland Topalian (2003) ont introduit le concept d'énonciation éditoriale¹¹¹ en considérant l'exposition comme un « *objet textuel polyphonique* ». Ils indiquent que, contrairement au livre, « *la dimension polyphonique n'est pas occultée, mais au contraire, elle reste manifeste au visiteur : l'objet textuel considéré exprime spectaculairement son élaboration plurielle* » (p. 12), ce qui, à notre avis, a pour effet d'ôter en partie la dimension infra-ordinaire, banale de l'énonciation, d'autant plus que l'*image* du texte est fortement travaillée pour faciliter la prise d'informations par le visiteur¹¹². À l'échelle de l'exposition, cette élaboration à plusieurs corps de métiers (scénographes, éclairagistes, graphistes, concepteurs multimédias, etc.) est fondue derrière « *l'institution qui a le pouvoir de mettre en forme le système de communication et d'assumer l'autorité éditoriale.* » (p. 15).

Cette « *autorité éditoriale* » se fait souvent connaître au sein des expositions par la marque visuelle qui signe son identité : le logotype, qui a pour objectif d'« *assure[r] la*

¹⁰⁹ Aspect sur lequel nous reviendrons au moment de l'analyse des expositions proprement dites.

¹¹⁰ Issu de l'action des différents énonciateurs, nous y reviendrons.

¹¹¹ Parallèlement à Annie Gentès (2003) qui, à partir de ce concept, a fondé celui d'énonciation « curatoriale » (le curateur est le conservateur en québécois) qui désigne la mise en espace des objets pour une anticipation de leur lecture.

¹¹² On peut penser aux différents niveaux de lecture (au sens propre de visibilité et non au sens figuré), qui ne sont pas forcément mobilisés pour le façonnage d'un livre, sur lesquels nous nous baserons pour l'étude du contenu des expositions.

reconnaissance et la bonne attribution de l'entreprise [ou d'un autre organisme] [...] elle exprime la spécificité de celle-ci » (Floch 2010, p. 43). Par exemple, du premier coup d'œil, reconnaît-on une exposition produite par l'ADEME car tous les panneaux contiennent son logotype. Elle affiche ainsi son autorité sur le contenu dont elle assume la responsabilité éditoriale. Dans cette thèse, ***nous désignons par producteur d'exposition l'acteur social qui a l'autorité éditoriale lors de la réalisation de l'exposition***, que nous préférons au terme de concepteur, car il rend mieux compte de l'insertion de ces expositions dans une industrie culturelle.

Convoquer le concept d'énonciation éditoriale, c'est aussi s'interroger sur les rapports de pouvoir à l'œuvre. L'entrée des expositions itinérantes dans le milieu scolaire n'est pas qu'une question de mobilité ou d'occupation du territoire géographique. La légitimation éducative des expositions est liée à des rapports de pouvoirs pour occuper l'espace de l'École, comme espace symbolique de communication (Lamizet 1992) dans lequel le média exposition est en interaction avec les élèves. Les processus de légitimation éducative des expositions donnent à voir comment se structure cet espace, qui, parce qu'il est aussi territorialisé dans l'École, devient peut-être plus que tout autre lieu investi comme objet de savoir capable d'imprimer sa marque dans l'esprit de l'élève :

« La mémoire de l'espace va donner à ceux qui la détiennent une véritable culture : l'espace, objet de savoir, va devenir l'objet d'une culture, assumée en tant que telle par le sujet qui en est porteur. »
(Lamizet 1992, p. 31)

Dans les lignes précédentes, nous avons montré que notre problème de recherche, construit autour de la légitimité éducative des expositions itinérantes, à la fois médias et ressources pédagogiques, est transversal aux champs des sciences de la communication et de l'information et des sciences de l'éducation. Nous avons vu comment les tenants et les aboutissants de ce problème résonnent d'un champ à l'autre. Les entrées sont différentes pour chaque discipline (l'une est centrée sur les savoirs, l'autre sur leur circulation) mais l'intérêt de cette transversalité – en prenant les risques de déplaire ou de tomber dans l'amalgame – est qu'elle nous permet d'élaborer plusieurs pistes de recherche : ***les processus de légitimation des expositions itinérantes comme ressources pédagogiques pour l'ÉDD reposent-ils sur la sélection de contenus précis au regard des prescriptions de la lettre de l'ÉDD ? Sur une demande sociale ? Sur des processus plus politiques ? Sur d'autres critères ? Comment une exposition acquiert-elle un logotype de l'Éducation nationale ? En quoi ces procédures***

nous informent-elles sur la manière dont des savoirs, des représentations et des valeurs sont autorisés symboliquement à pénétrer dans l'École ?

Conclusion

Retraçant les éléments historiques qui ont conduit à l'entrée d'objets et d'expositions dans le milieu scolaire, nous avons établi que l'éducation par les yeux en milieu scolaire s'apparentait à l'art social et avait pour objectif la promotion de valeurs. Les expositions itinérantes qui circulent dans l'École aujourd'hui sont-elles au fond si différentes ? À l'époque il s'agissait par exemple d'honorer le travail et d'inciter à l'hygiène, aujourd'hui ne s'agirait-il pas de promouvoir des comportements éco-citoyens ? À moins qu'au contraire, elles ne s'apparentent plus aux leçons de choses et soient avant tout des véhicules de connaissances scientifiques ? Leur étude autant d'un point de vue informationnel (thèmes et angle avec lequel ils sont abordés, entre autres) que communicationnel (formes matérielles et choix des supports visuels, notamment) nous permettra d'établir quelques ponts, d'autant plus qu'hier comme aujourd'hui, les modèles socio-économiques choisis par les producteurs et les alliances qu'ils cherchent à établir avec l'institution vont largement présider à leur circulation en milieu scolaire. Mais intéressons-nous tout d'abord aux modalités qui sont à l'origine de la sélection, de la publicisation et de la coproduction d'expositions par l'Éducation nationale.

Chapitre 6 – Les médias éducatifs pour l'ÉDD : un enjeu pour l'Éducation nationale

La mise à disposition de ressources pédagogiques validées pour l'ÉDD représente un enjeu pour l'Éducation nationale. Elle affiche en effet une forte volonté de sélectionner et de faire connaître des ressources pertinentes pour cette éducation. Par ailleurs, les membres des communautés éducatives peuvent faire venir des expositions dans leurs écoles et leurs établissements indépendamment de toute recommandation institutionnelle, selon le principe de la liberté pédagogique. Cependant l'institution les incite fortement à recourir à des ressources repérées par ses services, lesquels veillent aussi à ce qu'elles s'inscrivent dans les missions de service public. La gratuité pour l'élève en fait partie. Quels sont donc les circuits de diffusion et les voies de publicisation des expositions ? Dans quel contexte cette organisation se met-elle en place ? Après avoir présenté notre méthodologie d'enquête de terrain, nous répondrons à ces deux questions dans une présentation de nos premiers résultats.

I. L'enjeu de l'Éducation nationale : la conformité des médias éducatifs avec les objectifs nationaux de l'ÉDD

Comme au 19^e et au 20^e siècle pour les leçons de choses et l'imagerie scolaire, l'institution scolaire souhaite que les ressources pédagogiques utilisées en ÉDD soient conformes à la politique nationale, ce qui est très clairement exprimé dans la première et dans la troisième circulaire de l'ÉDD (nous soulignons) :

*« 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)*

*« L'éducation au développement durable nécessitant de nouvelles approches scientifiques, éthiques et pédagogiques, **elle doit reposer sur des ressources adaptées.** » (MEN - DGESCO 2011a)*

Sans être très clairs sur les attendus en termes de ressources (qu'est-ce qu'une ressource adaptée ?), la lettre exprime une volonté de cadrage des ressources pédagogiques pour l'ÉDD. La raison principale provient du regard que l'institution porte sur les médias.

1. Les médias vus par l'Éducation nationale pour l'ÉDD : des vecteurs d'une approche biocentrique et alarmiste de l'environnement

Dès le colloque de décembre 2003, un atelier est entièrement consacré au « *discours des médias* ». Leur rôle indispensable pour informer sur les thématiques environnementales est rappelé mais trois limites du traitement médiatique des questions d'environnement sont énoncées, identifiées comme obstacles à une « *éducation au jugement* » (MEN - DESCO 2005a, p. 100) :

- « - une vision émotionnelle, qui cède au catastrophisme, met l'accent sur la victimisation au détriment de la responsabilité individuelle ;
- une vision amplifiée, qui accuse à la fois la perception des risques et assimile la protection de l'environnement à la notion de préservation, et la prévention au principe de précaution ;
- une vision éclatée au fil de l'actualité, qui obère les analyses systémiques des faits relatés. » (MEN - DESCO 2005a, p. 100)

Au regard des démarches rationnelles et systémiques qui ne vont pas tarder à être promues par la lettre de l'ÉDD, ces propos montrent que les médias, qui ne sont par ailleurs pas définis¹¹³, semblent donc constituer en eux-mêmes des freins, à l'exception de quelques émissions exemplaires comme *Le dessous des cartes*. Cette représentation est largement véhiculée lors du colloque de 2004, dans lequel ils sont jugés inducteurs de sentiments d'impuissance et d'une déresponsabilisation des jeunes :

« Des enquêtes récentes relatives aux motivations des adolescents mettent en évidence, à l'heure actuelle, une très forte préoccupation des adolescents aux problèmes environnementaux qu'ils expriment en termes d'inquiétude, de frustration, et donc de peur et de découragement pour leur avenir. Dans un tel processus d'informations apportées aux jeunes sans possibilité d'échanges, de débats mais surtout d'accompagnement pour comprendre et agir, on crée chez eux un sentiment d'impuissance et à terme de non-responsabilisation dans leurs comportements au quotidien. » (Compte rendu de l'atelier 1, 2004, p. 84)

De plus, dans *l'esprit*, les médias sont pointés explicitement comme véhiculant une image de l'environnement-nature, non conforme à l'ancrage éthique anthropocentrique souhaité :

« Il existe encore une confusion entre la nature et l'environnement » (MEN - DESCO 2005a, p. 113)

« Dans les médias, le terme « environnement » renvoie à une approche très largement naturaliste » (DGESCO - IGEN 2010a, p. 1)

¹¹³ L'implicite qui ressort du compte rendu et qui prévalait au cours de l'atelier auquel nous avons eu l'occasion de participer était l'assimilation « des médias » aux productions télévisuelles. Ceci a été, à notre avis, très clairement induit par le fait que l'atelier était animé par une auteure de l'émission *Le dessous des cartes*, diffusée à l'époque sur France 5.

« Cette approche naturo-centrée se répand dans les médias ; elle tire une légitimité – du moins affective – dans une certaine représentation de « respect » de la nature. » (Bonhoure 2008, p. 11)

Le rôle de l'École est donc présenté comme nécessaire pour contrebalancer leurs effets anxiogènes (Urgelli 2009, p. 86) et pour apporter de la rationalité, quand la vision naturaliste de l'environnement est assimilée à une approche affective. Cette méfiance s'avère être un penchant français. En effet, dans les textes internationaux, cette opposition entre École et monde médiatique n'est pas du tout constatée. Par exemple, dans la SEDD, il est au contraire recommandé de prendre appui sur les médias :

« Les médias sont un moyen puissant d'orienter le choix des consommateurs et les styles de vie, en particulier chez les enfants et les jeunes. Il faut mobiliser leur savoir-faire et trouver des circuits de distribution pour transmettre une information fiable et des messages clefs sur les questions liées au développement durable. » (UNECE 2005, p. 8)

Le chapitre 36 de l'Agenda 21 préconisait déjà d'utiliser des « *moyens efficaces de communication* » (CNUED 1992) en éducation, domaine qui était peu distingué de l'information. Dans ces textes se dessine une instrumentalisation de la communication pour encourager le changement. Il s'agit d'établir des « *coopérations avec les médias, comme avec les secteurs du spectacle et de la publicité, en engageant des débats destinés à mobiliser leur expérience aux fins de modeler le comportement public et les schémas de consommation, et de faire largement usage de leurs méthodes* » (CNUED 1992). Ceci se traduit très clairement dans le plan international de mise en œuvre de la DESD qui, d'une part, affirme que « *les médias ont un rôle décisif à jouer dans la mobilisation en faveur de l'ÉDD* » (UNESCO 2004, p. 20) et d'autre part, conseille le recours au « *marketing social*¹¹⁴ afin de promouvoir l'évolution des comportements par des mesures simples » (UNESCO 2004, p. 34). De tels points de vue ne seront jamais repris dans les textes et les discours émis par l'Éducation nationale. Autant l'institution est prolix pour critiquer les médias, autant cette utilisation pour induire directement des changements de comportements n'est pas abordée dans les documents étudiés. On peut supposer que, dans *la lettre*, la distance affichée par rapport au comportementalisme conduit à une récusation de ce type d'instrumentalisation.

Pendant dix ans, la réflexion sur les rapports entre ÉDD et médias s'est affinée, y compris au sein de l'Éducation nationale, ce qui a abouti, au FOREDD de 2009, à des propos critiques sur les inquiétudes fréquemment formulées au sein de l'institution. Les personnes présentes à l'atelier « *Que faire avec les médias ?* » les ont définis comme « *une pluralité de supports* »

¹¹⁴ Nous expliquons cette notion page 351.

(MEN 2009, p. 6) et ont reconnu bien volontiers que ces derniers sont « *souvent mis en accusation* » (MEN 2009, p. 7) pour leurs discours non rationnels, alarmistes et simplificateurs. Ils reconnaissent également leur rôle pour « *la sensibilisation de l'opinion publique, préalable indispensable à la formation* » (Ibid., p. 7). Dans le contexte initial de défiance, la question de la validation des ressources pédagogiques s'est révélée très tôt un élément central pour la mise en œuvre cohérente de la politique de l'ÉDD.

2. Historique de la politique documentaire nationale pour l'ÉDD

Dès le premier rapport de Messieurs Bonhoure et Hagnerelle (2003), la question des ressources pédagogiques pour l'ÉDD est abordée. Leur bilan dresse le constat qu'elles sont nombreuses et issues d'organismes à statuts très différents : Ministères autres que l'Éducation nationale (MEDD et autre Ministère chargé de l'agriculture et de la forêt), organismes sous tutelle (CNRS, IFREMER, CEA), services déconcentrés de l'État (DIREN, DRAF, DIRE, ONF, etc.), collectivités territoriales, agences (Agences de l'eau, ADEME) et associations (réseaux « école et nature », CPIE, FRAPNA, Fondation Nicolas Hulot, WWF, etc.). Face à ce foisonnement, Mrs Bonhoure et Hagnerelle préconisent un pilotage pour mettre en cohérence les ressources aux niveaux national et académique afin de limiter les redondances et de favoriser une diffusion plus efficace : il s'agit d'organiser « *la nébuleuse aux contours incertains* » (2003, p. 18) qu'ils caractérisent par la grande diversité des objectifs et des contenus produits et par le manque d'identification des auteurs dans les productions collectives, ce qui laisse « *planer des incertitudes sur l'origine et la validation des informations présentées* » (Ibid., p. 19).

Dans ce rapport, la question des ressources n'est pas traitée indépendamment de celle des partenaires. Les textes et discours de l'Éducation nationale montrent la convergence de ces problématiques. C'est dans cette perspective confluente que la première SNDD de 2003 annonce la création d'un observatoire national de l'ÉDD qui a le double objectif de réunir des partenaires et des ressources :

« *L'architecture en réseau [de l'observatoire] permettra de regrouper des organismes français et francophones ayant vocation à travailler dans ce domaine (CRDP, IFREE, associations, collectivités territoriales, etc.) avec une tête de réseau implantée dans un grand établissement public. L'observatoire aura pour mission de recenser et faire connaître aux enseignants les outils pédagogiques existants, d'apporter des informations scientifiques et techniques actualisées et validées, et d'être un lieu d'échange entre acteurs de l'éducation à l'environnement pour un développement durable.* » (Comité interministériel pour le développement durable 2003, p. 11)

L'observatoire est officiellement créé en janvier 2004 et hébergé au MNHN (Ricard 2004). Frédéric Treffel en sera l'éphémère délégué général. Les missions ne furent pas remplies et presque deux ans après sa création, il sera enterré, aussi mort-né que l'observatoire demandé sous l'ÉE qui, lui, devait concerner plus particulièrement les métiers de l'environnement (MEN 1993a). Gérard Bonhoure réaffirma donc en 2008 sa volonté que les ressources pédagogiques pour l'ÉDD fassent l'objet d'un recensement, permettant de constituer « *un véritable patrimoine de ressources* » (Bonhoure 2008, p. 6) en s'inspirant du fonctionnement des lithothèques¹¹⁵ à l'échelle académique. Le rapport Bregeon, remis en même temps, reprend les recommandations de recensement et de diffusion des ressources en y ajoutant, Grenelle oblige, une dimension multi-partenariale :

« De nombreuses ressources pédagogiques de qualité existent déjà sur supports traditionnels ou électroniques. Il faut les porter à connaissance, les diffuser aux acteurs concernés et faciliter leur accès par l'Internet qui apporterait une garantie de qualité aux enseignants.

Pour que la gestion de ce dispositif, notamment pour la mise à jour des ressources et leur « mode d'emploi », soit dynamique, on peut préconiser qu'elle soit répartie entre des acteurs publics et privés disposant des compétences nécessaires et engagés par une charte de qualité. » (Bregeon, Fauchaux, Rochet 2008, p. 11)

Les critères de qualité des ressources pédagogiques énoncées sont qu'elles doivent déjà être connues et faire l'objet d'une diffusion. Un groupe de travail devait élaborer la charte de qualité mais nous n'avons trouvé aucune trace de son action. Le rapport Bregeon préconisait également la création d'un portail national partagé, non réservé aux enseignants. Ce rapport est le seul à faire cette proposition, qui ne verra pas le jour, mais qui sera reprise à des échelons académiques, comme nous le verrons. À noter également qu'il est également le seul texte français à évoquer « *la contribution de l'entreprise est souhaitable et nécessaire* » (*Ibid.*, p. 9) pour la production des ressources pédagogiques, conformément à la visée économique qui transparaît dans son contenu.

Finalement, c'est le CRDP d'Amiens qui a été choisi comme pôle national avec deux missions principales, précisées dans une lettre de mission datant du 31 mai 2011 : premièrement, l'organisation du FOREDD (Forum des *Ressources* pour l'ÉDD) et deuxièmement, la mise en place du site internet chargé de produire des ressources et de réunir celles déjà réalisées par d'autres académies. Le premier FOREDD, intitulé « *Mettre en œuvre*

¹¹⁵ Les lithothèques sont des banques de données constituées à l'échelle académique et qui ont pour vocation de fournir des ressources pour l'enseignement de la géologie.

l'ÉDD, de nouvelles ressources pour de nouveaux besoins » (SCÉREN-CRDP Amiens 2009), était centrée sur la teneur des ressources existantes :

« La mise à disposition de ressources adaptées, qu'il s'agisse d'outils pour la classe ou de supports de documentation et de formation pour les professeurs, constitue en effet un des leviers de la réussite de la généralisation. Les initiatives ne manquent pas pour fournir à l'école des ressources de toute nature, issues d'éditeurs scolaires, de producteurs audiovisuels et multimédias ou d'acteurs privés et publics qui souhaitent participer à l'éducation des jeunes. Cette offre foisonnante est-elle toujours adaptée aux objectifs de l'école ? » (SCÉREN-CRDP Amiens 2009)

La question des liens entre l'École et la culture triviale en ÉDD est donc posée par l'Éducation nationale elle-même. C'est pourquoi le FOREDD a été spécifiquement créé pour répondre à la question de la sélection et de la production de ressources adaptées à la politique de l'ÉDD. Mais une des seules communications de cette instance insistant sur les critères de sélection d'outils pédagogiques pertinents est issue d'un atelier sur les ressources numériques dans lequel *« trois urgences »* ont été identifiées :

« La première est de hiérarchiser des ressources en ligne à partir d'une double validation scientifique et pédagogique. La seconde urgence concerne la mise en valeur ou la création de ressources répondant au caractère pluriel de la notion de développement durable. La troisième urgence est de créer des ressources favorisant une démarche pluridisciplinaire, en respectant au départ les obligations des enseignements des disciplines. » (MEN 2009, p. 3)

Pour parfaire la réflexion, *« un objectif important pour les semaines et les mois à venir est de préparer un cahier des charges pour la production des ressources en ÉDD »* (Hagnerelle 2009a, p. 3) qui devait s'adresser aux personnels de l'Éducation nationale, aux membres du réseau SCÉREN et aux producteurs de ressources externes, pour aboutir à *« l'émergence d'une culture commune à l'ÉDD et à ses ressources »* (MEN 2009). Mais à l'heure actuelle et à notre connaissance, aucun cahier des charges n'a vu le jour. Les missions du pôle national d'Amiens se sont par contre affirmées depuis, en devenant un portail qui met *« à disposition de la communauté éducative des contenus scientifiques validés et des ressources pédagogiques liés au thème du développement durable et à son enseignement »* (SCÉREN-CRDP Amiens, 2010).

Bien que la question des ressources pédagogiques ait été très tôt à l'agenda de la politique de l'ÉDD, nous venons de montrer que les solutions nationales ont été soit des échecs, soit ne se sont mises en œuvre que depuis peu de temps et, à l'heure actuelle, toujours de façon incomplète. Aussi, ce sont plutôt les réseaux de diffusion classiques de l'Éducation nationale et les réponses apportées à l'échelle académique qui vont constituer le vivier d'expositions

légitimées dans lequel les membres de l'institution peuvent puiser pour mener l'ÉDD. Or comment se déroulent les processus de légitimation à de ces différents échelons ? Quels sont les acteurs impliqués ? Quelles sont les voies permettant aux enseignants de disposer ou de connaître les expositions itinérantes que l'Éducation nationale leur conseille ? Sur quels critères des expositions itinérantes se voient légitimées parmi l'offre existante en dehors de l'École ? Autant de questions qui ont été à l'origine de notre enquête de terrain auprès de cadres de l'Éducation nationale.

II. Méthodologie d'enquête sur les processus de la légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD

1. Les entretiens auprès de fonctionnaires impliqués dans ces processus

Pour connaître les processus de légitimation éducative, nous avons interrogé dix-sept cadres de l'Éducation nationale, identifiés pour leurs rôles, même ponctuels, vis-à-vis d'expositions devenant, par leurs actions, des ressources pédagogiques en ÉDD. L'identification des personnes pertinentes n'a pu être complète qu'après la constitution du corpus d'expositions, que nous décrirons dans la troisième partie (cf. page 262). Mais notre participation à des rencontres nationales¹¹⁶ en tant que cadre ressource à l'échelle académique nous a rendu cette étape plus aisée. Notre échantillon a été constitué selon quelques principes. Chaque personne interrogée l'était « *en tant que membre d'une communauté ou d'un groupe* » (Blanchet, Gotman 2007, p. 36) c'est-à-dire ici en tant que membre de l'Éducation nationale. Cependant, nous n'avons pas cherché l'exhaustivité, inscrivant plutôt notre démarche dans l'optique suivante : « *plus que de constituer un échantillon [sous entendu représentatif], il s'agit plutôt de bien choisir ses informateurs.* » (Kaufmann 2007, p. 44). Il était par contre important pour nous de balayer, par le choix des personnes interrogées, les différents cas de figures possibles conduisant le média exposition à devenir éducatif pour l'ÉDD.

Selon la typologie de Gérard Boutin (2011), le type d'entretiens menés est à classer parmi celui à questions ouvertes, dans lequel les questions sont préparées à l'avance en fonction de thèmes. Même si la formulation exacte n'est pas toujours la même, l'enquête est guidée mais ses réponses sont libres. On désigne aussi ce type d'entretien par semi-directif. Comme nous l'avons déjà soulevé dans la première partie (cf. page 74), notre posture n'a pas été sans nous

¹¹⁶ Entre 2003 et 2012, c'est-à-dire du premier colloque de l'ÉEDD aux trois premiers FOREDD.

poser quelques problèmes axiologiques dans la mesure où certaines personnes interrogées sont nos supérieurs hiérarchiques directs.

Sur cette relation entre enquêteur et enquêtés, qui est caractérisée par une différence de position sociale et dans laquelle le premier peut largement influencer ou impressionner le second, les écrits méthodologiques généraux sont relativement lacunaires car « *les chercheurs qui réfléchissent explicitement aux relations entre enquêteurs et enquêtés s'intéressent [...] plutôt à des agents en situation de fragilité, due à des décalages de position, de marginalité ou d'échec* » (Chamboredon et al. 1994, p. 115). En témoigne la dernière édition du livre de Gérald Boutin (2011) qui, dans un des rares chapitres que l'on peut trouver dans cette catégorie d'ouvrages consacré aux « *dimensions éthiques* » de l'enquête, détaille les postures à adopter dans les cas d'entretiens d'enfants, d'adolescents et de personnes âgées et insiste sur la nécessité de sauvegarder les droits et la sensibilité des personnes mais élude que, pour certains terrains, il faille parfois « *s'imposer aux imposants* » (Chamboredon et al. 1994) pour pouvoir mener à bien l'enquête. Cette expression signifie non pas qu'il faille impressionner l'enquêté dans un simulacre d'égalité de statut social, mais qu'il s'agit d'être particulièrement soigneux pour obtenir la rencontre et garder la maîtrise de l'entretien, qui parfois, peut être largement dirigé par celui qui a l'ascendant social¹¹⁷. Dans les faits, les rapports hiérarchiques n'ont été exprimés que dans de rares cas, laissant la place à un échange simple, habité par la haute conscience professionnelle et le souci du service public d'éducation de nos interlocuteurs. Mais lorsque les différences hiérarchiques ont surgi, il nous a parfois été utile de nous en « laisser imposer », en encourageant l'enquêté à s'installer dans une forme de domination professionnelle, car dès lors nous devenions « *la jeune fille* » (expression employée par un enquêté) qu'il fallait instruire.

Par ailleurs, le paramètre clef qui a constitué, pour la plupart des entretiens, la condition *sine qua non* de leurs tenues a été le respect absolu de l'anonymat. En effet, tous les enquêtés sont des fonctionnaires, parfois avec de hautes responsabilités, et donc tous sont soumis au devoir de réserve. Même si nous insistions sur la portée institutionnelle et donc officielle des propos que nous cherchions à recueillir, la parole ne s'est libérée qu'avec cette exigence. Dans la présentation de nos résultats, nous ne désignons donc les enquêtés que par un numéro (tableau

¹¹⁷ Par exemple, toutes les rencontres ont été demandées par voie écrite (mail) dans un langage soutenu et en veillant à utiliser des formules de politesse déférentes. Ceci ne signifie pas qu'il faille faire autrement pour d'autres types d'enquêtés, mais qu'ici c'est un préalable indispensable, compte tenu des rapports hiérarchiques. De même, toutes les questions étaient écrites sur un carnet que nous montrions ostensiblement comme gage de notre sérieux, méthode conseillée par les auteurs Hélène Chamboredon et al. (1994).

11) en face duquel nous avons inscrit leurs fonctions, que nous avons définies de manière large, à dessein. Enfin, le journal d'enquête (Beaud, Weber 2010) s'est révélé un outil méthodologique très utile car nous avons pu y poser nos impressions personnelles avant et après chaque entretien, relater ses conditions, les attitudes des enquêtés et les références des panneaux que nous leur avons montrés ou sur lesquels ils avaient particulièrement réagi.

Les dix-sept personnes ont été interrogées à l'occasion de onze entretiens individuels et de deux *focus group* (un réunissant deux personnes et l'autre trois). À l'occasion d'un entretien individuel, une autre personne est intervenue ponctuellement, sollicitée par l'enquêté pour un complément d'informations. Par rapport à l'échantillon que nous avions prévu au départ, trois personnes ont été ajoutées, car désignées par d'autres, et trois personnes n'ont pas pu être interrogées. Parmi ces dernières, deux n'ont pas donné suite à nos nombreux mails de relance et un cadre s'est fait représenter par son collaborateur direct, seule personne qui, par ailleurs, a refusé d'être enregistrée et dont l'entretien s'est réalisé par téléphone. Les autres personnes interrogées l'ont été en présentiel, entre trente minutes et deux heures, en fonction de leurs disponibilités. Les conditions des entretiens n'ont pas toujours été celles escomptées. Nous n'avions pas prévu au départ de *focus group* par exemple, mais nous nous sommes adaptée aux circonstances et à la manière dont ces rencontres ont été accordées par les enquêtés. Dans le cas des *focus group*, les informations obtenues n'ont pas pour autant été fondamentalement différentes de celles issues des entretiens individuels et nous avons pu, au contraire, observer sur certains sujets des renforcements de positionnements institutionnels dus à l'effet de groupe.

Le tableau 11 présente les fonctions des enquêtés dans la hiérarchie de l'Éducation nationale et leurs implications dans les processus de légitimation éducative des expositions itinérantes en ÉDD, pour lesquels trois cas sont possibles. Premièrement, ils ont été directement impliqués dans la coproduction d'expositions avec une autre structure, ce que nous identifions *a priori* par la présence d'un logo correspondant à un échelon national ou local de l'institution. Deuxièmement, ils sont intervenus dans la sélection et la mise à disposition des expositions dans les réseaux de diffusion de l'Éducation nationale. Troisièmement, ils ont participé à la publicisation des expositions via les voies de communication officielles c'est-à-dire les sites institutionnels.

Numéro d'identification	Fonctions dans l'Éducation nationale	Implication dans la légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD
EN 1	Membre d'un comité de pilotage en ÉDD	Publicisation sur un site institutionnel
EN 2	Membre d'un comité de pilotage en ÉDD	Publicisation sur un site institutionnel
EN 3	Inspecteur pédagogique régional	Publicisation sur un site institutionnel
EN 4	Responsable de médiathèque dans un CRDP	Sélection de ressources pédagogiques
EN 5	Personnel de direction dans le réseau SCÉREN ¹¹⁸	Publicisation sur un site institutionnel et sélection
EN 6	Personnel de direction dans le réseau SCÉREN	Coproduction d'expositions, publicisation sur un site institutionnel et sélection
EN 7	Personnel de direction dans le réseau SCÉREN	Publicisation sur un site institutionnel et sélection
EN 8	Responsable de médiathèque dans un CRDP	Sélection de ressources pédagogiques
EN 9	Haut fonctionnaire	Coproduction d'expositions
EN 10	Haut fonctionnaire	Coproduction d'expositions
EN 11	Haut fonctionnaire	Coproduction d'expositions
EN 12	Inspecteur pédagogique régional	Coproduction d'expositions et publicisation sur un site institutionnel
EN 13	Personnel de direction dans le réseau SCÉREN	Coproduction d'expositions, publicisation sur un site institutionnel et sélection
EN 14	Responsable de médiathèque dans un CRDP	Sélection de ressources pédagogiques
EN 15	Personnel de direction dans le réseau SCÉREN	Coproduction d'expositions et publicisation sur un site institutionnel
EN 16	Haut fonctionnaire	Coproduction d'expositions
EN 17	Inspecteur pédagogique régional	Coproduction d'expositions et publicisation sur un site institutionnel

Tableau 11 : Liste des cadres de l'Éducation nationale enquêtés, de leur fonction et de leur implication vis-à-vis des expositions itinérantes pour l'ÉDD.

Les objectifs de ces entretiens étaient multiples. Ils avaient pour but de connaître :

- les critères de choix des expositions et des producteurs ;
- les personnes impliquées dans ces processus et leur rôle précis ;
- les méthodes de production, de coproduction ou de sélection des expositions ;
- les attentes en termes de méthodes et de pratiques pédagogiques relatives à l'utilisation des expositions comme ressources pédagogiques sur l'ÉDD ;
- les conceptions fondatrices de l'ÉDD associées à ces processus.

Les entretiens ont été organisés autour de deux grands thèmes, dont sont présentées ci-dessous les questions-types. Ces questions étaient adaptées au type d'intervention de la personne dans les procédures de légitimation des expositions itinérantes pour l'ÉDD. En effet, le parti pris a toujours été de partir de cas concrets dans lesquels les cadres ont été directement impliqués.

¹¹⁸ Le SCÉREN (Service Culture Éditions Ressources pour l'Éducation nationale) est le réseau de diffusion des expositions. Il est détaillé page 192.

- *Premier thème – les critères et les modalités de coproduction, de sélection ou de publicisation des expositions* dont les questions types sont :
 - Vous avez été impliqué dans la coproduction de telle exposition, quel a été votre rôle ?
 - Comment l'Éducation nationale s'est trouvée engagée dans la coproduction de telle exposition ?
 - Quelles sont les conditions pour qu'une exposition ait un logotype de l'Éducation nationale (ministériel ou académique) ?
 - Quels sont les critères d'acceptation ou de refus pour travailler avec, pour diffuser ou pour publiciser les expositions de certaines structures plutôt que d'autres en ÉDD ?
 - Comment se déroule la sélection d'expositions proposées aux enseignants au prêt dans les réseaux de diffusion de l'Éducation nationale ?
 - Quels sont les critères de sélection ou de rejet d'expositions à proposer aux enseignants dans le réseau de diffusion pour l'ÉDD ?
 - Comment est réalisée la mise en ligne de contenus sur les sites internet institutionnels proposant des ressources pédagogiques pour l'ÉDD ? Le contenu de ces sites est-il validé ? Et si oui, par qui ?
 - Quels sont les critères de choix de la publicisation de certaines expositions ou de certains structures productrices d'expositions sur les sites institutionnels ?
- *Deuxième thème – le média exposition comme support pédagogique en ÉDD*, dont les questions types sont :
 - Que pensez-vous des expositions comme ressource pédagogique en général ? Et en ÉDD, en particulier ?
 - Comment pensez-vous que ces expositions soient utilisées au sein des écoles et des établissements scolaires ?
 - Comment espéreriez-vous que soient utilisées ces expositions dans les établissements ?

Pour étayer le premier thème, des exemples d'expositions que les cadres ne connaissaient pas ont été montrés, avec pour intention, soit d'obtenir des informations supplémentaires sur les critères de sélection, soit de recueillir des réactions vis-à-vis d'expositions qui seraient loin de *la lettre* de l'ÉDD et qui circulent actuellement dans le milieu scolaire pour l'ÉDD. Ainsi sept enquêtés se sont prêtés à « l'exercice » qui consistait à indiquer si l'exposition présentée serait retenue pour être diffusée ou publicisée pour l'ÉDD et huit ont eu à réagir devant une ou deux expositions très comportementalistes.

Dans la première partie, nous avons souligné l'ambiguïté de l'institution vis-à-vis du comportementalisme (cf. page 120). Elle déclare préférer une éducation à la complexité, ce qui est une forme de rejet, mais en même temps, elle ne l'inscrit pas clairement dans *la lettre*. Ce que l'on comprend de *la lettre* est que l'approche comportementaliste n'est pas suffisante. Nous voulions donc éclaircir ce point, d'autant plus que nous avons aussi établi, que, dans *l'esprit*, le comportementalisme est plébiscité (cf. page 121). Dans ces cas, nous n'avons pas hésité à utiliser la stratégie d'intervention de la contradiction qui consiste à « *s'opposer au point de vue développé précédemment par l'interviewé* » (Blanchet, Gotman 2007, p. 77). Nous ne l'avons pas fait en nous impliquant personnellement dans cette opposition mais en montrant comment des propos développés antérieurement par l'enquêté pouvaient être en opposition avec les propos qu'il tenait à ce moment là. L'objectif était de « *contrain[dre] l'enquêté à soutenir l'argumentation de son discours* » (Ibid. p. 78).

L'exposition « test »¹¹⁹ a été choisie pour ses caractéristiques. Elle a été réalisée par un éditeur privé, peu ou pas connu du grand public, qui indique sur son site internet que « *l'exposition a reçu une validation pédagogique du rectorat de l'académie [...] avec un avis très favorable du responsable académique de l'éducation au développement durable qui atteste que l'exposition s'inscrit dans les objectifs nationaux de l'éducation au développement durable du Ministère de l'Éducation nationale* »¹²⁰. Cette exposition a pour thématique principale le développement durable. Elle en présente les différentes dimensions (figure 18), sous une forme attrayante, avec des couleurs associées à chacune d'elle au sein des panneaux. À première vue, elle semble donc couvrir l'ensemble de la thématique mais une lecture plus attentive montre une très grande hétérogénéité dans son traitement, qui oscille entre bons sentiments, éléments simplistes et caricaturaux, comportementalisme et explications plus conceptuelles et peu faciles d'accès (figure 19). Elle fournit donc un bon matériau pour l'affirmation de critères de légitimation. Quant aux autres expositions¹²¹, elles ont comme point commun d'être très comportementalistes et produites par des organismes connus des enquêtés. Deux, issues de la même structure et centrées sur les déchets, ont été présentées à sept enquêtés et une, ayant pour thématique le développement durable et réalisée par un partenaire académique, a été soumise à une seule personne.

¹¹⁹ *Le développement durable, j'ai envie de savoir* (Vedura, 2008)

¹²⁰ Nous ne mettons pas la référence exacte à dessein.

¹²¹ Pour respecter l'anonymat, nous ne citons pas l'exposition produite localement dont nous reparlerons dans les résultats. Les autres expositions présentées sont : *Réduisons vite nos déchets, ça déborde* (ADEME, 2006) ; *Ne mélangeons pas tout !* (ADEME, 1999). La première est diffusée par une antenne de l'ADEME reconnue comme ressource pour l'ÉDD par une académie ; la deuxième est encore proposée au prêt par certains services de diffusion de l'Éducation nationale.

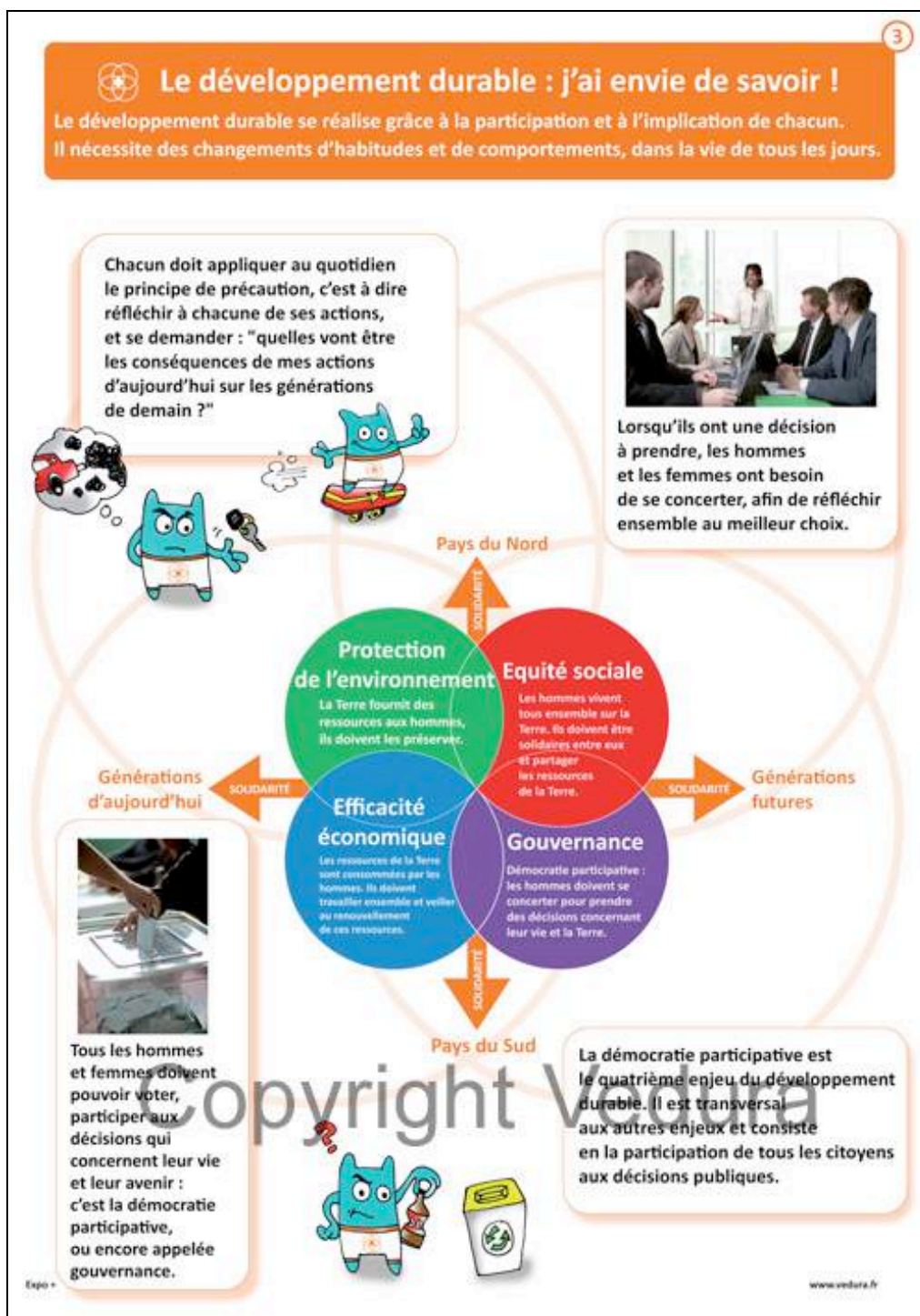


Figure 18 : Panneau 3 de l'exposition Le développement durable, j'ai envie de savoir (Vedura, 2008)

Cette exposition présente la définition du développement durable, qu'elle complète au fur et à mesure dans les quatre premiers panneaux : dans le panneau présenté, c'est la gouvernance qui est introduite. Cette approche apparemment complète du développement durable a constitué un premier critère pour la sélectionner.

Le deuxième critère est qu'elle est très injonctive et normalisante, ce que montre notamment l'utilisation du verbe *devoir* et les différentes figures du héros anonyme (notion développée page 429) : des dessins de personnages imaginaires, une main votant et des personnes sans visage.

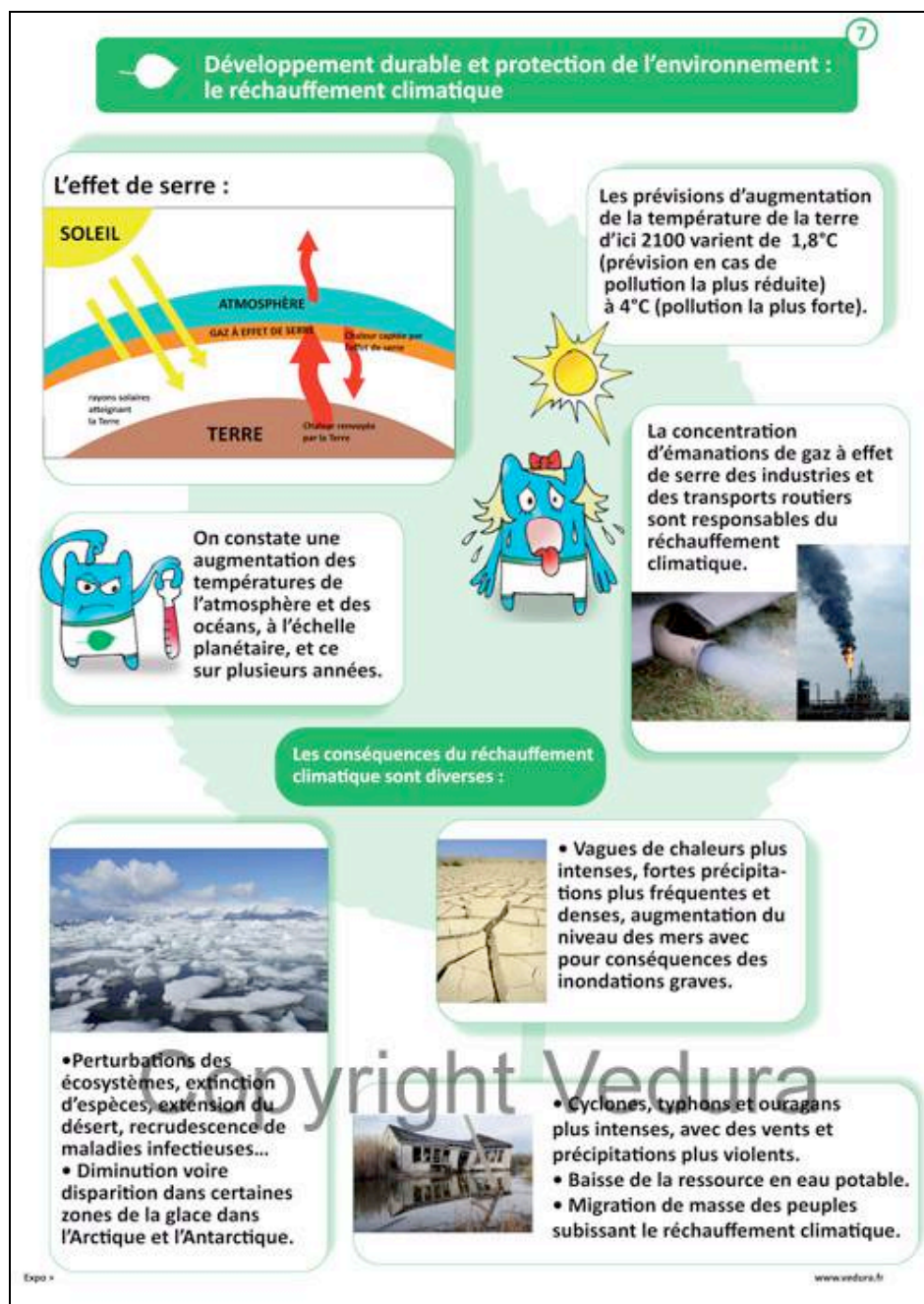


Figure 19 : Panneau 7 de l'exposition *Le développement durable, j'ai envie de savoir* (Vedura, 2008)

Le troisième critère de sélection est qu'elle est une des rares expositions sur le développement durable à présenter des notions scientifiques (cf. page 394), ici l'effet de serre, qui est expliqué par un schéma. Cependant et ceci constitue le quatrième critère, l'examen attentif montre que les notions sont présentées à la fois de façon simpliste et complexe, voire peu compréhensible.

Par exemple, au lieu de qualifier précisément l'origine du changement climatique (l'augmentation de l'effet de serre), d'un côté, le terme très vague de « pollution » est utilisé ; de l'autre la phrase suivante : « la concentration d'émanations de gaz à effet de serre des industries et des transports routiers [pourquoi eux seulement ?] sont responsables... » présente non seulement un problème de syntaxe (pluriel au lieu du singulier) mais n'est pas correcte du point de vue scientifique. En effet, une « concentration d'émanations » ne correspond à rien du point de vue physique.

Quant aux conséquences du changement climatique, elles sont présentées sans relation de causalité et de façon affirmative ; autant d'éléments qui sont en contradiction avec la lettre de l'ÉDD du point de vue des approches scientifiques (cf. page 403).

2. Mise en perspective des entretiens avec les cadres prescriptifs de l'Éducation nationale

L'analyse des entretiens permet de déterminer, entre autres, si, dans la sélection, la publicisation ou la coproduction des expositions, les cadres prescriptifs sont pris en compte, soit *la lettre* et *l'esprit* de l'ÉDD. C'est pourquoi nous avons réutilisé la grille élaborée pour l'analyse des textes et discours, soit une analyse des entretiens selon les dimensions téléologique, axiologique, praxéologique et épistémologique. Dans la première partie, nous avons présenté les échelles et les moyens avec lesquels les textes officiels pouvaient être déclinés (cf. page 66). Pour bien percevoir si et comment les instructions officielles « percolent » le long des niveaux hiérarchiques de l'Éducation nationale, nous avons procédé, au moment de l'analyse, à une réécoute attentive des entretiens dans un ordre précis : d'abord les hauts fonctionnaires, puis les IPR, puis les membres de personnels de direction d'établissements du réseau de diffusion de l'Éducation nationale, puis les responsables de médiathèque et enfin les membres de comités de pilotage.

Dans cette perspective, en complément des entretiens, le retour aux documents institutionnels qui abordent la question des ressources pédagogiques en ÉDD dont les expositions itinérantes font partie, s'est révélé utile. Dix-sept textes présentés dans la première partie abordent cette question dont six seulement appartiennent à *la lettre* de l'ÉDD : les trois circulaires de l'ÉDD, la circulaire relative à la cinquième semaine du développement durable, et deux circulaires sur l'éducation au développement et à la solidarité internationale (2005 et 2007). S'ils présentent les enjeux et des ressources, ils restent muets sur les critères de sélection. Seuls les onze autres documents qui appartiennent à *l'esprit* de l'ÉDD qualifient les ressources pédagogiques. Dans notre analyse, nous compléterons certaines données issues des entretiens avec celles issues de l'analyse de ces documents.

Les premiers résultats de notre enquête permettent de préciser, d'une part, le contexte qui incite l'Éducation nationale à adopter une politique de sélection des ressources pédagogiques pour l'ÉDD et, d'autre part, les différentes voies de diffusion et de publicisation des expositions itinérantes pour cette éducation.

III. Premiers résultats : contexte et organisation des circuits de diffusion et de publicisation des expositions

1. Les producteurs à la recherche de l'*imprimatur* de l'Éducation nationale

Dans le cadre de la liberté pédagogique, dans la mesure où les principes fondamentaux de l'École républicaine sont respectés, les enseignants peuvent utiliser n'importe quel support médiatique, qu'il soit reconnu officiellement par l'Éducation nationale ou pas. Ainsi, tout membre de la communauté éducative (conseiller principal d'éducation, enseignant, chef d'établissement, assistant pédagogique, etc.) peut être à l'origine de l'entrée d'une exposition dans un établissement scolaire ou une école¹²². Pour autant, nous présupposons que les membres de la communauté éducative recherchent des ressources légitimées par l'institution. Ils y sont de plus incités dans les textes officiels de l'ÉDD (MEN 2007 ; MEN - DGESCO 2011a). Aussi, à tous les échelons de l'Éducation nationale, les cadres responsables de la coproduction, la sélection ou la publicisation de ressources sont en proie à des sollicitations nombreuses de la part de producteurs extrêmement divers :

« On a trop de sollicitations. » (EN 17)

« On est sollicité beaucoup, hein. » (EN 3)

« Pendant le Grenelle de l'environnement, c'était dément. Je recevais des camions de kits, c'est dommage qu'on ne se soit pas connus à cette époque [...] vous auriez dû venir avec des brouettes. Mais donc régulièrement, je vidange avec des sacs pilons, parce qu'il y a des tonnes et des tonnes, des tonnes de collectivités, d'associations, de services de l'État, d'entreprises, qui veulent produire avec d'excellentes intentions des ressources pour l'Éducation nationale. D'accord ? Il y a de tout. Il y a de tout. » (EN 9)

Ce que recherchent les producteurs, c'est un agrément officiel de l'Éducation nationale, même s'il n'est pas obligatoire, pour augmenter leurs chances d'entrer dans les classes :

« En tout cas, ce qu'on peut dire, c'est qu'on a des producteurs indépendants qui nous sollicitent pour avoir justement, cet... agrément. [...] Parce qu'ils cherchent à avoir l'approbation de l'Éducation nationale. » (EN 7)

¹²² En général, dans les établissements du second degré (collège et lycées), la demande passe par un professeur documentaliste, enseignant spécialisé dans la pédagogie documentaire qui est responsable du CDI (Centre de Documentation et d'Information). Dans le premier degré, c'est-à-dire au primaire, la demande passe par le directeur, responsable administratif et pédagogique de l'école.

« Tous les collègues qui travaillent dans différentes disciplines ou sur des sites de ressources, sont énormément sollicités pour avoir le label. Parce que c'est l'entrée... c'est une entrée dans les établissements scolaires. » (EN 6)

« J'ai vu bien des associations là-dessus, qui me demandaient mon quitus sur telle ou telle mallette pédagogique. » (EN 3)

C'est que l'enjeu pour le producteur, en terme de diffusion, est de taille :

« S'il y a tous ces gens qui viennent proposer de la ressource pour le système éducatif, ayez bien en tête que c'est tout simplement parce que ça représente une masse citoyenne incroyable. Douze millions. Douze millions. Hein. Ça veut dire que en gros, un Français sur cinq est dans le système éducatif. » (EN 9)

En effet, l'entrée dans l'École est souhaitée par de très nombreux organismes. En « off »¹²³, nous avons été informée de la volonté de certaines sectes de pénétrer dans les écoles, que ce soit par les partenariats ou par les ressources, sous couvert de thématiques environnementales. Ne pouvant pas véritablement juger si le phénomène décrit est révélateur d'un rejet du biocentrisme ou si la menace est bien réelle, nous avons pu percevoir, par deux fois, comment un producteur peut forcer la reconnaissance de l'Éducation nationale à son égard. Le premier exemple est relaté dans ce témoignage :

« On a vu malheureusement le label Education nationale récupéré, hein... Avec le nom d'un inspecteur général qui faisait partie du comité de pilotage, et qui s'est dit : "Je me suis fait piéger". À un moment, il a dit "Ah, c'est bien votre produit, je suis tout à fait d'accord", il était inspecteur général... Bing ! Le label est sorti le lendemain, Ministère de l'Education nationale, écrit, "Monsieur Machin, a validé ceci". Et il s'est trouvé piégé, il a été obligé de déposer plainte, etc., parce qu'on a utilisé.... Donc il y a des gens qui sont très... très... opportunistes, hein, très très à l'affût d'un label qui à la fois leur permettrait... idéologiquement parlant, de rentrer dans les établissements scolaires... » (EN 6)

Le deuxième est lié à l'exposition que nous avons choisie pour « l'exercice » pratique permettant de révéler plus pragmatiquement les critères choisis pour la légitimation de telle ou telle exposition. Lorsque nous l'avons présentée au responsable qui était censé l'avoir validée pour lui demander son avis et donc ses critères de sélection, nous n'avons, dans un premier temps, pas rappelé ce détail. Il s'est montré très critique devant l'exposition, la jugeait¹²⁴ tout à la fois comportementaliste, moralisatrice et faisant des raccourcis. Lorsque nous lui avons objecté que, sur le site du producteur, nous avions lu qu'elle avait reçu sa validation pédagogique, il s'est montré très mal à l'aise. Finalement, face à cette situation, il a donné l'explication suivante : son rôle n'est pas de donner un veto aux ressources

¹²³ L'enquêté nous a demandé expressément de stopper l'enregistrement un instant pour en parler.

¹²⁴ Pour éviter tout recoupement, nous n'insérerons pas ici de verbatim.

pédagogiques. Ayant été au courant de cette publication, via un intermédiaire, il ne s'y simplement pas opposé. Il semble qu'ensuite le producteur ait accentué, dans sa communication, la validation obtenue.

En se plaçant du point de vue de l'Éducation nationale, ce constat confirme la pertinence de la mise en place du FOREDD pour pouvoir porter un regard critique sur les ressources produites voire pour reprendre en main la production. Ce choix en matière de ressources pédagogiques a été affirmé comme faisant partie intégrante de la politique volontariste de l'ÉDD :

« Alors dans le domaine de l'ÉDD, la production de ressources adaptées, ça pose un vrai problème. Un vrai, un vrai problème. Ça a été pour ça d'ailleurs qu'on a créé le FOREDD à Amiens, Centre de Ressources d'Education au Développement Durable, parce qu'il nous semblait qu'il fallait absolument que déjà, rien qu'au niveau de l'Education Nationale, que les relais et les responsables se mettent bien d'accord d'abord sur ce qu'on entendait par EDD, la définition, l'esprit, les problématiques, et aussi le type de ressources-supports, qu'on construit. Il ne s'agit pas d'avoir des ressources qui ne soient pas, qui ne correspondent pas au développement de la problématique qu'on souhaite, hein ! Donc c'est une vraie question. [...] Et c'est à partir du milieu des années 2000 donc, que définissant une politique qui s'est affinée au fil des années, qui est maintenant extrêmement claire, maintenant on demande, à l'intérieur du système éducatif, les réseaux... les réseaux publics, mais aussi on essaie d'inciter les partenaires extérieurs, donc collectivités, associations, etc., à inscrire la production de documents sous différentes formes, dont des expositions, dans l'esprit de ce que nous souhaitons voir enseigner. » (EN 10)

Qu'en est-il ? Quels sont les réseaux « à l'intérieur du système éducatif » qui sont concernés par la mise en œuvre de cette politique ?

2. Le réseau SCÉREN : voie principale de diffusion des expositions légitimées en ÉDD

Le réseau SCÉREN (Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation nationale) s'avère jouer un rôle majeur dans la sélection des ressources pédagogiques pour l'ÉDD, ce qui est clairement rappelé dans la deuxième et la troisième circulaire :

« Le groupe de pilotage [académique] devra poursuivre l'identification et la mobilisation des ressources locales, en relation avec l'ensemble des partenaires tout particulièrement le réseau SCÉREN, les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique. » (MEN 2007)

« Il existe désormais de nombreuses sources scientifiques et expertes, accessibles auprès des services de l'État, des associations agréées, des établissements publics spécialisés et des centres de recherche, des collectivités territoriales ainsi que du Centre national de documentation pédagogique (CNDP) et du réseau des centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique, qui constituent le

2.1. L'organisation du réseau

Le SCÉREN est un réseau d'établissements publics ayant pour mission de « *répondre aux besoins des acteurs et des usagers du système éducatif, en proposant un accueil, en offrant de la documentation, des éditions, des animations pédagogiques et de l'expertise en ingénierie éducative...* » (SCÉREN 2007). Le réseau est sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale. Il est organisé en un CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), qui coordonne les 31 CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) au niveau de la politique éditoriale générale. Chaque CRDP chapeaute plusieurs CDDP (Centre Départemental de Documentation Pédagogique) ou centres plus petits. Ainsi, tout le territoire français est couvert (figure 20).

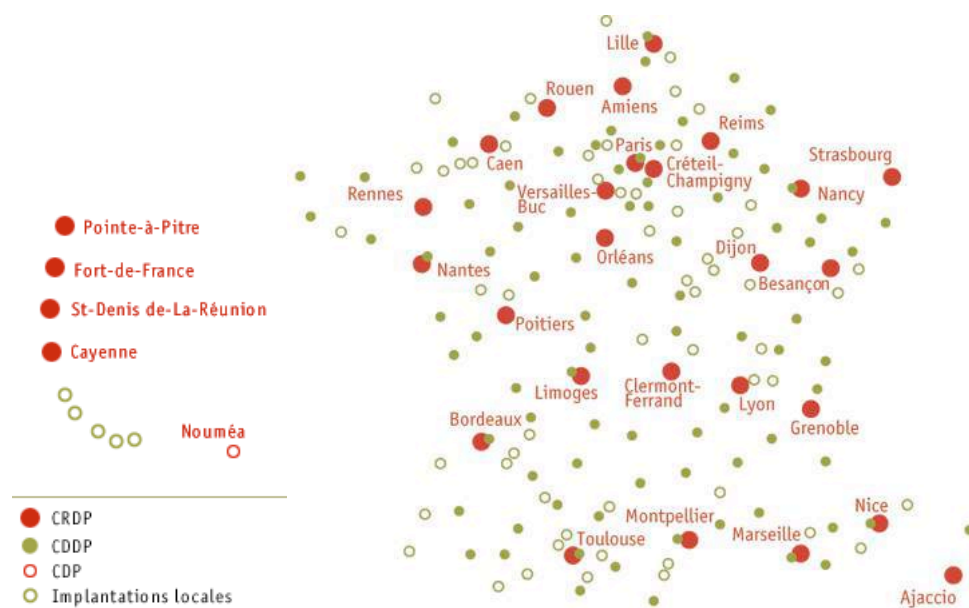


Figure 20 : Carte du réseau SCÉREN (2007).

Tous les CRDP sont des EPNA (Établissements Publics Nationaux à caractère Administratif), ce qui implique un fonctionnement indépendant au niveau juridique. Ils sont donc autonomes du point de vue de leur politique éditoriale et documentaire, aspect important à prendre en compte dans les logiques de légitimation à l'œuvre :

« Nous sommes ce qu'on appelle des établissements publics à caractère administratif... C'est-à-dire que chaque CRDP a son autonomie. Juridique, financière, et pédagogique. Ce n'est pas comme l'ONISEP, qui a un centre et des antennes. Nous ne sommes pas des antennes du CNDP. Nous sommes trente entités juridiques. D'ailleurs ça se voit très rarement en France, très peu, et alors n'en parlons pas si on

dépasse les frontières, ça n'existe pas. On est sur un statut d'autonomie totale. Y compris vis-à-vis de notre maison-mère. Quand on parle du réseau SCÉREN, le réseau SCÉREN... c'est les trente et un CRDP, et le CNDP, en tant que 32 entités ! Donc, moi je signe des conventions avec qui je veux, je n'entraîne pas par ma signature mon réseau SCÉREN, je n'entraîne que [ce CRDP]. » (EN 6)

L'indépendance explique d'une part que des partenariats locaux¹²⁵ puissent être signés et d'autre part, que des CRDP puissent avoir des compétences spécifiques. Dénommé « *un jour, [...] pôle national de ressources pour l'ÉDD, un autre, [...] pôle national de compétences* » montrant « *qu'au niveau [des] autorités, il y [a] sans doute deux approches différentes* » (EN 6), le CRDP d'Amiens peut afficher sa spécificité, dont les origines renvoient clairement à des choix politiques :

« Choix institutionnel, choix de notre autorité, et entre autres du Ministère, que d'avoir dit, un jour, mais on sait pourquoi, « et bien le pôle il sera abrité au CRDP de l'académie d'Amiens ». On sait pourquoi, parce que, historiquement, dans l'académie, dès que les textes de l'Éducation nationale ont porté, au début, les valeurs écologiques et ensuite les valeurs environnementales, ensuite, devenant développement durable, c'est toujours en Picardie qu'on en [des personnes ressources] a trouvés alors, cette fois-ci les compétences humaines (corps d'inspection, d'encadrement et tout) qui étaient à la pointe de cela au niveau de la France. On voit aujourd'hui des personnes qui sont à l'inspection générale, mais qui ont été auparavant à Amiens, qui étaient, par le passé, porteurs de cette éducation au niveau des établissements. » (EN 6)

La coordination au niveau national permet néanmoins qu'il n'y ait pas de redondance entre les différents pôles de compétences et que les principales missions soient les mêmes quel que soit le CRDP considéré.

2.2. Les missions du réseau : la diffusion de ressources expertisées

Le CNDP répond aux commandes du Ministère de l'Éducation nationale. Récemment, une exposition pour l'ÉDD a été produite par le CNDP suite à la demande conjointe du MEN et du Ministère de l'intérieur : *Terre d'Outre-mer, une tradition d'innovation* (2011). Dans d'autres cas, comme dans celui de la coproduction avec Deyrolle, le CNDP est intervenu dans la rédaction du livret d'accompagnement pédagogique (source : EN 15).

Au niveau régional, les objectifs des CRDP sont identiques :

« Notre objectif, c'est de mettre à disposition de nos usagers – donc nos usagers ce sont... c'est la communauté éducative – des ressources qui les aident dans leur pratique quotidienne éducative. Donc

¹²⁵ Dans le cadre de partenariats locaux autour de la diffusion d'expositions itinérantes, la question est de savoir si cet accord conduit à la légitimation d'expositions en cohérence avec les objectifs nationaux définis par la lettre de l'ÉDD.

il y a un certain nombre de ressources, des ressources support papier, vidéo, des ressources numériques, depuis peu, puisqu'on a fait l'acquisition d'une bibliothèque numérique, à laquelle nos usagers ont accès et puis, il y a effectivement toutes les expositions qu'on met à disposition des enseignants. » (EN 4)

Les modalités d'accès peuvent varier d'un CRDP à l'autre, mais la plupart du temps, un abonnement annuel est souscrit, qui peut être collectif ou individuel :

« Quand l'établissement est abonné en tant qu'établissement, c'est ce qu'on appelle l'abonnement collectif, tous les enseignants qui appartiennent à cet établissement ont accès gratuitement à toutes les ressources. Si l'établissement n'est pas abonné, c'est-à-dire s'il n'a pas souscrit un abonnement collectif, dans ce cas les enseignants ont la possibilité de s'abonner individuellement. Ça leur coûte quinze euros. Ce qui est une somme assez modique, compte tenu de l'offre qui est proposée. » (EN 4)

Entre l'école ou l'établissement scolaire et le CRDP a donc lieu une transaction économique qui correspond au *modèle du club* (Moeglin 2004, 2010), nous y reviendrons. Passer par le réseau SCÉREN, c'est la garantie pour les membres de la communauté éducative de bénéficier d'une expertise : *« L'expertise documentaire, qui fait qu'effectivement, si on l'a sélectionnée, c'est parce que c'est une exposition de qualité »* (EN 4). Lorsque l'exposition est acquise par le CRDP, son statut symbolique change en devenant, dès lors, une ressource reconnue comme légitime pour l'ÉDD :

AZ¹²⁶ : « Est-ce que vous diriez que ça procède d'une validation le fait que l'exposition passe par le réseau SCÉREN ? Une validation de l'Education nationale ? Vous diriez ça, ou pas ? »

EN 4 : « Oui, si, je pense que c'est... alors une validation, non officielle, mais, oui, je pense qu'effectivement pour nos collègues, pour nos usagers, on le voit quand ils nous demandent des conseils sur quel ouvrage emprunter, pour quelle problématique, on sent qu'effectivement, ils attendent de notre part une réelle expertise. »

Sur quelle offre a lieu cette expertise ? La sélection des expositions a souvent lieu à partir d'une offre proposée sur le marché, selon le *modèle socio-économique éditorial*¹²⁷ (Miège 2006 ; Moeglin 2004, 2010) :

« Cela passe par une démarche commerciale, c'est-à-dire que c'est soit un envoi de catalogue, soit un envoi de mails, où on nous annonce la parution de telle ou telle exposition. » (EN 4)

« Le réseau d'éditeurs privés nous sollicite souvent par mail ou par des catalogues d'exposition. » (EN 8)

¹²⁶ AZ pour Aurélie Zwang.

¹²⁷ Nous développerons les différents modèles socio-économiques des producteurs dans la troisième partie de cette thèse.

Nous reviendrons dans la troisième partie sur les implications en termes de diffusion de ce modèle socio-économique (cf. page 249). En parallèle, des partenariats locaux permettent aux CRDP de bénéficier d'expositions gratuitement dans le cadre d'accords :

« C'est une convention que l'on vient de signer avec le partenaire qui lui-même avait un fonds d'expositions dont il gérait le prêt. Et pour des raisons qui lui sont propres, a mis fin à ce service de prêt, et nous l'a délégué. Donc, là, on a récupéré leur fonds et du coup également leurs usagers. »
(EN 8)

Dès lors, la question est de savoir quels critères président à l'accord partenarial.

À côté de ce réseau matériel de diffusion d'expositions, des voies virtuelles permettent à des membres habilités de l'Éducation nationale de publiciser des ressources pour l'ÉDD.

3. Les voies numériques de publicisation des expositions pour l'ÉDD

Des sites internet institutionnels à l'échelle nationale ou académique ont pour mission de repérer des ressources éducatives et de les faire connaître aux membres des communautés éducatives qui les consultent. Nous pensons qu'ils sont utilisés pour trouver des expositions qui ne seraient pas disponibles matériellement au sein du réseau SCÉREN.

3.1. Les sites non spécialisés dans l'ÉDD

Le site Éducasources et ses missions

Le site Éducasources est administré par le Département du Management et de l'Ingénierie Documentaire du CNDP qui effectue, depuis 2006, un travail de veille documentaire sur les ressources numériques en ligne et les fait connaître par thématique (source : EN 15). Il répertorie donc des expositions en ligne. Sur le site, une page décrit très précisément comment est constituée la base documentaire, en insistant très largement sur leur gratuité mais surtout sur leurs caractères « *fiables, de qualité* » (SCÉREN-CNDP 2012) comme produits de la sélection par « *des experts et des documentalistes* » c'est-à-dire « *des professionnels du réseau SCÉREN [CNDP-CRDP] parmi un corpus de sites précis* » (*ibid.*). La base de données n'est donc constituée qu'à partir de sites institutionnels de l'Éducation nationale (inspection, rectorat, académie, CRDP, etc.) et hors de l'Éducation nationale (présidence, autres Ministères, organisations internationales, etc.).

Pour tous les autres sites, l'organisme doit avoir été reconnu par l'institution soit par un agrément ministériel ou par une mention d'utilité publique, soit dans le cadre d'un partenariat avec une collectivité territoriale. L'agrément ministériel peut prendre la forme d'un label RIP (Reconnu d'Intérêt Pédagogique), qui est une marque déposée pour la première fois en 1999 par l'Éducation nationale. Spécialement conçue pour « *guider les enseignants dans le monde du multimédia pédagogique* » (MEN - DGESCO 2012b), ce label peut être donné à tout éditeur de produit numérique, qui peut ainsi arborer un logotype officiel. Il est décerné suite à une expertise réalisée par une commission constituée d'enseignants et de « *spécialistes du domaine* » (*ibid.*). Au cours de nos recherches, nous n'avons pas identifié d'autres commissions. Seules les ressources numériques semblent donc faire l'objet de ce type de contrôle. D'autres sites institutionnels publicisent des expositions, mais Éducasources est le seul jusqu'à présent à être si transparent sur sa manière de procéder.

Les sites académiques généralistes : quelques pages d'actualités en ÉDD sous la responsabilité des Recteurs

Les 30 académies du territoire français ont un site internet utilisé pour l'information et la communication du rectorat en direction des parents, des élèves mais aussi des personnels. Parfois, dans les parties pédagogiques des sites, des ressources peuvent être proposées, souvent en lien avec une actualité académique. Dans les académies qui seraient très engagées en ÉDD, les sites académiques peuvent servir de « *vitrine* » (EN 12) à des actions en lien avec les E3D. Ce contenu est alimenté directement par les personnes en charge du dossier c'est-à-dire souvent un Inspecteur Pédagogique Régional (IPR). Le contenu général de ce site institutionnel est sous la responsabilité du recteur d'académie.

3.2. Les sites spécialisés en ÉDD

Le site national de compétence en ÉDD sous la responsabilité d'un comité consultatif

La mise en ligne des contenus du site d'Amiens est réalisée par un webmestre sous couvert d'un comité de pilotage qui donne « *un peu les lignes de conduite en ce qui concerne le site* » (EN 6) et qui « *valide certaines opérations* » (*ibid.*). Ce comité « *d'orientation scientifique et pédagogique* » (SCÉREN-CRDP Amiens 2010) comprend des membres de l'inspection générale et de la DGESCO mais aussi des représentants de l'ADEME, de l'IRD, du BRGM, du Ministère de l'écologie et deux universitaires : Robert Barbault, professeur d'écologie et

Yvette Veyret, professeure de géographie. Cependant, si le comité de pilotage est moteur pour le FOREDD, c'est le CRDP d'Amiens qui a l'initiative sur le site internet. Ce comité n'a donc pas pour rôle d'examiner précisément toutes les ressources comme la commission décernant le label RIP. Peu de ressources pédagogiques y sont publicisées ; des liens hypertextes renvoient vers des sites qui en proposent¹²⁸. Au niveau académique, davantage d'expositions sont présentées, en particulier sur les sites spécialisés.

Les sites académiques en ÉDD sous la responsabilité des IPR : entre communication et contraintes

Recensés en 2010 par le CRDP d'Amiens, il existe 21 sites spécialisés en ÉDD à une échelle académique. Ils sont tous sous la responsabilité directe du responsable académique de l'ÉDD, qui est désigné par le recteur, comme le précise la circulaire de 2007, et qui, dans la grande majorité des cas est un IPR. Pour la mise en ligne, un webmestre est chargé des aspects techniques, avec une plus ou moins grande délégation sur le contenu. De fait, les procédures peuvent varier d'une académie à l'autre. Au cours de notre enquête, nous avons pu mettre en évidence deux manières officielles de procéder. Premièrement, un groupe se réunit, qui peut être le comité de pilotage académique mais pas forcément¹²⁹, examinant les ressources à publiciser. Ce comité balaye différentes questions dont le contenu du site académique :

« On a trois réunions par an, préparées par un travail en amont, bien évidemment, on a une discussion thématique, par exemple en septembre prochain on aura une discussion sur les indicateurs du développement durable. [...] Et puis, chacun est chargé de faire des propositions d'alimentation du site. Lequel site est géré par une webmaster qui est aussi en charge de la veille entre guillemets scientifique. Donc, on a un espace privé qu'on appelle le bac à sable dans lequel sont déposées les propositions de séances ou les propositions de ressources. Et à chacune des réunions – on ne peut pas le faire à chaque fois, ça dure une demi-journée donc parfois c'est un peu court – mais on essaie à chaque fois de regarder ce qui est dans le bac à sable et puis de valider. » (EN 3)

Ce comité est en général constitué de formateurs, qui ont acquis une expérience dans le domaine de l'ÉDD :

« Les professeurs qui sont là sont intéressés par les questions de développement durable. Dans les différentes disciplines. On a sur l'histoire-géographie, les sciences et vie de la terre [sic] , les STI, on a aussi les sciences économiques et sociales et les mathématiques, et puis on va élargir encore le spectre des disciplines. Donc ce sont les professeurs qui sont intéressés par ces questions-là qui sont

¹²⁸ En ce qui concerne les expositions itinérantes, hormis celles de GoodPlanet, les seules nommées sont *Vivre en Terres Arides* (CSFD, 2006) et *Nourrir l'Humanité : le défi du siècle* (coproduite par la CASDEN, 2010). Un lien est ensuite proposé vers la page des expositions itinérantes de l'IRD.

¹²⁹ Le comité de pilotage académique peut être constitué de différents partenaires institutionnels et être chargé uniquement de la politique générale de l'ÉDD.

formateurs, qui ont mené des projets ou qui ont proposé des, des séances d'enseignement assez pertinentes. » (EN 3)

« Ce site EDD, voyez, [...] c'est nous qui le gérons, c'est vraiment que de l'EDD. Celui-ci, c'est nous qui le gérons, pur et dur, c'est notre site... comme un site disciplinaire, si vous voulez.

AZ : Quand vous dites "vous" ?

EN 12 : Ah, ben moi et mon équipe, parce que...j'ai quand même une équipe de formateurs... de formateurs développement durable, et donc, j'ai un webmestre qui s'occupe de ça, de la mise en ligne et tout... Donc voyez, on a un groupe de réflexion... » (EN 12)

Deuxièmement, une équipe plus restreinte, constituée du responsable académique, d'un webmestre et éventuellement d'un chargé de mission, recueil des demandes de publication, réalise une veille et décide de la mise en ligne :

« Pour publier sur le site il faut qu'on ait l'information. Donc certaines personnes sont plus futées que d'autres, elles savent à qui adresser l'information et donc l'information est relayée [...] sauf qu'il y a des personnes qui ne savent pas si c'est moi qui suis la bonne personne à contacter. Or c'est moi qui suis délégué par le recteur bien entendu, mais responsable de la publication du site EDD, puisque que c'est mon dossier quand même hein ! Donc j'ai un webmaster avec lequel je travaille et une chargée de mission avec laquelle je travaille, qui tous les deux récupèrent des informations et puis on décide de ce qu'on met en ligne ou pas. » (EN 17)

Il n'y a pas d'incompatibilité entre les deux systèmes qui peuvent, dans la pratique, coexister, car les inspecteurs en charge de l'ÉDD doivent s'assurer de la vitalité du site :

« Il faut quand même qu'on ait un petit peu d'actualité, un petit peu de... le site EDD il n'est consulté que quand il change, enfin quand il y a du nouveau, régulièrement. C'est la même problématique pour tous les sites internet. Quand vous allez deux fois sur un même site et que vous voyez la même page et les mêmes informations, vous n'y retournez pas. Quand ça change à chaque fois que vous venez ou qu'il y a des informations supplémentaires ou des focus et bien vous revenez. Donc le principe du site EDD c'est qu'il y ait des choses qui bougent. Et on n'a pas non plus toujours des choses super intéressantes à annoncer... Donc quelques fois on met des ressources aussi ! Oui, nul n'est parfait ! (Rires) » (EN 17)

Cette contrainte liée à la communication numérique explique que, même s'ils en sont les garants, les responsables académiques de l'ÉDD n'ont pas toujours le temps d'aviser tout le contenu du site. Donc, en réalité, il existe une troisième modalité qui est, elle, officieuse. Il s'agit de la délégation de validation au webmestre ou à l'équipe :

« Je ne peux pas tout valider, parce que... j'ai quand même un autre métier, qui est les profs de SVT... Il y en a 700, quand même (rires)... et donc je regarde, si vous voulez, mais je fais confiance. C'est-à-dire que... Franchement, mon webmestre il est super ! [...] Je lui fais confiance. C'est-à-dire que voilà, on a une charte, hein, c'est tacite, on fait ci, ça, ça et ça. Quand il a des doutes, il m'envoie. Mais je ne peux pas tout valider, parce que, d'abord, ça aurait une valeur institutionnelle, de modèle, que je ne veux

pas. [...] Moi je fais confiance aux profs, aux gens, et puis ça se passe très bien, parce que la plupart du temps, ils m'envoient leurs trucs, en me disant "est-ce que vous pensez qu'on peut le mettre en ligne ?", je dis "oui, il y a ça, ça et ça", mais c'est quand par exemple ils font des activités, en classe, et que, il y a des évaluations et tout ça, je veux pas me mettre à contrôler tout ! Parce que, institutionnellement, je ne peux pas. Mais on n'a bien déclaré que ça n'avait pas valeur de modèle, que c'est pas parce que c'était sur le site que ça devait être appliqué, on est d'accord... [...] Et que je n'avais pas forcément tout cautionné, comme parole d'IPR. » (EN 12)

Tous les IPR que nous avons interrogés reconnaissent qu'ils sont les « *responsable[s] juridique[s]* » (EN 3) des sites académiques ÉDD dont ils ont la charge et que donc toutes les ressources mises en ligne sont, d'un point de vue institutionnel, légitimées par leurs soins. Mais comme ce verbatim le montre, dès que des difficultés sont apparues sur le contenu de telle ou telle exposition présentée ou que cette existence de la délégation de validation a été révélée, leurs déclarations par rapport à la validation s'en sont vues modifiées. C'est en général à ce moment précis, que la responsabilité et la liberté pédagogique des enseignants ont été convoquées :

« Je n'ai pas à donner mon quitus. J'ai à dire, là vraiment on sort du cadre de l'Education nationale, ce n'est pas possible parce qu'il y a telle ou telle ou telle chose mais bon [...] moi je n'ai pas à valider votre [celle du producteur] démarche. Ou votre mallette pédagogique. Par contre, les professeurs qui travaillent avec les partenaires ont à se poser la pertinence, je ne peux pas me substituer aux professeurs. Hein. » (EN 3)

« Je suis un peu gênée là... Mais tout dépend ce qu'on en fait, hein. C'est toujours pareil. Là aussi, là aussi, on peut, nous, relayer des informations en faisant le pari que les enseignants seront assez autonomes pour estimer quand et dans quelles conditions et comment ils pourront utiliser l'outil, le support. Vous savez les manuels scolaires, il y a plein de choses qui ne sont pas forcément dans les programmes non plus... Donc l'enseignant est censé savoir trier dans les ressources qu'on lui propose, celles qui correspondent au projet qu'il a ou celles qui ne correspondent pas. » (EN 17)

Ces résultats montrent deux choses. Tout d'abord, que la charge de travail des IPR ne leur permet pas de réaliser pleinement toutes les tâches qui leur incombent, débat dans lequel nous ne rentrerons pas, mais qui explique que certaines ressources pédagogiques vont être publicisées sur les sites académiques sans même qu'ils en aient eu connaissance. Ensuite, que leur position hiérarchique, à la croisée entre la mise en œuvre des politiques nationales et des réalités du terrain académique les amènent à adopter des points de vue contradictoires : ils reconnaissent valider des ressources mais refusent d'être prescripteurs. Or, les critères de légitimation des expositions itinérantes vont pouvoir se loger au cœur de cette ambiguïté.

Conclusion

Nous venons de brosser un panorama des voies institutionnelles que les expositions empruntent et au travers desquelles elles acquièrent leur statut de ressources légitimes pour l'ÉDD. C'est par elles que nous avons identifié les expositions du corpus que nous étudierons par la suite. Alors que l'Éducation nationale semble très volontariste dans sa politique documentaire en ÉDD, nous avons commencé à montrer que les réponses apportées pour permettre leur adéquation avec les objectifs nationaux, s'avèrent être à géométrie variable. Les aspects organisationnels présagent une réalité un peu plus complexe : permettent-ils de répondre à l'enjeu ? De plus, étant donné que les cadres prescriptifs ne sont pas homogènes, quels éléments de *la lettre* ou de *l'esprit* vont-ils être privilégiés ? D'autres facteurs interviennent-ils ? Peuvent-ils subsumer les aspects pédagogiques pourtant tant mis en avant par l'institution dans *la lettre* de l'ÉDD ?

Chapitre 7 – Les processus de légitimation éducative des expositions itinérantes pour l'ÉDD

Dans la première partie, nous avons établi que la dimension politique était constitutive de l'ÉDD, d'une part car le développement durable est un objet politique avant d'être un objet d'enseignement, d'autre part car sa plasticité peut servir des projets éducatifs aux finalités très différentes. Dans quelle mesure ce fort ancrage, qui a en particulier conduit aux dissonances entre *lettre* et *esprit*, ne constitue-t-il pas un obstacle à l'établissement de critères pour la sélection documentaire, en vue de répondre à une demande pédagogique ? De plus, en l'absence de cahier des charges officiel permettant de jauger les ressources pédagogiques à l'aune des objectifs éducatifs principaux de l'ÉDD exprimés dans *la lettre*, quels sont les critères actuellement retenus qui conduisent à la légitimation des expositions itinérantes ? Dans quelle mesure la légitimation éducative relève-t-elle d'une volonté d'ordonnancement voire de contrôle de la circulation des idées liées au développement durable au sein de l'École ?

I. La prépondérance du politique : un obstacle à la mise en place de critères unifiés

1. Les logotypes de l'Éducation nationale : souvent, des signes d'alliance

Lorsque les expositions portent des logotypes de l'Éducation nationale¹³⁰ – celui du Ministère, d'une académie ou d'un CRDP local –, ce sont des marques d'énonciation éditoriales signant *a priori* la validité de leur contenu d'un point de vue pédagogique. Pour autant, ces préoccupations pédagogiques sont-elles prioritaires ?

1.1. À l'échelle nationale : le résultat d'une alliance politique

En ÉDD, peu d'expositions ont connu une diffusion organisée par les réseaux SCÉREN dans le cadre d'un « label » officiel du Ministère. Deux ont été réalisées par l'Éducation nationale

¹³⁰ Dans notre corpus, 24 expositions sont dans ce cas.

elle-même¹³¹, les six autres proviennent de deux opérations pilotées au niveau national : les expositions de GoodPlanet (5) et le kit de planches Deyrolle¹³² ; toutes les deux suite à des décisions prises par le ministère :

« Si vous travaillez sur les expositions nationales, n'oubliez pas une chose fondamentale. C'est que Yann Arthus-Bertrand, comme Deyrolle, ils s'adressent au ministre. » (EN 9)

« C'est le partenaire qui vient rencontrer le cabinet du ministre. Et c'est là que les décisions sont prises de faire rentrer ou non cette proposition dans le cadre de l'éducation au développement durable ou non. » (EN 9)

La procédure suit un circuit très hiérarchisé, qui va du cabinet du ministre jusqu'aux circuits de diffusion. Ce verbatim décrit très précisément la chaîne, du producteur à l'École, dans lequel le réseau SCÉREN n'est qu'un outil au service de la diffusion :

« Quelqu'un d'extérieur – le quelqu'un pouvant être une personne ou un organisme – va au Ministère de l'Education nationale, convainc le Ministère de l'Education nationale de l'intérêt. Ça peut donner lieu à discussion interne peut-être, au sein des Ministères, la DGESCO, les cabinets enfin que sais-je, c'est un peu variable je pense. Bon, et puis la décision est prise à ce moment-là de soutenir avec moyens ou sans moyens de la part du Ministère [...] le Ministère ne donne pas forcément de l'argent, hein, il peut mettre un accompagnement pédagogique, ou il peut tout simplement donner une sorte de, pas forcément de label, mais enfin dire, bon c'est bien quoi, c'est bon. Alors après, la question est comment on va dans les 50 000 établissements scolaires. Bon, donc il y a eu des opérations où ce sont les CRDP qui ont servi de point relais, donc ont été livrés très concrètement de palettes, avec des kits en poids important, sur les points relais que sont les cent et quelques points du réseau SCEREN c'est-à-dire CRDP, CDDP. À charge pour eux, les CRDP, CDDP, de faire leur affaire dans leur académie, dans leur département, de l'acheminement vers les établissements scolaires. Alors à l'occasion de journées organisées, à l'occasion de déplacements du CRDP dans les écoles, à l'occasion de, je sais pas moi, de réunions de circonscription, d'envois, etc. Simplement en évitant que le coût soit trop important pour celui qui se retrouve à l'arrivée avec un paquet quoi. » (EN 13)

Sortie en 2006, la première exposition de GoodPlanet est le fruit d'une alliance entre les intérêts médiatiques du photographe et des intérêts en terme d'*image* du ministère, sous couvert d'appuyer l'ÉDD, dans la même logique qui a conduit le Sénat à s'associer au photographe (Ghebaur 2008), même si la démarche de GoodPlanet est militante, c'est-à-dire en opposition avec les principes axiologiques définis en ÉDD que ce soit dans *la lettre* ou dans *l'esprit* :

¹³¹ *La forêt, feuille à feuille* (CNDP, 1992), *Sauve ton eau* (CNDP, 1994) et *Terre d'Outre-mer, une tradition d'innovation* (CNDP, 2011)

¹³² Même si le pilotage s'est fait à l'échelon national, cette exposition n'a cependant fait l'objet d'une diffusion que dans quelques académies, contrairement à celles de GoodPlanet, qui a été diffusée sur tout le territoire.

« Yann Arthus-Bertrand est quelqu'un de très influent qui a des réseaux considérables et qui a réussi à convaincre plusieurs ministres successifs de l'intérêt de ses projets. D'autant qu'il a mobilisé de très gros financements. [...] Il a réussi à avoir des ministres, plusieurs ministres de suite. Alors quand le ministre est convaincu, il dit qu'il faut diffuser, il est d'accord avec Yann Arthus-Bertrand pour diffuser dans toutes les écoles, les lycées, collèges, les photos, ben, je dirais les services du ministre ont suivi ! [...] C'est une démarche, une démarche, pour parler tout à fait clairement, une démarche de type politique, hein ! » (EN 10)

« 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)

En 2009, le prince de Broglie a sollicité le cabinet du ministre. L'alliance s'est réalisée ici autour d'une vision positiviste de l'éducation, assimilée à un simple processus transmissif. La maison Deyrolle, véhiculant une puissante *image* de marque, a trouvé une résonance dans la politique éducative portée à ce moment-là par le ministre, que nous avons identifiée dans la partie précédente comme le retour aux savoirs fondamentaux (très fortement exprimée dans *l'esprit* et en particulier dans le discours prononcé à Louis le Grand) :

« Le prince de Broglie, qui a repris Deyrolle [...] avait cette idée de repartir des fameuses planches Deyrolle, qui avaient fait le succès de sa maison, mais aussi de l'école de la IIIe, IVe République, et évidemment, c'était quelque chose d'assez séduisant, dans la mesure où nous, nous essayions en accord avec la modernité, de repartir sur des schémas très classiques, en matière d'enseignement, à l'école primaire, autour de l'apprentissage des fondamentaux. Donc cette espèce de tradition-modernité était assez séduisante, un peu à l'image de ce que savent faire les japonais, c'est-à-dire on reprend le meilleur de la civilisation, de la tradition et puis on le met aux normes modernes. » (EN 11)

Dès que la décision est prise, c'est toute la chaîne d'exécution qui doit « faire avec » et entreprendre de mettre en cohérence la ressource avec des considérations éducatives :

« Deuxième possibilité¹³³, ma hiérarchie me le dit, on bosse avec [le producteur de l'exposition « test »]. D'accord ? Donc dans cette deuxième possibilité, on bosse avec [le producteur en question] mais ... Il faut que ça rentre dans le cadre éducatif, pédagogique, scientifique. Parce que de toute façon ça c'est, c'est la loi d'airain¹³⁴. Donc je vous dis, bon, bah écoutez on va travailler ensemble. On va d'abord voir l'ensemble des fiches pour voir un peu ce que tout ça nous raconte et si c'est en phase avec le système éducatif. Et puis ensuite, fiche par fiche et bloc par bloc on va absolument tout reprendre. Et on va

¹³³ La première étant que le producteur de l'exposition « test », soit un illustre inconnu, se présente directement à notre interlocuteur : son exposition n'est pas retenue.

¹³⁴ La loi d'airain de l'oligarchie est un concept fondé par Robert Michels en sociologie qui désigne le fonctionnement oligarchique de toute organisation, même démocratique (Wikipédia 2013).

travailler par mails, je vais vous envoyer un certain nombre de corrections et de modifications avec la fonction « afficher les modifs ». Vous, vous réagissez, et on échange jusqu'à ce qu'on soit d'accord. Alors une fois qu'on est d'accord sur cette page là, on passe à la suivante. C'est que du travail. » (EN 9)

Lorsque ce travail est réalisé¹³⁵, que la direction des affaires juridiques a été consultée pour vérifier « *qu'on est dans les règles, qu'on est dans le droit, qu'on ne peut pas être attaqué, toujours* » (EN 11), les expositions repassent par le circuit hiérarchique : les services transmettent au directeur de la DGESCO, qui transmet officiellement au directeur du cabinet du ministre, qui lui-même le transmet au ministre pour la validation finale, reste encore que « *si jamais le ministre veut changer au dernier moment, des choses, c'est sa prérogative absolue* » (Ibid.) et dans ce cas là « *on refait* » (EN 9). Alors qu'au FOREDD, les cadres de l'Éducation nationale sont invités à entamer une véritable réflexion sur la sélection de ressources adaptées aux prescriptions de l'ÉDD, les décisions des ministres sont prises indépendamment. Ceci ressort clairement dans la manière dont la question sur les critères de validation des expositions a été reformulée par notre interlocuteur :

« La question c'est comment on va voir arriver certaines expositions, qu'on va pouvoir qualifier administrativement, politiquement, d'éducation au développement durable. » (EN 9)

L'absence de la qualification « *pédagogiquement* » de cette reformulation aurait tendance à montrer que les préoccupations éducatives ne sont pas centrales. La légitimation éducative du média existe *a priori* par l'accord passé entre les deux parties que sont le producteur privé et le ministère, indépendamment du projet éducatif. Il n'y a donc pas ici de légitimation institutionnelle (Alpe 2006) au sens où elle s'appuierait sur une politique nationale clairement identifiée. Les motivations premières sont politiques, dans le sens d'exercice du pouvoir. C'est pourquoi, on pourrait qualifier ce processus de *légitimation politique*. Il s'agit donc bien d'une alliance d'intérêts comme Benoît Urgelli (2009) en faisait l'hypothèse. La question est de déterminer quels sont les intérêts des producteurs, qui cherchent de manière insistante à voir leurs expositions entrer dans l'École.

1.2. À l'échelle académique : le résultat d'alliances partenariales

Plusieurs expositions ont été éditées avec un logotype de l'académie ou du CRDP local. Nous présumons que ces marques signaient des coproductions, entendues comme des contributions à parts égales pour la réalisation de la ressource. Mais le partenaire, qui finance entièrement l'exposition et qui a en charge l'édition proprement dite, demande davantage

¹³⁵ Nous développerons plus loin dans ce chapitre un exemple de ce type de travail, pour en dégager la teneur.

conseil et validation pédagogique qu'il ne sollicite l'institution pour ses compétences pédagogiques. De fait, c'est lui qui est à l'origine de l'apposition du logotype de l'Éducation nationale, c'est-à-dire que même lorsque l'institution a une posture éditoriale, si petite soit-elle, c'est finalement le producteur qui le fait valoir :

« AZ : *Donc, vous êtes, coproducteurs de cette exposition*¹³⁶ ?

EN 6 : *Oh euh.....on va dire ça, si on veut ! Oui... Si on veut, oui. Je ne sais pas s'ils ont utilisé notre logo... »*

« AZ : *Vous êtes coproducteurs de cette exposition ?*

EN 7 : *Coproducteur. Peut-être pas, mais en tout cas validateur. C'est-à-dire qu'on a demandé quand même à l'Éducation nationale (parce que c'était quand même une exposition qui s'adressait au monde de l'Éducation nationale), est-ce qu'il y a des choses qui dedans, posent problème ? Donc du coup, nous on a identifié des choses qui pouvaient poser problème et on a demandé une validation. Et ça a été jusqu'à modifier certains passages. »*

Si l'Éducation nationale est sollicitée pour « *modifier certains passages* » ou pour conseiller le producteur sur la thématique afin qu'elle soit en adéquation avec les programmes, comme cela a été le cas avec l'exposition *Nourrir l'Humanité, le défi du siècle* (Sépia, 2010), c'est que le producteur a des intérêts à se porter mécène, pour des raisons qui lui sont propres et que nous interrogerons. Il attend avant tout de l'Éducation nationale d'avoir un quitus pour franchir les murs de l'École. Et pourtant, alors que dans le chapitre précédent, nous avons pu rendre compte d'une certaine réticence de la part de cadres de l'institution qui étaient souvent sollicités, lorsque le producteur a la confiance de l'Éducation nationale, notamment par des alliances partenariales préalables au processus de réalisation de l'exposition, ses motivations sont jaugées comme étant pédagogiques :

« *Pour nous, c'est un peu un modèle ces deux expositions. D'abord, c'est un partenaire qui fait ça sans arrière-pensées commerciales, bon, c'est voilà, c'est du mécénat ! Donc ce partenaire est très ouvert au fond aux besoins pédagogiques c'est-à-dire que son souci n'est pas de vendre [...] pour eux au fond c'est un service, hein ! Qu'on rend au système éducatif dont sont membres essentiels des adhérents [de cet organisme]. Ces mécénats, et à partir de là, sur des thématiques qui sont des grandes thématiques de société, ce sont des entreprises entre guillemets à caractère social et éducatif. Donc, à la fois, ils essaient de développer des produits qui correspondent à des grands besoins de société, et qui correspondent à des vrais besoins du monde enseignant, dont ils sont un peu les dépositaires. » (EN 10)*

Ici, la légitimation de l'exposition a donc d'abord été une légitimation sociale (Alpe 2006) et ceci à deux titres : le producteur est reconnu pour son rôle social vis-à-vis de l'Éducation

¹³⁶ Pour respecter l'anonymat, nous n'associerons généralement pas les citations issues des entretiens avec les exemples concrets d'expositions que nous rencontrerons dans l'étude des expositions *sensu stricto*.

nationale ; il met de plus en avant une problématique d'actualité, qui va donc pénétrer les murs de l'École conformément à la demande sociale. Cette forme de légitimation est à mettre en lien avec l'*image* de l'autorité éditoriale, que nous développerons ci-dessous.

Cette volonté du producteur de mettre en avant l'institution scolaire sur sa production peut conduire à des situations étonnantes. Nous avons en effet rencontré le cas où le logotype de l'académie était apposé sur l'exposition alors même que le responsable académique n'a pas été consulté au moment de la conception de l'exposition, ni même après. Mais, contrairement aux cas que nous avons déjà pu relater, il ne s'agit pas d'une manœuvre du producteur qui imposerait un logotype non désiré. Là, il est déjà impliqué au niveau local par une charte partenariale rédigée par le comité de pilotage académique de l'ÉDD et si l'exposition est réalisée dans ce cadre, il est tout à fait habilité à apposer le logotype de l'académie :

« On a une convention qui fait que, respect de chacun, des logos de chacun, etc. [...] Parce que en fait, comme on est partenaires, donc là vous avez [sur l'exposition] les... une partie des partenaires [...] Mais je veux dire, là, étant donné qu'ils parlent du dispositif [éducatif en partenariat], la convention veut qu'on respecte les logos des autres, qu'à partir du moment où on parle du dispositif, on mette les quinze logos. Donc là, ils sont partis de ce fait dans le domaine du développement durable. Mais d'ailleurs, vous voyez qu'ils ne parlent pas d'environnement là, mais c'est du développement durable, parce que ça reprend l'apprentissage au niveau de l'école et du collège, éventuellement. Donc ça, c'est logique, quoi. » (EN 12)

Il s'agit donc d'un échange de bons procédés entre partenaires. Dans l'exemple que nous venons de citer, l'utilisation du terme de développement durable à la place de celui d'environnement suffit pour contenter l'interlocuteur, le reste du contenu n'est pas observé. Ce type de légitimation éducative est donc aussi d'ordre politique, selon une politique d'ÉDD portée et définie localement par le recteur d'académie et portée par l'IPR en charge du dossier. Pour illustrer ce propos, dans l'académie de Rouen, la politique académique d'ÉDD est inscrite dans la « croissance verte » depuis 2009 (à notre connaissance). Elle met l'accent tout d'abord sur les É3D par la création d'un label spécifique, les EdDD (Établissements et écoles du Développement Durable), dont l'objectif est clairement la publicisation des actions et l'essaimage par l'exemplarité :

« La politique académique innovante conduite dans le domaine de la "croissance verte" a permis de mettre en avant l'exemplarité de cette démarche et d'accompagner les écoles et les établissements volontaires organisant des actions locales autour de l'éducation au développement durable afin de leur permettre d'entrer dans le dispositif et de donner une meilleure visibilité à leurs actions. » (Académie de Rouen 2011a)

L'académie développe également la formation sur les métiers du développement durable, par la tenue d'un premier forum sur le sujet en direction des collèges et des lycées en mars 2013 et par la création de filières spécifiques depuis 2011 :

« La mise en place de ces nouvelles filières a pu ou est en train de se concrétiser grâce à la réflexion commune établie de façon pérenne et constructive avec le monde économique et à l'engagement sans faille des équipes pédagogiques, de leur capacité à innover et à travailler en équipe, aussi bien au sein des établissements scolaires qu'entre établissements et avec les partenaires du monde économique. » (Académie de Rouen 2011b)

Selon le souhait du recteur, l'IPR en charge du dossier est nommé « conseiller technique croissance verte ». Sa place dans l'organigramme académique lui permet d'intervenir aussi bien au secondaire qu'au primaire et de nouer les partenariats. Cet exemple montre très bien comment les politiques académiques peuvent se saisir de la plasticité du développement durable. C'est justement, parce que le développement durable est lui-même un objet politique que les pistes de clarification des critères sont entravées.

2. Entre discordes téléologique et flou épistémologique

2.1. Quand l'évolution de l'ÉDD fait obstacle à la définition de critères clarifiés de légitimation des expositions

Dans la première partie, nous avons montré que la dimension téléologique de la *lettre* de l'ÉDD avait évolué sous l'influence de politiques changeantes, dont les traces sont laissées dans *l'esprit* de l'ÉDD (discours et rapports). Pour bien fixer les éléments de politique de l'ÉDD inscrits dans la *lettre* au moment de notre enquête, nous précisons qu'elle a été réalisée courant 2012 c'est-à-dire après la sortie, depuis plusieurs mois, de la troisième circulaire. Notre enquête a confirmé le changement que nous avons établi :

« C'est devenu un EDD technique. C'est devenu un EDD économique, global, analytique... [...] Et oui, mais c'est rentré dans les programmes, c'est devenu un objet de science et... je pense que là [...] c'est devenu un EDD moins citoyen. Sauf dans les établissements¹³⁷. » (EN 16)

Relativement à la dimension épistémologique, la manière dont l'ÉDD a été progressivement définie constitue un obstacle à sa prise en compte car elle n'est probablement pas bien

¹³⁷ L'interlocuteur fait référence aux démarches E3D qui fédèrent autour d'un projet commun des actions de développement durable demandant une grande concertation entre les membres de la communauté scolaire et mettant bien souvent les élèves en situation de devenir des « éco-délégués ». Nous souhaitons laisser cette nuance pour bien montrer qu'en fonction des angles d'études de l'ÉDD, les situations sont très différentes. Nous avons là affaire à la coexistence d'impulsions contraires issues d'une partie de la hiérarchie d'une part et des acteurs de terrain d'autre part.

intelligible pour les personnes devant sélectionner les expositions. En effet, un des enquêtés employait le terme d'ÉEDD tout au long de l'entretien (EN 2) quand un autre niait les différences entre ÉE, ÉEDD et ÉDD, par pragmatisme :

« L'EDD, vous voyez, l'EDD ou l'EEDD, moi je m'en fous. [...] L'éducation à l'environnement ça rentre dans l'éducation au développement durable. [...] Il n'y a pas antinomie. Je ne vois pas comment on peut parler de développement durable si on ne parle pas d'environnement. Donc, les affrontements théologiques [sic] éducation à l'environnement, éducation à l'environnement pour un développement durable, ou en vue d'un développement durable, et éducation au développement durable, fondamentalement, il y a un élément du débat que moi je n'ai pas, qui reste, qui reste un point aveugle pour moi, quoi. Parce que le développement durable, c'est la prise en compte des continuités entre environnement, société, économie, culture, politique. Tout ce que vous voulez. Donc si vous enlevez la variable environnement, vous ne parlez plus de développement durable. Ergo, quand on parle d'éducation au développement durable, évidemment qu'on parle d'environnement. Donc c'est pour ça que moi les débats byzantins sur y a-t-il une opposition entre éducation au développement durable et éducation à l'environnement, moi je dis, non. En revanche, on peut avoir d'autres approches. » (EN 9)

À cela s'ajoute qu'en fonction des hauts fonctionnaires et des IPR interrogés, la dernière circulaire de 2011 était soit prise en compte, soit ignorée. On peut supposer que, pour certains d'entre eux, le principal saut était déjà réalisé entre les deux premières circulaires, avec la suppression du mot environnement, et que donc la troisième circulaire ne faisait qu'entériner une situation déjà clarifiée :

« On a beaucoup mûri. Vous savez, notre première circulaire, elle date de 2004. [...] Parce qu'entre la circulaire de 2004 et celle de 2007, il y a de substantielles évolutions ! On est passé de EEDD à l'EDD, c'est une évolution majeure, que tout le monde et de loin n'a pas encore intégré, et les thématiques, on les a élargies fortement, et [...] on a clarifié fortement, les problématiques, hein ! Bon, au fond, les problématiques du développement durable, de l'éducation au développement durable, c'est pas "sauvons la planète !". C'est assurons l'avenir de l'humanité sur une planète viable, et vivable, c'est pas du tout la même chose, hein, dans les problématiques ! Donc ces problématiques-là, elles [se sont] beaucoup clarifiée[s] entre 2004 et 2007, et 2007, c'est hier ! » (EN 10)

Pourtant, pour d'autres, la troisième circulaire était très importante dans la définition de la politique de l'Éducation nationale en matière d'ÉDD. Ces différences mettent en évidence qu'au fond, sur la finalité économique de cette éducation, il existe une scission dans la hiérarchie de l'Éducation nationale entre les opposants à la croissance verte et les partisans de ce verdissement de l'économie, comme l'exemple de l'académie de Rouen l'a montré :

« ... le développement durable, mais maintenant c'est remplacé par "croissance verte" ça veut tout dire, ça veut tout dire. C'est-à-dire qu'on est dans une logique... on essaye... moi le terme de croissance verte, je suis d'une dureté implacable là-dessus. C'est du lard et du cochon... C'est mettre de l'économie de marché avec le mot croissance pour faire plaisir au mouvement écologiste en mettant vert derrière.

C'est du pur opportunisme politique. C'est de la démagogie. Enfin bon, on est loin d'une approche globale, d'abord par les personnes, du local au global, etc. Alors on est toujours dans la complexité, l'intégration du facteur, de paramètres, les conflits d'influence, mais comprendre les conflits, les jeux d'acteurs, rechercher des solutions consensuelles, effectivement d'une façon qui est plus technique, moi je dirais pour essayer d'avoir moins d'ennui qu'avant. Parce qu'on a compris que pour avoir des situations moins explosives, à un certain moment, il faut procéder différemment. » (EN 16)

« Alors ce qu'on avait essayé donc [c'est] obliger ou convaincre que prendre des exemples développement durable dans les filières BTS, permettait d'avoir une teinture pour tous les élèves sur les bases développement durable, bases sur lesquelles l'entreprise qui va les employer pourra construire spécifiquement ce dont elle a besoin. » (EN 12)

Derrière ces deux finalités différentes, les enjeux éducatifs ne sont pas les mêmes : d'un côté une certaine forme d'émancipation de l'esprit, comme le souhaite notre premier interlocuteur ci-dessus ; de l'autre une conformation à un modèle économique préexistant, auquel a l'air d'adhérer le deuxième enquêté précité. Or les conflits de valeurs sur les finalités éducatives de l'ÉDD ne peuvent que brouiller encore davantage la manière dont les textes de *la lettre* peuvent être interprétés et pris en compte dans la sélection des expositions ; indépendamment du fait que déjà les personnes qui sélectionnent ou coproduisent les expositions sont elles-mêmes porteuses de valeurs différentes et parfois très opposées sur l'environnement et sur l'éducation.

2.2. Le « développement durable » : objet faisant obstacle à la définition de l'ÉDD

La labilité de l'ÉDD au cours du temps et entre les entités *lettre* et *esprit* fait obstacle à sa diffusion claire auprès des membres de l'Éducation nationale. En cherchant à analyser les entretiens selon les dimensions téléologiques, axiologiques, praxéologiques et épistémologiques de l'ÉDD pour déterminer les références aux cadres prescriptifs en matière de sélection et de coproduction des expositions, nous avons constaté que des certaines d'entre elles étaient absentes dans les propos de nos interlocuteurs. En effet, les données recueillies se sont avérées lacunaires pour les documentalistes, les chargés de mission sur les sites académiques et un membre du personnel de direction du SCÉREN (soit 5/17). L'ÉDD en elle-même n'a été prise en considération que pour les hauts fonctionnaires, les IPR et des membres du personnel de direction du SCÉREN. Très schématiquement, on pourrait donc avancer que, plus on s'éloigne des décideurs, moins l'ÉDD est connue et plus les critères de légitimation

des expositions se situent en dehors d'elle. Ces résultats sont concordants avec les réserves que nous avons émises sur la méconnaissance des textes officiels.

Une conséquence directe est qu'une même exposition peut être indexée avec des descripteurs différents. Par exemple, l'exposition *Les décibels à l'appel* (ADEME, 2004) est identifiée par les CRDP du Nord Pas de Calais et d'Amiens comme pertinente pour l'ÉDD (SCÉREN-CRDP Amiens 2012a) alors qu'au CRDP Pays de Loire, elle est rangée dans la catégorie « Culture scientifique et technique » et qu'au CRDP du Centre, le descripteur pour cette exposition est « Santé et environnement ». C'est que le flou épistémique du « développement durable » n'aide pas à clarifier ce que l'ÉDD pourrait être, comme le montre cette réponse qui tente d'expliquer les différences d'indexations constatées :

« *C'est le périmètre du développement durable, qu'on fixe pas toujours au même niveau ! [rires] Et, ça oui, je pense que c'est pas évident à... c'est pas évident à définir.* » (EN 4)

Mais, si ce n'est par rapport aux textes officiels de l'ÉDD, comment se fait la sélection des expositions ?

II. L'image de l'autorité éditoriale : critère primant sur la portée pédagogique de l'exposition

Au cours de notre développement précédent, nous avons pu voir comment la confiance de l'Éducation nationale peut se porter *a priori* sur des producteurs dont elle reconnaît les qualités. S'associer avec certains producteurs comme GoodPlanet et Deyrolle, c'est aussi s'associer à une *image* de marque, ce que ces deux producteurs ont probablement fait valoir auprès du cabinet du ministre. De manière plus générale, en dehors de tout critère unifié, l'identité du producteur entre en ligne de compte à toutes les échelles, nationales et académiques, ce qui place probablement cette considération devant toute autre.

1. Le critère éditorial principal : l'identité du producteur

« *L'image du texte* » (Souchier 1998) se joue avant tout sur l'identité du producteur, bien plus que sur des critères de mise en forme du contenu :

« *EN 1 : [en décrivant l'exposition « test »] Au niveau de la forme c'est attrayant. Au niveau de la forme, c'est plutôt un point de vue positif. Les textes sont assez courts et assez catchy, quoi, on va dire, avec à chaque fois une illustration, photo, et puis au milieu, le rappel des différentes idées du*

développement durable, c'est plutôt bien ! Mais, finalement, au-delà du contenu de l'exposition elle-même, c'est presque plus la façon dont elle est amenée qui va décider euh... si

AZ : C'est-à-dire ?

EN 1 : Ben, qui la propose. »

Au cœur de la circulation des idées présentes dans les expositions se situe donc non pas le contenu même mais l'*image* de ce contenu. Celui-ci est largement déterminé par « l'*autorité éditoriale* » (Le Marec, Topalian 2003) à l'origine de l'exposition. De fait, ce qui va déterminer le choix de l'exposition, c'est la capacité de la personne à pouvoir identifier et qualifier le producteur. En fonction de cet impératif, les autres critères vont être garantis ou pas :

« Je ne peux pas me prononcer sans savoir quel est l'éditeur, déjà. Donc je cherche, l'auteur... l'éditeur... [...] Alors là, il faudrait que j'aie internet pour voir qui est [le nom du producteur de l'exposition]. Voilà. Donc moi, il faut déjà que je sache qui est [le nom du producteur de l'exposition]. Ça va être un premier critère. Si derrière, il y a quelque chose qui me semble éthiquement enfin, qui ne me semble pas éthique, ben là forcément, je laisse tomber tout de suite ! Si derrière [le producteur de l'exposition], il y a un comité scientifique, qui me permet de penser que les informations qui sont données là ont été vérifiées par des scientifiques, je vais aller voir de plus près l'exposition. » (EN 4)

En face de l'exposition (test par exemple), la personne recherche en premier lieu les « *marques d'énonciations éditoriales* » (Souchier 1998) qui vont l'informer sur l'*editor* à qui elle a affaire :

« Une maison d'édition sérieuse, c'est un critère ! » (EN 11)

L'*image* de l'exposition est déterminée par l'*image* du producteur, des représentations qui lui sont associées, de sa reconnaissance dans le monde éducatif formel. D'un point de vue sémiotique, cette *image* est véhiculée par les traces laissées au sein de l'exposition, dont les logotypes sont les expressions les plus directes, permettant très aisément son identification¹³⁸. Il y a donc plusieurs *images* qui s'entremêlent¹³⁹ et qui concourent à fonder la légitimité du média éducatif. Or si celles-ci peuvent garantir la validité du contenu du point de vue des savoirs académiques, ce qu'EN 4 faisait remarquer, il n'est pas certain que du point de vue des finalités éducatives, le producteur réponde aux attentes de l'institution.

¹³⁸ Nous aurons l'occasion de montrer dans la quatrième partie que les marqueurs d'énonciation éditoriale prennent également corps au niveau d'autres éléments du registre scriptovisuel, comme signes d'identification d'un discours propre à un producteur ou à un type de producteurs.

¹³⁹ C'est pourquoi dans la suite du texte, il nous arrivera d'employer image au pluriel ou au singulier.

Mais quand le producteur n'est pas connu, la qualité éditoriale est davantage examinée. Renvoyant autant à la fonction auteur qu'à la fonction éditeur du producteur, la syntaxe fait par exemple l'objet d'une attention particulière :

« [Lisant l'exposition] : "Les hommes et femmes doivent vivre tous ensemble sur la terre en respectant les différences des autres". Non. Non. Nous avons là un problème de syntaxe. Les hommes "et" "les" femmes doivent vivre tous ensemble sur Terre et non pas "sur la terre", sur Terre. En respectant les différences "des uns et des autres". Parce que si on s'adresse aux scolaires, il faut écrire correctement. » (EN 9)

Si les panneaux d'expositions sont bien organisés, clairs, avec des phrases courtes et des iconographies esthétiquement intéressantes, l'exposition a davantage de chances d'être sélectionnée :

« Il faut que les documents présentés soient grands, simples, qu'il y ait une lecture immédiate ! C'est du visuel ! Hein. Une lecture immédiate et [que les élèves n'aient pas] besoin de passer un quart d'heure à déchiffrer les cartes, des légendes trop complexes ou des photos trop petites qu'ont pas d'intérêt. C'est-à-dire des qualités pédagogiques, c'est-à-dire qui puissent se prêter à un examen par des élèves qui soit assez rapide. On sait bien que des élèves n'ont pas la patience de lire des textes trop longs, de déchiffrer des graphiques ou des documents trop complexes. Donc, c'est ce qu'on appelle plutôt nous des qualités pédagogiques. » (EN 3)

Alors que les critères pédagogiques en lien avec les cadres prescriptifs de l'ÉDD ne sont pas énoncés en premier, les « *qualités pédagogiques* » ici évoquées renvoient davantage à des critères éditoriaux, à une organisation du contenu, qu'à des critères éducatifs.

2. L'image du producteur ou le cœur des processus de légitimation éducative

2.1. La recherche de l'expertise : l'importance de la légitimation scientifique

La structure productrice de l'exposition constitue le critère principal de sélection et de publicisation des expositions en ÉDD. Ces présupposés sont absolument déterminants. Des expositions vont donc être légitimées *a priori* si elles sont produites par des organismes reconnus par l'Éducation nationale en matière de développement durable tandis que d'autres vont être systématiquement exclues. Que ce soit pour la coproduction ou pour la sélection, une préférence est clairement donnée aux organismes qui affichent une expertise dans leur domaine, alors que la qualité pédagogique de l'exposition n'est pas forcément interrogée.

À l'échelle académique, peu d'expositions ont été réalisées en totale co-écriture avec l'institution¹⁴⁰. Nous n'en avons identifié clairement que deux, réalisées par la même académie. La raison invoquée était que le producteur était très bien identifié comme expert scientifique :

« Quand on a affaire avec le CNRS ou le laboratoire [...] et qu'ils nous disent : « il nous semble utile de faire quelque chose sur [telle thématique] », on dit oui tout de suite, parce qu'on sait qu'on a la caution scientifique, donc on sait que le contenu de l'exposition sera fiable. » (EN 17)

Pour le responsable académique, c'est la transmission d'un savoir aux élèves qui est à l'origine de la décision de travailler avec ce partenaire pour réaliser un média éducatif. Ceci donne une caution au contenu de l'exposition, qui est scientifiquement validé tandis que l'Éducation nationale apporte sa caution pédagogique¹⁴¹ en garantissant que le thème traité puisse être exploité dans le cadre des programmes d'enseignement :

« Il me semble me souvenir que c'est plutôt le... le laboratoire [...] qui nous a proposé de le faire parce qu'ils savaient qu'on avait déjà fait ce travail-là [l'autre exposition] et ils souhaitaient avoir une... pas une validation pédagogique, ils souhaitaient que les contenus apportés fassent écho à ce qui se fait dans les classes, de façon à ce que l'exposition puisse être utilisée par les enseignants. » (EN 17)

Étonnamment, la plus-value pédagogique de l'Éducation nationale n'est pas davantage mise en avant. Elle semble simplement compléter et avaliser les contenus dans le cadre d'une légitimation scientifique (Alpe 2006) qui, en l'occurrence, permet de remplir les instructions de la lettre en termes d'ancrage scientifique des contenus :

« La légitimité de ces deux expositions-là, c'est la caution scientifique du conseil scientifique. Ça a été élaboré, relu, par à la fois par les scientifiques et par des enseignants qui étaient délégués, ou par nous. Et donc la... comment dire ?... l'exactitude scientifique, la justesse scientifique des ressources qui sont dans ces deux expositions-là, elle est validée. » (EN 17)

La synthèse des ateliers du premier FOREDD avait également conclu, parmi les axes forts, à la nécessité d'une validation « scientifique et/ou experte » des ressources proposées (MEN 2009), donnant donc une grande importance à la légitimité scientifique de la ressource. Mais ce critère est tellement déterminant qu'il peut conduire à mettre de côté des producteurs pouvant posséder des compétences pédagogiques mais dont les compétences scientifiques ne constituent pas leur point d'ancrage identitaire. Ceci peut aller jusqu'à remettre en doute la légitimité de certaines structures, dont les associations font partie, car elles sont jugées *a priori* peu crédibles d'un point de vue scientifique :

¹⁴⁰ Nous ne parlons pas ici de la rédaction d'un document d'accompagnement ou d'un ajustement du contenu à la marge, mais bien d'un processus de co-construction.

¹⁴¹ Signifiée très clairement par le nom des personnes de l'institution impliquées dans la coproduction.

« On sait très pertinemment que, voilà, il y a certaines associations qui vont diffuser des ressources qu'on peut trouver peut-être discutables nous [l'Éducation nationale] dans leur contenu scientifique. »
(EN 5)

Quand bien même elles possèderaient un savoir-faire pédagogique, celui-ci ne serait reconnu qu'à l'aune des résultats effectifs obtenus dans les classes, en argumentant que les aspects pédagogiques font partie des compétences propres de l'Éducation nationale :

« Quand on est contacté par des partenaires dont l'objet et les missions ne sont pas forcément scientifiques mais qu'elles ont des objectifs plus pédagogiques, dans la mesure où la pédagogie c'est notre métier mais pas le métier des partenaires, en fait... on leur demande ce qu'ils ont à proposer et que nous ne pourrions pas faire. Donc ce que je fais dans ces cas-là moi, c'est que je demande, souvent je dis non, je dis très souvent non et je ne cautionne quand je le fais, que les partenaires qui viennent avec le résultat du travail qu'ils ont fait avec les écoles ou avec les établissements scolaires, c'est-à-dire que ce qui me semble être le révélateur de la qualité du travail, c'est le résultat de ce qui est fait dans les classes. » (EN 17)

C'est pourquoi, de manière générale, seules les associations agréées par l'Éducation nationale peuvent pénétrer et faire rentrer leurs ressources dans les établissements scolaires :

« Alors il faut savoir aussi que les associations ne peuvent pas entrer dans les établissements sans une habilitation quand même. Alors, une habilitation, mais je veux dire, il y en a plein, des associations développement durable ! [...] On peut pas rentrer sans habilitation, faut faire très attention. [...] Et puis bon, il y a des associations, faut quand même faire attention ! [...] Donc on peut pas permettre à n'importe qui d'entrer dans les classes, c'est quand même de la responsabilité de l'institution. Faut faire attention ! » (EN 12)

Il nous semble légitime que l'Éducation nationale ait un regard sur les producteurs qui sont peu connus, compte tenu de la diversité des motivations des producteurs pour obtenir une reconnaissance et entrer plus facilement dans les classes : l'École est dans son rôle en n'intégrant pas systématiquement tous « *les discours sociaux sur le monde* » (Jeanneret 1994, p. 10). Mais il nous semble qu'elle ne le joue que de manière sélective. En effet, *a contrario* se voient légitimées *a priori* et indépendamment des considérations pédagogiques des structures reconnues expertes. Éducasources par exemple s'appuie entièrement sur ce principe de « *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), dans lequel sont éliminés systématiquement les sites personnels et les sites d'associations « *non reconnues ou non agréées par une institution officielle française ou internationale* » (SCÉREN-CNDP 2012).

Parmi les organismes très reconnus se trouve l'Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie (ADEME), qui produit de nombreuses expositions (cf. page 281). L'ADEME est liée par de nombreux partenariats au niveau national depuis 2010¹⁴² et depuis plus longtemps à des échelles locales. Selon ce principe, toute exposition venant de l'agence environnementale est acceptée systématiquement :

*« C'est-à-dire que là, on entre, là, dans le principe du partenariat. Bon, alors on va contourner l'ADEME, parlons comme si c'était le Muséum d'Histoire Naturelle. Le Muséum conçoit une exposition. Il a signé avec nous une convention, il est reconnu par le Ministère du développement durable. Et il nous téléphone, quelqu'un nous téléphone en disant : "Voilà, j'ai une magnifique exposition, à vous proposer, nous signons une convention, on vous prête 200 ou 300 exemplaires", voilà. Donc nous après, on présuppose que ce qui est mis dans cette exposition, **a lui-même été validé**¹⁴³... [...] Parce que sinon, on peut tout remettre comme ça en question à chaque fois qu'on reçoit même un livre ! » (EN 7)*

L'argument est que la validité du contenu est garantie par l'expertise de l'ADEME en matière d'environnement et de développement durable. Le poids institutionnel de l'ADEME, son *image* institutionnelle, prévaut à toute forme d'exploration, y compris en termes éducatif. La question pédagogique ne semble même pas se poser :

« [concernant l'ADEME] On ne peut pas remettre en cause des contenus qui ont été validés par un autre Ministère. [...] On ira pas voir des experts pour leur demander ce qu'ils pensent des experts de l'ADEME » (EN 7)

« Parce qu'on estime que l'ADEME c'est institutionnel,

L'ADEME est un EPIC né en 1990 de la fusion de l'Agence Française pour la Maîtrise de l'Énergie, l'Agence pour la Qualité de l'Air (AQA) et l'Agence Nationale pour la Récupération et l'Élimination des Déchets (ANRED) (ADEME 2012). Elle est reconnue statutairement par le Code de l'environnement comme une institution intervenant dans le domaine de la protection de l'environnement dont ses champs d'actions sont délimités par l'article L 131-3 soit :

- « 1° La prévention et la lutte contre la pollution de l'air ;*
- 2° La limitation de la production de déchets, leur élimination, leur récupération et leur valorisation, la protection des sols et la remise en état des sites pollués ;*
- 3° Le réaménagement et la surveillance d'une installation de stockage de déchets ultimes autorisée après le 14 juillet 1992, lorsque ces opérations sont rendues nécessaires du fait d'une défaillance ou d'une insuffisance des garanties de l'exploitant ;*
- 4° La réalisation d'économies d'énergie et de matières premières et le développement des énergies renouvelables, notamment d'origine végétale ;*
- 5° Le développement des technologies propres et économes ;*
- 6° La lutte contre les nuisances sonores. » (Légifrance 2004)*

L'ADEME est sous la tutelle de trois Ministères : le Ministère de l'Écologie et du Développement Durable, le Ministère de l'Industrie et des Finances et le Ministère de la Recherche (Jalenques-Vigouroux 2006, p. 115).

¹⁴² Par l'accord cadre entre la DGESCO et le Commissariat Général au Développement Durable (MEN - MEDD 2010).

¹⁴³ Nous soulignons.

*et donc pour nous on n'a pas à interroger les contenus de quelque chose qui vient directement d'un Ministère [...]. C'est un parti pris tel qu'on nous demande de l'avoir. [...] 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'Education nationale, et là, nous, **on n'interroge pas les contenus du tout**¹⁴⁴ ! Donc là, ici on l'interrogera pas. [...] Tout ce qui est, entre autres là, ce qui interroge, c'est ce qui venait de l'ADEME, nous on n'interrogera pas les contenus. Du tout, du tout, du tout. » (EN 6)*

Plus largement, la recherche d'expertise n'est pas seulement focalisée sur le producteur lui-même. Lorsque celui-ci n'est pas connu, une forme d'« *éditorialisation des points de vue des experts* » (Le Marec 2011, p. 171) est attendue. Au sein de l'exposition itinérante, les potentialités sont réduites par rapport à ce que peuvent être les dispositifs interactifs mettant en scène leurs positions dans les expositions muséales (Le Marec, Topalian 2003), mais cette attente s'est exprimée vis-à-vis des sources mobilisées. L'identification de l'instance productrice de savoirs garantirait que les éléments de contenus développés correspondent bien à ceux d'experts dans le domaine :

« D'un point de vue de la qualité, de la validité et de la fiabilité de l'information, là on devrait avoir la source de ces graphiques, on n'a pas de date, non plus, donc on ne sait pas en fait à quel moment elle a été écrite. [...] Il y a des choses qui m'embêtent, donc le fait que les sources ne soient pas citées. » (EN 4)

Lorsque le producteur lui-même n'est pas scientifique, comme c'est le cas de la CASDEN avec laquelle l'institution a coproduit une exposition, la garantie pour l'Éducation nationale de la validité scientifique du contenu est la présence d'un conseiller scientifique, présenté comme soit comme l'auteur des textes de l'exposition¹⁴⁵, soit comme la source à partir de laquelle les textes ont été rédigés¹⁴⁶ de manière très ostensible que le document d'accompagnement de l'exposition. Ces auteurs jouent le rôle de figures d'autorité sur le contenu scientifique. La légitimité scientifique (Alpe 2006) de l'exposition se joue donc aussi sur le travail éditorial de référencement et de mise en scène de l'expertise. Un producteur non connu qui ne met pas en avant la source des informations qu'il expose voit la légitimité éducative de son exposition plus facilement remise en cause. C'est l'un des éléments qui est revenu au moment de l'observation de l'exposition « test » :

« Moi j'ai un petit problème de source aussi, il y a beaucoup d'informations, et il n'y a jamais de source. » (EN 2)

¹⁴⁴ Nous soulignons.

¹⁴⁵ Christiane Sabouraud, directrice de recherche du CNRS pour l'exposition *L'eau pour tous, tous pour l'eau* (2008).

¹⁴⁶ Bruno Parmentier, directeur de l'École Supérieure d'agriculture d'Angers dont le livre, *Nourrir l'Humanité, les grands problèmes de l'agriculture mondiale au XXI^e siècle* (Éditions la Découverte, 2007) est cité ostensiblement comme étant la source des textes de l'exposition *Nourrir l'Humanité, le défi du siècle* (2010).

Nous ne remettons pas en cause cette précaution d'usage qui permet de présenter aux élèves des informations « traçables » et qui peuvent donc potentiellement être confrontées les unes aux autres. Cependant nous nous demandons pourquoi cette identification des sources semble focalisée sur les scientifiques et les « experts ». Pourquoi cette notion de « points de vue » ne pourrait-elle pas être élargie, notamment pour mettre en débat des élèves ? Ceci pourrait être un critère retenu par exemple, mais il n'a pas été présenté en tant que tel. De même, pourquoi ne pas considérer que des expositions réalisées par des structures qui n'affichent pas d'expertise scientifique ne puissent pas être sélectionnées comme supports d'un point de vue sur une question ? Au contraire, nous observons un rejet, lui aussi *a priori*, de producteurs identifiés comme militants par l'Éducation nationale.

2.2. Le rejet des structures jugées *a priori* militantes

Certains producteurs n'acquièrent pas de légitimité institutionnelle (Alpe 2006) car leurs propos, jugés *a priori* militants, sont présumés être en total désaccord avec les préceptes de neutralité axiologique revendiqués en ÉDD :

« Ce qui est vraiment validé chez nous, c'est ce qu'il y a sur notre site. les autres, c'est des liens partenariaux, avec des institutions scientifiques renommées. C'est-à-dire que vous ne trouverez pas, ça c'est un choix dès le début, d'association militante. Ça, c'est un choix qui a été fait... [...] 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... [...] Ce sont des problèmes, des problèmes, on va pas dire de déontologie, mais nous ne sommes pas une organisation militante. Nous ne sommes pas une association. On pointe vers des ressources institutionnelles, d'organisations scientifiques, d'organisations internationales. Mais pas associatives. Mais c'est un choix éditorial, hein ! » (EN 7)

Les associations environnementales ou d'éducation à l'environnement sont particulièrement concernées car l'institution présume que les ressources pédagogiques qu'elles produisent véhiculent des valeurs biocentriques, en contradiction avec les valeurs environnementales anthropocentriques promues autant dans *la lettre* que dans *l'esprit*. L'enjeu est donc de ne pas faire pénétrer à l'École d'autres visions éthiques des relations entre humains et nature, ce qui confirmerait les orientations axiologiques de l'ÉDD comme une de ses caractéristiques :

« Nous sommes très vigilants sur ce même type de produits proposé par des associations, qui portent des noms divers et variés, où là, on est surtout dans ce domaine, où il y a un côté militant, que nous on voit lors du FOREDD des interventions faites en public qui sont quand même très très ciblées. [...] Alors je ne dis pas que toutes les associations cherchent à faire des sous, et à idéologiquement... je ne

suis pas en train de dire ça, je dis simplement qu'on sait très bien, et dans ce domaine en particulier, nous on le voit, il y a quand même des écoles, il y a quand même des courants de pensée, on va dire. »
(EN 6)

Pour justifier le rejet de leurs productions, il est également avancé que les associations, ou certaines collectivités (qui payent aussi des associations), s'appuient sur le catastrophisme et l'émotionnel. Le lien entre biocentrisme et catastrophisme est relativement courant au sein de l'Éducation nationale. C'est un présupposé que nous avons déjà eu l'occasion de souligner et qu'il conviendra d'interroger en analysant les expositions mêmes. Dans les déclarations des enquêtés, comme dans la *lettre*, l'approche rationnelle est valorisée tandis que les démarches dites « affectives » sont considérées en opposition avec une démarche éducative :

« [Des structures, soit les associations et les collectivités] au fond, qui s'appuient beaucoup plus...encore une fois sur des clichés, sur des démarches catastrophistes, pas sur des démarches scientifiques, qui essaient de comprendre des mécanismes et d'amener une véritable éducation à. » (EN 10)

« Donc on est dans les hot spots¹⁴⁷ là [en désignant un panda et un ours polaire en photographie sur l'exposition présentée], vous voyez, bon, on se pose pas d'autres questions, c'est vraiment, enfin, alors c'est ce qu'on trouve beaucoup chez les partenaires associatifs. Beaucoup. » (EN 3)

Or nous avons vu que la légitimation politique a fait rentrer massivement les expositions de GoodPlanet dans l'École alors que celles-ci sont basées sur une approche esthétique et non pas sur une approche explicative et rationnelle. Plusieurs critiques ont été émises sur ce point par les cadres ayant en charge le dossier de l'ÉDD :

« Et le meilleur exemple, c'est l'exposition Yann Arthus-Bertrand sur la biodiversité. Elle nous a été réclamée essentiellement par les écoles primaires. Toutes les maternelles et toutes les écoles primaires voulaient avoir le renard qui saute dans la prairie, l'ours et son bébé, etc. Donc 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. [...] Quand on voit l'exposition de Yann Arthus-Bertrand sur la biodiversité, on n'aurait jamais du la valider. » (EN 17)

En effet, comme les enquêtés l'ont fait remarquer, la démarche de Yann Arthus-Bertrand est militante et se situe donc en contradiction avec la *lettre*¹⁴⁸. Ceci confirme que l'*image* du producteur et les bénéfices que l'Éducation nationale peut en tirer autorisent les entorses à la politique institutionnelle alors qu'à côté de cela les associations sont jaugées à l'aune de leur militantisme et se voient exclues. Cette contradiction n'est pas forcément identifiée par les

¹⁴⁷ Un hot spot en écologie scientifique est une zone de la planète contenant une grande biodiversité et qui est menacée par les activités humaines. Ici l'enquêté désigne des espèces emblématiques et non des aires biogéographiques.

¹⁴⁸ Nous reviendrons plus bas sur le travail spécifique réalisé en coproduction.

personnes sélectionnant les expositions, en particulier par les membres du réseau SCÉREN non spécialistes de l'ÉDD. 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*, il n'y a aucune raison qu'elles y voient un hiatus par rapport aux orientations officielles.

Enfin, le dernier argument avancé par les cadres pour rejeter certaines associations est que leurs approches du développement durable sont circonscrites et limitées, tandis que l'Éducation nationale souhaiterait développer une approche plus large :

« Alors ils gardent leur spécificité et toutes les associations travaillent sur la nature et l'environnement. Et puis après, il y a d'autres associations, qui vont travailler sur la solidarité, d'autres associations qui vont travailler... voyez ? Et je pense qu'une association, elle travaille principalement sur un des volets du développement durable. Et nous, on a vocation au mélange, à travailler sur tous les volets, parce que, on couvre tous les champs disciplinaires. » (EN 12)

Certaines associations sont en effet spécialisées dans leurs domaines ce qui est tangible dans les expositions qu'elles produisent comme nous le montrerons, mais tout comme les structures scientifiques ou expertes sont spécialisées dans les leurs. Alors que, dans un cas, cette spécialisation est reconnue légitime pour l'ÉDD, elle ne l'est pas pour l'autre. Or, dans le cadre d'une éducation à l'esprit critique, ce qui est censé caractériser l'ÉDD selon les prescriptions de *la lettre*, il peut justement être intéressant de disposer de ressources développant des points de vue très différents, voire même contradictoires et limités. Ce rejet *a priori* de certains producteurs nous semble au contraire être un marqueur de la négation d'une éducation pluraliste.

2.3. Un critère très important qui interroge

De manière générale, en l'absence de grille de sélection des expositions, la prééminence de *l'image* du producteur comme critère de légitimation éducative permet une économie de moyens, en plus d'être *a priori* sans risque :

« Valider l'ensemble des ressources qu'on met à disposition du public, de toutes façons on ne peut pas le faire ! » (EN 8)

« Sur des repérages de ressources, je ne sais pas si vous imaginez les comités de lecture, de relecture, etc. etc. qu'il faudrait avoir si chaque fois qu'on a un – je ne sais pas moi, vu que tel ou tel organisme propose une ressource – il fallait que tous les inspecteurs généraux ou régionaux aient validé. Ça ne

paraît pas tenable. Voilà. Donc ce qui est important, c'est la qualification des ressources. C'est-à-dire pouvoir absolument dire on sait d'où ça vient. » (EN 13)

De la sorte, les personnes qui sélectionnent ou publicisent les expositions se déchargent de certains filtrages. Or le choix d'inclure ou d'exclure *a priori*, par sélection, des producteurs pose problème. En effet, les renommées scientifique ou médiatique ne garantissent pas que le contenu de l'exposition corresponde à ce que l'institution attend d'un point de vue pédagogique, tout comme les activités militantes n'excluent pas par ailleurs la production de ressources scientifiquement solides, axiologiquement réfléchies ou pédagogiquement intéressantes. De plus, la focale sur les « experts », quels qu'ils soient, va bien au delà de la simple garantie sur la « véracité » ou sur la recevabilité des contenus de l'exposition :

« Comprendre l'instabilité sémantique des emplois du terme « expert » conduit, par-delà les rhétoriques observables, à reconstruire une géographie des paroles autorisées, et même des silences autorisés, qui dispense certains acteurs d'avoir à expliciter leur légitimité : logique qui a quelque chose à voir avec la façon dont les médias font appel à la science comme à une transcendance flottante, parce que soustraire certaines idées à l'argumentation est une nécessité de gestion des pratiques symboliques (Legendre, 1982). » (Jeanneret 2000)

En se basant essentiellement sur l'autorité éditoriale que représente symboliquement le producteur d'exposition itinérante, l'École semble organiser en son sein un espace des légitimités dans lequel sont hiérarchisés par avance des savoirs, des valeurs et des représentations, indépendamment des critères pédagogiques définis par l'institution elle-même et qui pourraient présider à leurs conditions de circulation. Et pourtant, dans les recommandations finales du colloque de 2004, il était question de privilégier de :

« véritables supports pédagogiques permettant de confronter des points de vue par des approches systémiques et plurielles et conduisant à des actions concrètes, plutôt que des « valises porte-logos » destinés parfois à ne faire que la promotion de leurs financeurs. » (Ricard 2004, p. 86)

Au sein des processus politiques et de reconnaissance éditoriale que nous venons de décrire, comment ces recommandations peuvent-elles être prises en compte ? Autrement dit, sur quels critères les expositions itinérantes sont-elles ensuite examinées en sélection, ou retravaillées en coproductions ? Dans la recommandation précédente, nous pouvons observer deux aspects : un aspect pédagogique (l'approche systémique) et un aspect téléologique (l'objectif de changement d'attitude). Quelle est la part de l'un et de l'autre dans les critères retenus ?

III. Des critères de légitimation des expositions itinérantes au crible des cadres prescriptifs

1. Des critères majoritairement indépendants des cadres prescriptifs de l'ÉDD

1.1. En l'absence de critères unifiés et de connaissance de la lettre de l'ÉDD, le rôle majeur des savoirs professionnels

Nous avons fait relativement peu d'entretiens auprès de cadres de CRDP. Cependant, les responsables de médiathèque semblent particulièrement non informés des tenants et des aboutissants de l'ÉDD. Or ils s'avèrent être la cheville ouvrière de la sélection documentaire, puisque 63,8 % des expositions de notre corpus sont issues du réseau SCÉREN (tableau 29, p. 355). Lorsqu'il n'y a pas d'accord partenarial préalable entre un CRDP et une structure telle que l'ADEME, en l'absence de critères unifiés pour la sélection des expositions, les cadres du SCÉREN procèdent, comme pour toute autre ressource pédagogique, à des réunions, des concertations, des discussions. Ils s'appuient finalement sur l'expertise développée au cours de leur vie professionnelle :

« [...] À quatre-vingt pour cent c'est un feeling qui est basé sur l'expérience, sur la pratique, sur les besoins, mais c'est pas objectivé. 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)

En dehors de processus politiques et partenariaux, ce sont donc essentiellement les « *savoirs professionnels sur l'enseignement et la formation* » (Alpe 2006, p. 239) qui sont à l'origine de la légitimation des expositions. Autrement dit, au sein des CRDP, cette sélection se ferait d'une part, à partir de savoirs que les membres du réseau SCÉREN ont construits à partir de leurs représentations du développement durable et de l'enseignement, et d'autre part, à partir de savoir-faire spécifiquement liés aux métiers de la documentation, en rapport avec les tâches de référencement et de services aux usagers.

Nous pourrions avancer l'hypothèse que les savoirs professionnels mobilisés (soit l'expertise documentaire) pourraient conduire certains responsables de médiathèque à sélectionner des expositions qui *a priori* ne le seraient pas par des responsables académiques de l'ÉDD ayant des idées préconçues sur certains producteurs. En effet, voyons comment répond ce

responsable de CRDP à qui nous avons demandé s'il renouvelerait une exposition sur l'énergie produite par l'ADEME (datant de 2002, en prêt à la médiathèque), par une plus récente du même producteur :

« Alors, j'irais vérifier quand même que dans les programmes d'histoire-géographie¹⁴⁹, qu'on a bien un chapitre sur l'énergie. Parce que les programmes changent donc à chaque fois on vérifie qu'on est bien dans les programmes scolaires. [...] Bon je suppose que les énergies, c'est encore au programme, mais ça serait en tout cas mon premier critère. Après, l'ADEME effectivement, je fais confiance, ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas aller vérifier, parce que ça peut être une expo faite vraiment, pour le grand public, parce que l'ADEME, ils produisent aussi beaucoup d'informations pour le grand public. Bon, est-ce que ça va assez loin par rapport à nos programmes scolaires, c'est ça qu'il faut vérifier aussi. [...] Et, je suis pas sûre qu'en fait, ces productions grand public, soient intéressantes euh, soient toujours intéressantes enfin.... quelquefois, on ne fait que survoler les choses, enfin, je pense par exemple à leur petit dépliant là, que j'ai déjà récupéré comme ça, dans des expos, ou dans des salons, et puis finalement, quand je les lis, je me dis "il y a quand même pas grand-chose dedans" ! Enfin, je ne suis pas sûre que ça aiderait un enseignant à faire un cours. Donc on cherche quand même à avoir des infos utilisables en classe, quoi. » (EN 4)

Et de nous interroger : l'absence de connaissance de l'ÉDD et donc l'indépendance d'esprit par rapport à cette éducation très politique ne serait-elle pas un atout pour la sélection d'expositions de qualité par le réseau SCÉREN ? Bien que la sélection semble circonscrite aux programmes scolaires, ce qui est en soi un facteur limitant pour l'ouverture d'esprit des élèves, l'appui sur les savoirs professionnels semble conduire à un examen plus approfondi de la qualité pédagogique de l'exposition que ce que nous avons pu mettre en évidence dans les lignes précédentes. Cette hypothèse devra être testée au regard de l'analyse du corpus : est-ce que, par exemple, les expositions sélectionnées par le réseau SCÉREN sont différentes ou non des expositions publicisées par les sites académiques spécialisés en ÉDD ? En tout cas, des critères très précis ont été énoncés par ces cadres.

1.2. Des critères ancrés avant tout dans des missions de service public

Les critères matériels : le coût pour un service gratuit

Dire que le service public d'éducation n'est pas doté de ressources infinies est probablement une lapalissade. Cependant, dans le réseau SCÉREN et lorsque des opérations nationales ont

¹⁴⁹ Ici, on constate à quel point il a été bien compris que les thématiques du développement durable se situaient majoritairement en Histoire Géographie.

lieu, les aspects financiers ont une grande importance. Par rapport à d'autres ressources que les CRDP proposent, les expositions ont un coût particulièrement élevé :

« Ça vaut cher ! Ça vaut cher ! Une exposition papier comme ça ! Ça a un coût énorme. » (EN 6)

« C'est des supports qui sont très, très coûteux, hein. Quand on passe par des éditeurs privés. » (EN 8)

Au moment de leur sélection, les expositions font donc l'objet de beaucoup d'attentions :

« Ca va être une ou deux expositions qu'on va finir par acheter dans l'année ! Donc, effectivement, le choix il est lourd quoi ! [...] Les dernières qu'on a achetées, elles étaient à huit cents euros TTC. » (EN 8)

Or dans le cadre des missions de service public qui leur incombent, les CRDP prêtent gratuitement ces ressources tout en devant assurer une part de leur financement sur fonds propres. Ils sont souvent à la recherche de sponsors ou de subventions pour pouvoir continuer à assurer, dans les meilleures conditions, leurs missions :

« On essaie de toutes façons, même si c'est pas toujours évident, de toutes façons tout cela est mis gratuitement à disposition, le but, c'est la ressource gratuite, pour le service public. [...] Mais aujourd'hui, [...] il faut qu'un quart du budget [des CRDP] soit de la recherche de ressources propres. Voilà. Mais le but quand même, pour nous, c'est pas de faire de l'argent, c'est pas à but commercial, le but c'est pas de se dire à la fin "On a fait tant de bénéfices" Le but, c'est d'équilibrer le budget, et de donner au maximum aux collègues professeurs, la gratuité des ressources.» (EN 6)

Cet aspect financier n'est pas étranger à notre problématique du tout, car il déterminera les modèles socio-économiques des producteurs qui souhaitent voir leurs expositions diffusées dans le milieu scolaire. De plus, compte tenu du coût des expositions vendues par les éditeurs privés, on peut penser que lorsqu'un CRDP peut bénéficier d'expositions gratuites, dans le cas d'un partenariat par exemple, c'est une occasion qu'il saisira volontiers. Cela explique que les coproductions avec des organismes sponsors soient bienvenues. Cet aspect financier est également pris en compte lors de la publicisation des médias éducatifs. Par exemple, les ressources sélectionnées sur Éducasources *« sont obligatoirement gratuites et accessibles sans identification préalable. »* (SCÉREN-CNDP 2012). Le critère financier prédétermine en réalité tous les autres.

Les critères pédagogiques : les adéquations avec les publics visés et les programmes

L'exposition « test » en main, les enquêtés avaient souvent la même réaction :

« EN 2 : Disons que pour moi, l'écueil, déjà, de décider comme ça, c'est que.... on ne sait pas finalement, à qui cette exposition est destinée, et au niveau des publics par exemple, est-ce que....

AZ : Publics scolaires ! Donc ça, c'est un producteur, qui fait pour les publics scolaires...

L'examen du public visé permet de jauger si le contenu proposé est en cohérence du point de vue des iconographies, de la quantité du texte, du niveau de langage, etc. avec un éventuel public scolaire¹⁵⁰. L'exposition est ensuite examinée du point de vue des programmes :

« Alors notre principal critère, c'est d'être en adéquation avec les programmes scolaires ! Bien entendu ! Donc ça, c'est quelque chose qui est vraiment déterminant. On fait une analyse des besoins de nos usagers et en fonction de cette analyse des besoins, et bien on sélectionne ou pas, ce qui est sur le marché. » (EN 4)

« Parce que notre but, c'est quand même de produire des ressources qui servent aux enseignants par rapport aux programmes. » (EN 7)

Les politiques d'acquisition ou de publicisation des ressources suivent scrupuleusement cet impératif. Par exemple, sur le site Éducasources sont présentées uniquement des ressources en « *adéquation avec les programmes scolaires* » (SCÉREN-CNDP 2012) tandis que les CRDP peuvent éliminer au fur et à mesure ce qui ne correspond plus aux priorités éducatives officielles du moment, par « *ce qu'on appelle en termes documentaire, un désherbage* » (EN 4). Mais toutes les expositions sont-elles utilisées dans le cadre d'un programme d'enseignement ? N'y a-t-il pas là une limitation aux utilisations projetées ? Est-ce forcément le rôle d'une exposition que d'être en accord avec les programmes ? Si on considère qu'elle est autonome vis-à-vis de ces derniers, la question est de savoir de quelle façon il est possible de l'évaluer intrinsèquement d'un point de vue pédagogique : « *Comment on peut dire a priori, que c'est une ressource de qualité pédagogique ?* » (EN 5). Hormis les aspects éditoriaux de mise en forme déjà évoqués qui sont considérés comme étant pédagogiques, il semble que le critère intrinsèque principal se situe dans l'exactitude des informations. Ce n'est qu'après que rentre en ligne de compte les adéquations éventuelles avec la pédagogie de l'ÉDD.

Les critères scientifiques ou l'illusion du modèle de l'instruction publique (Callon 1998)

Dans une perspective de transmission des savoirs, qui fait partie explicitement des missions de l'école, les enquêtés ont souvent évoqué qu'une exposition de bonne qualité devrait contenir des propos scientifiques justes, fiables, valides. Dans cette perspective, nous pouvons mieux comprendre le rôle des sources et du crédit apporté à des producteurs jugés experts, en l'absence de compétences scientifiques des personnes qui sélectionnent les ressources (les

¹⁵⁰ Nous verrons en effet que la plupart des expositions ne sont pas spécifiquement adressées aux scolaires.

documentalistes ne sont pas recrutés sur cette compétence). Or cette focalisation sur les savoirs et les scientifiques qui les portent est caractéristique d'un présupposé sur l'objectivité qu'elles représentent :

« Parce qu'elles sont universelles et objectives les connaissances scientifiques s'opposent aux savoirs profanes ou indigènes qui sont pétris de croyances et de superstitions [...]. Non seulement les scientifiques doivent tout apprendre au public, mais de plus ils ne peuvent rien apprendre de lui. »
(Callon 1998, p. 64)

Cette caractéristique et les « *relations de confiance entre profanes et scientifiques* » (ibid., p. 65) font partie, avec d'autres que nous ne développerons pas ici, du *modèle de l'instruction publique* décrit par Michel Callon (1998) et qui par conséquent implique que « *le public doit être éduqué* » (Girault, Molinatti 2011, p. 161) par la connaissance scientifique. Dans quelle mesure cette sélection ne contribue-t-elle pas à ce que, dans l'École, ne circule que des propos sans confrontation de points de vue ? L'analyse de leurs contenus nous éclairera sur ce point.

Au delà de cette considération, les réponses des cadres du réseau SCÉREN que nous avons retranscrites plus haut nous informent que la sélection des expositions est réalisée pour un double usage : il s'agit non seulement d'alimenter le public scolaire en savoirs mais aussi de répondre aux besoins des enseignants et donc d'induire que ces expositions puissent être *elles-mêmes* des sources de savoirs pour les professeurs. Or nous avons vu que les expositions peuvent être considérées comme des supports « *d'expression culturelle des communautés scientifiques* » (Le Marec 2011, p. 167) :

« Les textes de communication scientifique n'ont jamais été de simples traductions de textes spécialisés, ils ont toujours convoqué des liens de nature très différente entre science, culture et société (utilitaristes, moraux, politiques, esthétiques). Ils n'ont jamais connu de modèle poétique unique, mais présentent au contraire des rhétoriques profondément différentes. Ils n'ont jamais été exempts de contradictions formelles et idéologiques, de compromis liés à la présentation de données complexes, dans des espaces textuels limités, vis-à-vis de destinataires dont les attentes doivent être construites. »
(Jeanneret 2000)

Même si les personnes qui sélectionnent les expositions pensent s'entourer de toutes les précautions nécessaires pour éviter les « savoirs profanes », elles ne font que relayer et faire circuler des savoirs scientifiques dits « vulgarisés » pour utiliser le vocable relatif à l'ancrage didactique de cette hypothèse, c'est-à-dire des « savoirs intermédiaires » selon Yves Alpe. En croyant diffuser un savoir neutre par une légitimation scientifique (Alpe 2006), ils favorisent la circulation de tout un contingent d'idées associées aux scientifiques qui les produisent. Quelles sont les conséquences de ces choix sur les contenus exposés au sein des écoles et des

établissements scolaires ? L'analyse du contenu des expositions réalisées par des producteurs scientifiques nous donnera quelques réponses.

2. Les critères relatifs à l'ÉDD : de l'inégale prise en compte des dimensions de la théorie éducative

2.1. Une dimension praxéologique faiblement mobilisée

Dans les entretiens, une fois que les prescriptions de la *lettre* en terme d'approches et de méthodes pédagogiques de l'ÉDD étaient énoncées, souvent la dimension praxéologique n'était pas mobilisée pour définir les critères à prendre en compte lors de la sélection des expositions. On aurait pu s'attendre à ce que les interlocuteurs décrivent ce qu'ils examinent dans les expositions existantes d'un point de vue pédagogique : par exemple, qu'elles présentent différents documents contradictoires afin de faciliter le débat, qu'elles soient riches de supports variés (photographies, dessins, graphiques, tableaux, cartes, textes, etc.) afin d'induire un travail interdisciplinaire¹⁵¹, ou bien encore qu'elles contiennent des problématiques pour faciliter l'esprit critique. À une exception près - « *Le minimum ce serait que [...] ce soit un contenu en termes de questionnements.* » (EN 16) – aucun n'a signalé sans détour qu'il regardait ce genre d'éléments pour choisir ou coproduire une exposition.

Nous ne disons pas que les enquêtés n'ont pas d'idée de ce qu'ils attendent des expositions¹⁵² mais nous avons constaté un manque de lien direct et *a priori*¹⁵³ entre les éléments praxéologiques de la *lettre* de l'ÉDD et les critères de sélection ou de coproduction des expositions. Selon nous, cette absence de corrélation spontanée signe une absence de prise en compte de ces aspects dans les pratiques professionnelles de sélection ou de coproduction, contrairement à d'autres critères énoncés d'emblée. Ceci est un marqueur d'une absence de légitimation selon la praxéologie de l'ÉDD, pour laquelle nous avançons deux raisons. La première est qu'en l'absence de cahier des charges, il n'y a pas de référence institutionnelle¹⁵⁴

¹⁵¹ Les cartes pourraient être prises en charge en géographie, tandis que les dessins ou photographies pourraient faire l'objet d'une analyse d'image en français voire même en arts plastiques.

¹⁵² Pour faciliter l'approche systémique, un des enquêtés a imaginé une sorte d'exposition avec peu d'informations, surtout peu de textes, pour permettre à l'élève de s'interroger ; ce qui est certes une piste mais qui ne répond pas au problème des critères de sélection des expositions réellement conçues.

¹⁵³ C'est-à-dire avant que nous ne présentions des expositions, par exemple.

¹⁵⁴ Nous rappelons que nous avons mené nos entretiens pour recueillir ces éléments institutionnels et c'est bien ainsi que cela a été présenté aux enquêtés. En l'absence de textes, certaines personnes se sont peut être peu avancées frontalement sur le champ des critères à donner aux ressources pédagogiques en ÉDD.

que les interlocuteurs peuvent citer. C'est précisément ce qui pose problème à un enquêteur qui cherche à établir un référentiel cadre des ressources en ÉDD :

« On en est là, et on ne sait pas du tout, comment on va procéder en tout cas pour la dimension pédagogique. » (EN 5)

La deuxième est que les méthodes et approches pédagogiques mises en œuvre en ÉDD dépendraient davantage de la démarche de l'enseignant que de la ressource :

« En réalité, l'exposition n'est rien, la démarche du projet est tout. » (EN 3).

« Je crois que l'enseignant, il sera maître. Voilà, il est maître de sa pratique. [...] Il appartient à chaque enseignant de voir s'il la [l'exposition] prend dans sa totalité, s'il la prend en partie. [...] Je ne pense pas que les textes officiels, enfin ceux du BO [Bulletin Officiel], je ne pense pas qu'ils entrent dans ce genre de considérations parce que l'enseignant est maître, de toutes façons, voilà, il est souverain de sa pédagogie. » (EN 5)

Ceci justifierait ainsi amplement la focalisation sur la légitimité scientifique des expositions via les producteurs et les sources « expertes » : l'exposition serait ensuite utilisée totalement à la convenance de l'enseignant dans le cadre de sa liberté pédagogique. Loin de remettre en cause ce principe, nous nous interrogeons : d'une part, il n'est pas sûr que les expositions soient insérées dans des démarches pédagogiques et d'autre part, est-il pertinent d'utiliser l'exposition comme d'autres médias éducatifs reposant sur l'écrit (comme le livre) ? L'exposition peut très bien être visitée sans accompagnement, accrochée au CDI¹⁵⁵ par exemple. Dans ce cas, la question de la valeur intrinsèque de ce média au niveau pédagogique se pose forcément, dans la perspective d'une cohérence avec les prescriptions de l'Éducation nationale de l'ÉDD. Or la question est rarement abordée sous cet angle, alors même que l'« autosuffisance » du média peut être pointée comme intéressante :

« Pour moi, ce que ça apporte, c'est la visibilité de l'objet. La visibilité du développement durable. Parce que c'est pas évident. L'éducation au développement durable est une question transversale, qui n'est pas l'objet d'une discipline donc du coup dans un établissement scolaire, sa place est – je vais la qualifier d' – incertaine. Elle est incertaine parce qu'elle dépend de la façon dont les personnels de l'éducation se saisissent de la question du développement durable et de l'éducation au développement durable. Donc en fait, une exposition pour moi, ça permet, plus qu'un autre média, ça permet de laisser une trace dans l'établissement. » (EN 17)

Il y a donc là un paradoxe : les spécificités du média exposition sont retenues comme étant une « plus-value » pédagogique et pourtant, la question des qualités pédagogiques de

¹⁵⁵ Il ne faut pas sous-entendre ici que les enseignants documentalistes ne mettent pas en œuvre d'accompagnements pédagogiques mais qu'il n'est pas obligatoire.

l'exposition n'est pas centrale. En filigrane, nous pouvons aussi avoir la confirmation que la spécificité de l'ÉDD ne se situe résolument pas du côté pédagogique, ce que confirme notre analyse du travail éditorial réalisé par les cadres en charge de la coproduction des ressources. Nous montrons au contraire que les spécificités se situent dans les dimensions axiologique et épistémologique.

2.2. Un travail éditorial essentiellement basé sur les dimensions axiologique et téléologique

Précédemment, nous avons montré qu'une fois la décision politique (ministérielle ou dans le cadre d'un partenariat) de réaliser une exposition avec un producteur était prise, une adaptation de l'exposition était nécessaire pour la faire correspondre aux propos souhaités :

« J'avais milité pour qu'on continue l'exposition Yann Arthus-Bertrand. Je crois qu'il peut y avoir des défauts, évidemment, c'est médiatisé, etc. Mais je pense qu'à partir du moment où ça marche, où c'est un succès, on a plutôt intérêt d'interférer pour que le discours soit plus en conformité avec ce qu'on pense, de s'appuyer sur eux, comme les techniques de judo, plutôt que de dire, "Oh, non, c'est les médias, c'est pas bien"...etc. Ridicule. » (EN 11)

C'est là que l'Éducation nationale assume un travail éditorial. En quoi consiste-t-il ? Pour les grandes opérations nationales, la manière dont ce travail a été réalisé par l'institution sur les expositions¹⁵⁶ a été beaucoup plus collaboratif avec Deyrolle qu'avec GoodPlanet. Pour ce dernier cas, surtout dans les premières éditions, nous avons eu connaissance que les délais étaient très courts et que le travail a essentiellement consisté à réécrire certaines phrases pour gommer les inexactitudes scientifiques. Ceci a permis principalement de « *ratrape[r] le jeu.* » (EN 16) voire de « *limit[er] beaucoup les dégâts !* » (EN 10). Avec Deyrolle, comme avec d'autres partenaires de coproduction à des échelles plus locales, la collaboration s'est inscrite dans ce qui est théorisé par l'Éducation nationale par la notion de « *culture commune* » (MEN 2009). Cet aspect est revenu plusieurs fois dans les entretiens, ce qui est souvent, mais pas toujours, un signe de la volonté de prise en main des ressources pédagogiques par l'institution :

« En tout cas pour la production d'outils, [...] les enjeux c'est d'arriver petit à petit à mieux caler nos propres productions, et infléchir les productions de l'ensemble des partenaires autour d'orientations communes, qui correspondent à de vraies problématiques de la société d'aujourd'hui. Mais des vraies démarches d'éducation. » (EN 10)

¹⁵⁶ Nous ne parlons pas du travail sur les documents d'accompagnement mais sur les expositions elles-mêmes.

L'intention originelle est donc d'améliorer la qualité pédagogique des ressources. Mais dans les réponses que nous avons obtenues relatant ces processus, l'objet a surtout porté sur les orientations axiologiques et téléologiques exprimées en particulier dans *l'esprit* de l'ÉDD, en termes de valeurs environnementales (anthropocentrisme) et des projets de sociétés qui peuvent y être associées (promotion du modèle de croissance économique) :

« [Commentant un processus de coproduction] Là, on a vraiment respecté... enfin, on a essayé de respecter l'esprit des programmes. [...] Et que ce ne soit pas à la fois moralisateur, mais qu'au contraire ce soit vécu comme quelque chose qui permette un développement pour un pays moderne, aussi bien dans le domaine de l'énergie, que dans le domaine de la protection des espèces, même si, oui, toute la recherche sur les métiers verts, ou par exemple, on a aussi beaucoup travaillé là-dessus avec le Sup[érieur] et avec l'apprentissage, que les enfants y voient quelque chose de positif, quelque chose de rassurant, pour l'avenir, non pas comme cela peut l'être, si vous regardez Home, ou quelque chose comme ça, anxiogène. Enfin, c'est le choix politique qui a été fait. Ensuite, on peut le contester, mais c'est celui qui a prévalu, ne pas être dans la moralisation, ne pas être dans l'auto-flagellation de la destruction, mais la responsabilisation et le fait que l'on peut faire quelque chose de positif pour l'Homme. Pour son développement. » (EN 11)

De la même façon, l'Éducation nationale semble très cohérente dans sa volonté de limiter les approches culpabilisatrice ou moralisatrice :

« Il y avait l'agriculture biologique par exemple. Parce que... ça laissait sous-entendre que quelqu'un qui consommait pas bio, je ne dirais pas était responsable, mais avait une part de responsabilité... le problème se posait par rapport aux gens qui n'ont pas les moyens donc... ça a été tourné de façon différente. » (EN 7)

Nous avons demandé à Maxime de Rostolan, responsable de Deyrolle pour l'Avenir¹⁵⁷ en quoi consistaient les modifications demandées par l'institution scolaire. Sa réponse confirme cette tendance forte :

« Le caractère anxiogène des planches (pour certaines conçues par Yves Paccalet, connu pour son pamphlet non moins anxiogène 'L'Humanité disparaîtra, bon débarras !') a gêné les services de l'EN, et nous avons, entre autres objectifs, poursuivi celui de les rendre moins anxiogènes. Un autre objectif dont je me souviens est que nous devons être le moins « prescripteurs » possible... donner des faits, mais pas de conclusion en matière de marche à suivre pour les enfants... un exemple intéressant était que si nous stigmatisions les 4x4 par exemple, un enfant dont le père roule en 4x4 aurait pu se sentir mauvais citoyen, et donc malheureux car difficilement en mesure de convaincre son père de changer de véhicule. » Maxime de Rostolan, Responsable de Deyrolle pour l'Avenir, par mail (2013)

Ainsi, les modifications n'ont aucunement porté sur la dimension praxéologique de l'ÉDD : le questionnement, la présentation de propos contradictoires ou l'interdisciplinarité¹⁵⁸. Nous

¹⁵⁷ Appellation de la branche de Deyrolle qui a en charge l'édition des planches en lien avec le développement durable.

avons eu accès aux planches de Deyrolle¹⁵⁹ avant qu'elles ne soient modifiées par l'Éducation nationale. Nous nous sommes particulièrement intéressée à celle intitulée « *Les gestes responsables* » car la présence de cette planche dans l'exposition nous a interpellée. Confirmant l'ambiguïté de l'Éducation nationale à propos du comportementalisme, elle est un témoin de la téléologie de l'ÉDD s'appuyant sur des ressources « *conduisant à des actions concrètes* » (Ricard 2004, p. 86).

L'analyse comparative des deux planches, avant (figure 21) et après (figure 22), montre tout d'abord que l'intervention éditoriale de l'Éducation nationale n'a concerné que les textes. L'*image* du texte (Souchier 1998), du point de vue de sa mise en page, n'a pas été modifiée, contrairement à l'*image* du texte donnée par les sceaux institutionnels du Ministère et du réseau SCÉREN, situés en bas à gauche. L'auteur initial, situé en bas en 2007, a été déplacé et indiqué comme étant « source » dans le bandeau vertical de droite, ce qui s'accompagne d'une suppression des autres sources que Deyrolle avait fait valoir dans la version initiale : l'ADEME et le MEDD, « experts » qui n'ont manifestement plus besoin d'être revendiqués puisque l'Éducation nationale est désormais placée ouvertement comme garante du contenu épistémique de la planche (à partir de l'inspiration de l'auteur initial). Quelles interventions sur le contenu se logent derrière ces marques d'énonciation éditoriale ?

Les aspects comportementalistes flagrants tels que « *faire* », « *ne pas faire* », ont été ôtés, tout comme des choix prédéterminés tels que « *acheter des produits de saisons* ». L'incitation à consommer des produits issus de l'agriculture biologique a été retirée : le sous-titre est devenu « *consommer de façon responsable* ». Les verbes d'injonction marqués comme « devoir » et « faire » ont plutôt fait la place au verbe « pouvoir ». Les expressions alarmistes telles que « *faute de quoi [...] les générations futures paieront la note* » ou « *tous les pays [...] manqueront bientôt [d'eau]* » ont été supprimées au profit de recommandations sur les choix possibles et les précautions dans les usages des ressources. Mais les injonctions présentes dans les titres des paragraphes, exprimées par des verbes à l'infinitif et correspondant à un des premiers niveaux de lecture du panneau, n'ont pas été modifiées. Ceci montre que l'objectif pédagogique du *faire agir* (Quertier, Girault 2011 ; Zwang, Girault 2011) est toujours présent. La différence fondamentale est que ces injonctions sont désormais estampillées « Éducation nationale ». On aurait pu imaginer par exemple que ces titres de paragraphes soit remplacés par des questions : par exemple « Consommer des produits locaux ? ». Cette section aurait pu

¹⁵⁸ On peut tout de même noter la présence d'une planche à l'approche très transversale « Santé et Climat » (Deyrolle, 2010)

¹⁵⁹ Nous remercions Maxime de Rostolan pour son aimable concours et sa constante promptitude à nous répondre.

comparer les émissions de CO₂ entre un fruit ou un légume produit près ou loin du lieu de consommation, laissant ainsi d'une part, la place à l'interprétation et d'autre part, au choix.

Dans les paragraphes, si les aspects catastrophistes ont disparu, les valeurs écocentriques et humanistes également, au profit d'un anthropocentrisme basée sur la gestion. D'une part, « *le plaisir* » de « *préserver les milieux naturels* » a cédé la place à une préservation de la biodiversité qui « *permet de répondre aux besoins de l'Humanité, tant aujourd'hui que demain* ». D'autre part, la gestion de l'eau, « *ressource vitale* », impliquant une « *gouvernance* » est devenue un « *processus long et coûteux* » pour « *rendre potable et accessible aux populations* » la « *ressource précieuse* » : elle ne doit donc pas être gaspillée ou polluée. Ces textes relèvent du développement durable, comme l'indique, en haut à gauche les enjeux : « *développer une conscience de l'importance du développement durable, afin de rétablir un équilibre entre économie, société et environnement* ». Ils montrent comment « *l'épistémologie triviale* » du développement durable (Jeanneret 2008b, 2010) s'inscrit dans un rapport conservationniste à la nature (Maris 2006b, 2006a; Bergandi, Galangau-Quérat 2008 ; Bergandi, Blandin 2012). Nous y reviendrons.

D'un point de vue épistémologique, des informations sont perdues : le lien entre effet de serre et production maraîchère locale ou la définition d'un produit issu de l'agriculture biologique, qui pourrait éventuellement ouvrir le questionnement sur les OGM. De plus, les notions ajoutées soit la « *biodiversité* » et l'« *intermodalité* », posent problème. La définition de la biodiversité est incomplète car réduite à la diversité biologique, sans les interactions entre les êtres vivants et sans ses différentes échelles, et, si les bactéries sont citées à côté des animaux et des « *plantes* », il est bien étonnant qu'il n'y ait pas au minimum les champignons (à défaut des archées et des protistes¹⁶⁰). Quant à la deuxième définition, l'expression « *les relations entre* » et la longueur de la phrase ne rendent pas clairement compte du concept, qui consiste à prendre plusieurs moyens de transports au cours d'un même trajet. Loin de nous inscrire, malgré nous, dans une critique très en phase avec le paradigme de la « *trahison* », nous pensons que ces approximations révèlent que l'attention portée à la dimension épistémologique en coproduction n'est pas prioritaire, ce qui confirmerait que c'est moins le savoir en lui-même qui importe que l'instance énonciatrice de ce savoir. Pour une administration qui a pour cœur de mission la transmission des connaissances, ce point pose problème.

¹⁶⁰ Petits êtres unicellulaires, qui constituent avec les êtres vivants précités les 6 « *règnes* » reconnus actuellement selon la nomenclature classique en biologie.

AGIR POUR L'AVENIR L'ÉCOLOGIE AU QUOTIDIEN

FAIRE

- Prendre conscience que chaque geste agit au quotidien et vite. Ce sont autant d'actions positives multipliées par le nombre de personnes susceptibles de les accomplir.
- Sans cesse, se poser la question du prix écologique des choses.
- Chercher le bonheur ailleurs que dans la consommation obsessionnelle de biens matériels.

NE PAS FAIRE

- Ignorer la responsabilité de chacun dans la santé de l'homme et de la biosphère.
- Rester passif devant des actes de dégradation, de comportement irresponsable, de consommation abusive.
- S'imaginer qu'il est trop tard, que tout est perdu, et que, dans ces conditions, « après moi, le déluge » !

LES GESTES RESPONSABLES

ÉCONOMISER L'ÉNERGIE

Il faut connaître ses besoins pour mieux limiter son usage des énergies fossiles destructrices et comprendre les innovations dans les énergies douces pour les adopter. Notre seul grand gisement mondial d'énergie consiste à l'économiser.



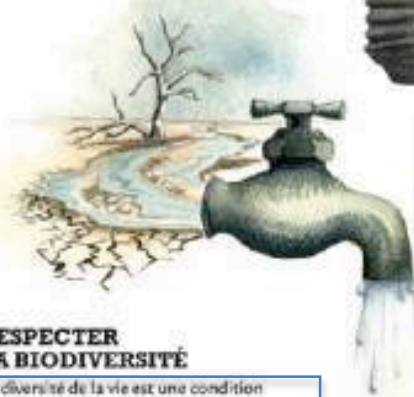
ACHETER DES PRODUITS DE SAISON

L'agriculture de proximité limite les gaspillages d'énergie en transports (donc l'effet de serre). Les produits « bio » (label « AB ») sont garantis sans engrais chimiques, ni pesticides, ni OGM.



RÉDUIRE SA CONSOMMATION D'EAU

Nombre de pays manquent d'eau douce, tous les pays en manqueront bientôt. La gestion de cette ressource vitale (ne pas la polluer, l'économiser) doit devenir un critère de bonne gouvernance.



RESPECTER LA BIODIVERSITÉ

La diversité de la vie est une condition de notre survie. Préserver les milieux naturels, notamment les fonds marins et les forêts tropicales, constitue à la fois un plaisir et un impératif du futur.



SE DÉPLACER AUTREMENT

Les moyens de transport gourmands en énergie (automobile, camion, avion) doivent céder la place aux collectifs (train, ferroutage, bateau...) et non polluants (vélo, marche à pied).



S'INVESTIR POUR LES GÉNÉRATIONS FUTURES

L'avenir de la Terre et celui de notre espèce sont liés. C'est l'humanité actuelle qui doit trouver des solutions – faute de quoi, sur les cinq continents, les générations futures paieront la note.

Figure 21 : Planche « Les gestes responsables », version de 2007

AGIR POUR L'AVENIR L'ÉCOLOGIE AU QUOTIDIEN

ENJEUX

- Développer une conscience de l'importance du développement durable, afin de rétablir un équilibre entre économie, société et environnement.

LE SAVIEZ-VOUS ?

- Les entreprises et les collectivités territoriales sont de plus en plus nombreuses à s'engager en faveur du développement durable (Responsabilité Sociétale de l'Entreprise, Agendas 21,...).

LES GESTES RESPONSABLES

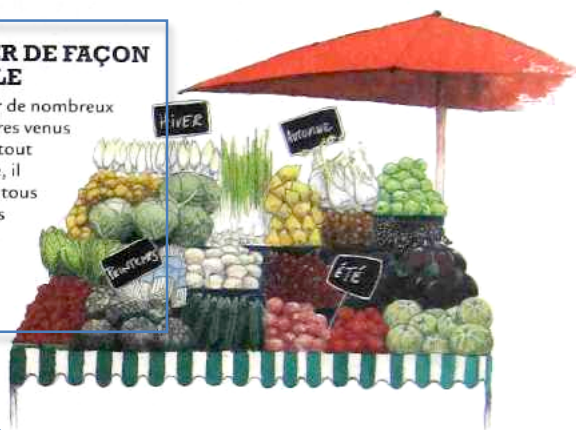
ÉCONOMISER L'ÉNERGIE

Les évolutions et les coûts liés à la production et à la consommation d'énergie nécessitent que les organisations comme les personnes l'utilisent de façon plus responsable.



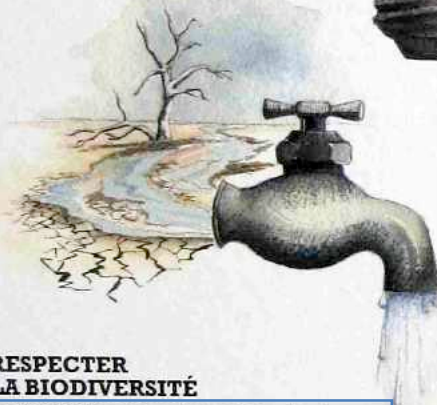
CONSOMMER DE FAÇON RESPONSABLE

Si l'on peut acheter de nombreux produits alimentaires venus du monde entier à tout moment de l'année, il ne faut pas oublier tous les fruits et légumes cultivés et récoltés en fonction des saisons, dans chaque territoire.



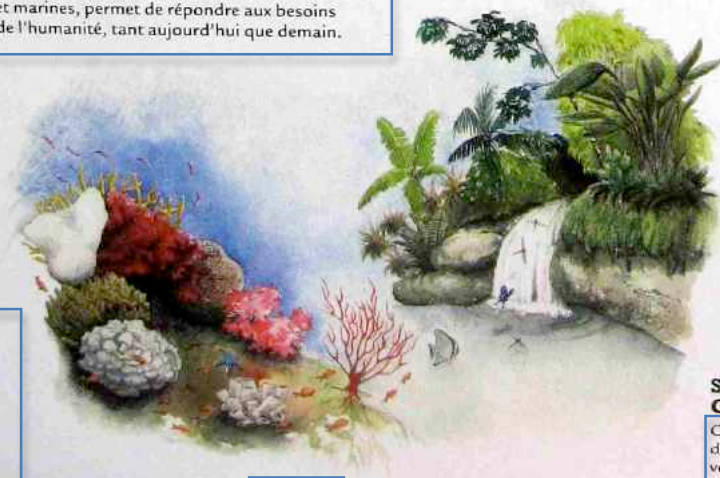
ATTENTION À L'EAU

L'eau est une ressource précieuse pour toutes les formes de vie sur notre planète. La rendre potable et accessible pour de larges populations est un processus long et coûteux. Il est donc important de la préserver des pollutions et de ne pas la gaspiller car elle n'est pas illimitée.



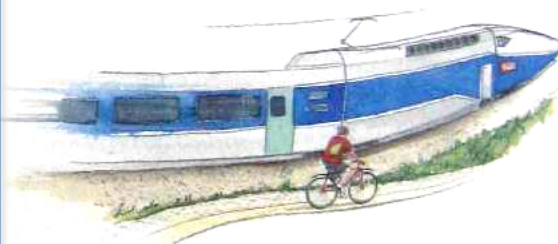
RESPECTER LA BIODIVERSITÉ

La diversité des espèces de bactéries, d'animaux et de plantes, qu'on appelle la « biodiversité », est une dimension fondamentale de la vie sur terre. La préserver, sous ses formes terrestres et marines, permet de répondre aux besoins de l'humanité, tant aujourd'hui que demain.



SE DÉPLACER AUTREMENT

Le secteur des transports connaît des évolutions importantes. Les relations entre les transports collectifs et individuels, et entre les transports à moteur, comme les voitures, et les transports « doux », comme le vélo se multiplient. Cela s'appelle « l'intermodalité ».



S'INVESTIR POUR LES GÉNÉRATIONS FUTURES

Chacun peut faire des choix éthiques et solidaires dans sa manière de vivre. C'est le premier pas vers un futur vivable pour tous.



Figure 22 : Planche « Les gestes responsables », version de 2011

Enfin, on peut aussi remarquer que « les entreprises » et « les collectivités locales » sont citées comme s'inscrivant dans des démarches responsables, montrant leurs bonnes actions en la matière plutôt que présentant leurs rôles positifs et négatifs en matière sociale et environnementale. Dans les coproductions récentes, la finalité économique est observée, conformément à ce qui a d'abord caractérisé *l'esprit* puis la *lettre* de l'ÉDD d'un point de vue téléologique, soit la contribution à la formation de futurs acteurs économiques :

« De mémoire, il y avait quelques phrases qui pouvaient poser problème... Sur l'économie verte, sur l'économie verte, je me souviens, il y a eu un ou deux points qui a coïncé d'un point de vue économique. À l'époque. Et, je sais plus ce que c'était [...] mais je me souviens qu'il y a eu deux-trois points où l'inspection générale est revenue sur les contenus. » (EN 6)

« 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)

Il n'est pas étonnant que l'on trouve une correspondance entre *esprit* de l'ÉDD et inflexion des contenus, car les cadres supérieurs qui donnent l'orientation politique à l'ÉDD sont souvent sollicités pour faire le travail éditorial. Ce sont eux qui font le lien entre les textes et les discours de *l'esprit* et la *lettre* de l'ÉDD :

« N'oubliez pas qu'il y a aussi une politique gouvernementale de développement durable. Il faut aussi s'assurer que telle ou telle image, ou commentaire ne va pas à l'encontre de choix gouvernementaux clairs. » (EN 9)

On imagine aisément que certains sujets sensibles, comme l'énergie nucléaire très soutenue par les différents gouvernements français, ne font pas l'objet de remise en question. Ainsi, en poussant la logique jusqu'au bout, la démarche pédagogique d'instaurer un débat contradictoire sur la production d'électricité par le nucléaire devient tout à coup secondaire. Et de se demander : Y aurait-il une limite au débat ? Y aurait-il une limite à l'esprit critique ? Nous voyons bien ici encore que l'ÉDD est une éducation tout à fait orientée. En somme, l'enjeu de la politique institutionnelle vis-à-vis des médias éducatifs en ÉDD, dont les expositions itinérantes font partie, est moins l'induction d'une réflexion critique chez les élèves que le contrôle de la capacité des ressources pédagogiques à ne pas remettre en cause des valeurs ou orientations étatiques. Dans ce contexte, le comportementalisme ne pose pas vraiment de problème, car il n'est pas l'objet de l'ajustement de la politique documentaire :

« On est pas du tout contre une compréhension des comportements et des gestes qui peuvent être associés au développement durable si ça s'inscrit dans un travail d'apprentissage et d'appropriation

global. [Commentant une coproduction avec un panneau très comportementaliste] Il ne s'agit pas de faire de la pub pour les écogestes. Pas du tout. Il s'agit de dire à un moment donné, un comportement responsable peut être tout à fait cohérent et peut être un choix. » (EN 9)

Le comportementalisme ne serait donc « *pas incompatible* » (EN 13) avec l'ÉDD. Or officiellement, l'ÉDD n'est pas une éducation aux gestes. Du point de vue des finalités, l'ÉDD est bien ambiguë.

Nous avons établi dans cette section comment pouvait se matérialiser une certaine conception de la « culture commune », nous voudrions terminer ce chapitre par un cas particulier qui montre qu'à l'échelle académique, existent des initiatives pour définir des critères de sélection de ressources pédagogiques spécifiquement en ÉDD.

3. Quand la « culture commune » consiste à définir ensemble des critères de sélection des ressources pédagogiques

Au cours de notre enquête, nous n'avons rencontré qu'une seule personne qui s'interrogeait explicitement sur les critères de sélection des médias éducatifs pour l'ÉDD. Chargé de mettre en place une plateforme de ressources multi-partenariale spécialisée dans l'ÉDD, ce cas est un épiphénomène dans notre échantillon. Cet exemple montre comment une réflexion sur la légitimation des ressources pédagogiques s'est engagée par la dimension collaborative « *d'être partenaires* » (Bruxelle 2004). Tout d'abord, la volonté de faire consensus a conduit à ce que la plateforme soit nommée REPERES-DD, Ressources Partagées en Education Relative à l'Environnement et à la Solidarité pour un Développement Durable¹⁶¹, mêlant ainsi les références ÉRE issues du monde associatif et ÉDD issues de l'Éducation nationale. Cette dénomination hybride est issue d'une volonté de trouver « *des objectifs partagés, au moins quelques dénominateurs communs.* » (EN 5), aboutissant également à l'utilisation de l'expression « *Éducation relative au développement durable* ». L'idée était de neutraliser les tensions entre les différents acteurs qui peuvent possiblement puiser leurs racines dans les présupposés des uns (les représentants de l'Éducation nationale) sur les autres (les membres d'associations environnementales)¹⁶² :

« au début le rectorat et les associations, déjà, il ne se parlaient pas. Donc il y avait toujours une méfiance voire une défiance les uns envers les autres. Bon, les collectivités au milieu. » (EN 5)

¹⁶¹ Cette plateforme ouvrira en septembre 2013.

¹⁶² Ce qui n'exclut bien sûr pas la réciprocité, mais nous ne l'avons pas montrée.

C'est pourquoi, une charte et un règlement intérieur ont été rédigés pour définir le fonctionnement du comité de pilotage¹⁶³. Un comité d'expertise paritaire a pour chantier la réalisation d'un guide devant contenir les critères partagés auquel chaque partenaire et le webmestre pourront se référer avant de publiciser une ressource sur le portail. Ceci montre que la rencontre collégiale et régulière, dans le cadre d'une charte, permet l'élaboration de critères définis et applicables par les partenaires eux-mêmes. Nous pensons qu'une telle collaboration est favorable au développement d'une posture réflexive dans la pratique professionnelle (Schön 1994), bien loin des choix politiques qui ont conduit certaines expositions à recouvrir massivement les murs de l'École de France.

Conclusion

La *lettre* de l'ÉDD n'est quasiment pas prise en compte dans les procédures de légitimation éducative des expositions itinérantes. Premièrement, des alliances prévalent à toute considération pédagogique ; deuxièmement, l'ÉDD est mal connue et difficilement discernable du fait même de son ontogénèse politique ; troisièmement, en coproduction, ce sont essentiellement les aspects axiologiques et téléologiques, exprimés très explicitement dans *l'esprit*, en particulier ces dernières années, qui l'emportent sur les aspects éducatifs. Avec des critères praxéologiques peu mobilisés et *a contrario* des critères axiologiques très affirmés, c'est finalement l'*image* de la structure productrice de l'exposition qui constitue le critère principal de sélection, de publicisation, et même d'association pour les coproductions, des expositions en ÉDD. Les instances d'énonciations privilégiées, souvent des organismes publics présentant des domaines d'expertise bien identifiés, voient ainsi leurs productions plus facilement autorisées symboliquement à entrer dans l'École. Cette forme de légitimation est censée garantir un contenu épistémique objectif, dans le cadre d'une vision de la communication marquée par la transmission de connaissances, à l'image des missions que doivent remplir l'Éducation nationale. Or, quels savoirs, valeurs et représentations ces productions légitimées véhiculent-elles ?

¹⁶³ Constitué du rectorat, d'associations, de services déconcentrés de l'État (ADEME, DRÉAL, Agence de l'eau), du CRDP et des collectivités locales (conseils général et régional, communautés de communes)

Conclusion de la deuxième partie

Les processus de légitimation qui autorisent symboliquement les expositions itinérantes liées au développement durable à circuler matériellement dans l'École relèvent d'une logique dans laquelle l'énonciateur prime en grande majorité sur l'énoncé. Les *images* médiatiques et institutionnelles des producteurs dessinent les contours des espaces de légitimités scolaires dans lesquels les expositions peuvent être autorisées ou non à pénétrer. Par là-même, implicitement (une économie de temps et de moyens) ou explicitement (une volonté d'écarter certains producteurs) se met en place une organisation dans laquelle les discours pouvant soulever la controverse sont plutôt évités alors que les discours « experts » semblent favorisés, de sorte que ces médias éducatifs s'inscrivent davantage dans une vision positiviste de l'éducation, axée sur la transmission de connaissances ou de comportements, que dans une vision constructiviste favorisant l'exercice de l'esprit critique. L'analyse de l'offre d'expositions itinérantes du point de vue des producteurs sélectionnés et de leurs contenus s'avère nécessaire pour pouvoir tirer des conclusions définitives.

Cependant, cette partie nous a permis de montrer qu'au cœur de la légitimation éducative se logent des enjeux de pouvoirs sur le contrôle de l'espace symbolique de communication qu'est le milieu scolaire, autant du côté des producteurs qui séduisent 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 défendent. Ceci est fort tangible dans le travail éditorial de l'institution scolaire aboutissant à l'apposition des marques d'énonciation qui lui sont propres, estampilles garantissant, comme au 19^e siècle, la recevabilité de ces productions auprès du personnel de l'Éducation nationale. Car les cibles des expositions ainsi légitimées sont autant les enseignants que les élèves. Mais alors que le développement durable ne peut pas être défini comme un concept scientifique et que les enseignants sont confrontés à un objet d'enseignement nouveau et instable, ces expositions peuvent constituer des sources de savoirs dans lesquels seules certaines conceptions de la soutenabilité sont présentées.

Pour autant, nous avons aussi montré que la mobilisation des savoirs professionnels pouvait conduire à une exploration du contenu des expositions pouvant aller jusqu'à remettre en cause une légitimité qui, dans d'autres cas, était acquise par avance sur la seule *image* du producteur. Ceci montre qu'il n'y a pas une légitimation éducative mais des légitimations qui

peuvent potentiellement aboutir à la sélection de profils d'expositions différentes. De plus, les aspects financiers influent sur les potentielles sélections ou publicisations de ressources pédagogiques. Une analyse plus fine s'avère donc nécessaire : quelle est l'offre d'expositions effectivement légitimées pour l'ÉDD ? Comment les modèles socio-économiques des producteurs peuvent-ils jouer sur la sélection des expositions ?

Partie III – Les expositions itinérantes
légitimées pour l'ÉDD : des médias
éducatifs particuliers au cœur de relations
socio-économiques entre les producteurs et
l'École

Introduction de la troisième partie

Préoccupations muséographiques mises à part, les expositions itinérantes ont été relativement peu explorées d'un point de vue théorique. Les études sont de plus lacunaires, voire totalement absentes sur celles qui circulent spécifiquement dans l'École. Il y a donc nécessité d'un premier niveau d'analyse descriptive de l'offre d'expositions itinérantes pour l'ÉDD afin de dégager les grandes caractéristiques de ce média éducatif, voire ses spécificités.

Il convient tout autant de déterminer les formes matérielles de ces expositions que leurs producteurs et leurs thématiques principales pour éclairer davantage les ressorts de la légitimation éducative de ces médias pour l'ÉDD. En plus de ces trois éléments, la compréhension de la circulation sociale des idées dans le cadre de cette éducation ne serait être complète sans considérer les échanges socio-économiques qui ont lieu entre les producteurs et l'École. Dans cette partie, davantage centrée sur les sciences de l'information et de la communication, nous nous intéresserons donc également aux logiques socio-économiques des producteurs qui visent l'École ou qui sont sélectionnés par l'institution. Derrière elles, ce sont les motivations des producteurs qui sont à interroger.

Dégageant que, du point de vue de leur matérialité, les expositions itinérantes circulant en milieu scolaire peuvent quasiment être réduites à des panneaux scriptovisuels, nous soulèverons deux questions. La première concernera les origines de cette spécificité : un effet de la production ou de la sélection ? La deuxième s'intéressera aux implications de cette uniformité : comment les producteurs cherchent-ils à se différencier, au sein de cette forme matérielle uniforme, afin d'optimiser la diffusion de leur productions culturelles ? Etablissant, entre autres, un lien entre ces expositions et des campagnes de communication, nous verrons enfin comment ces médias éducatifs interrogent même jusqu'à la notion d'exposition.

Chapitre 8 – Des médias peu connus nécessitant un premier niveau d’analyse

Dans ce chapitre, nous proposerons une définition de l’exposition itinérante légitimée en ÉDD, établie à partir de travaux en muséologie et dans le domaine des industries culturelles. Nous présenterons également notre parti pris d’analyse sémiotique et pourquoi nous avons souhaité recourir à l’énonciation éditoriale pour étudier ces médias éducatifs. En effet, nous avons établi que les marques d’énonciation éditoriales étaient recherchées par les personnes en charge de la sélection et de la publicisation des expositions ; celles-ci sont visibles au cœur même du média. Enfin, nous présenterons les éléments méthodologiques qui ont conduit à l’élaboration du corpus d’expositions étudié et à son traitement statistique.

I. Les expositions itinérantes conçues en dehors de l’École : état de la question

1. Entre préoccupation muséographique et publicisation des productions

L’exposition itinérante a essentiellement fait l’objet de considérations muséographiques en lien avec sa mobilité. Comme émanation du musée, on se soucie de l’emprunt des *musealia* pouvant la constituer, des conditions de leurs transports, de leurs sécurités, de leurs présentations *in situ* dans des vitrines adéquates, autant de contraintes que l’on propose ensuite de contourner en les substituant par des reproductions, en ne sélectionnant que les objets les plus robustes ou encore en choisissant des thèmes qui permettent de s’en passer (Clary 1993). Pour aider les professionnels des musées à mener toutes ces tâches administratives et techniques (circuit, emballage, transports, assurances, etc.) apparaît dès 1953 un Manuel des expositions itinérantes, publié par l’UNESCO, écrit par la première directrice du service des expositions itinérantes du MoMA¹⁶⁴ de New York, Elodie Courter Osborn. Plus récemment, un guide pratique présente l’exposition itinérante comme un véritable défi dont il faut mesurer l’ampleur afin de réussir sa conception (Forest, Viens 1990) tant c’est « *un médium qui crée souvent à lui seul de nombreux problèmes de régie.* » (p. 49).

¹⁶⁴ The Museum of Modern Art.

Malgré ces obstacles, son existence est néanmoins justifiée pour communiquer, informer mais aussi éduquer dans les lieux où les musées se font rares (Varine 1979) et l'offre d'expositions itinérantes augmente sans qu'elle ne soit recensée, ce que le groupe de travail sur les manifestations itinérantes constate en 1984 (Heudier 1984, p. 35). La même année, le premier guide français d'expositions itinérantes est édité par Patrick Vautrin, à l'origine de l'association Exporégie, qui publie régulièrement un répertoire de référence, d'abord sur papier puis sur internet, via le site culture-commune (Exporégie 1998-2013). En 1990, apparaît également le premier répertoire¹⁶⁵ de l'Association des Musées et Centres pour le développement de la Culture Scientifique, Technique et Industrielle (AMCSTI), écrit par Hervé le Corre. En 1994 et en 2002, deux guides de cette association nommés Itinérances suivront cette première publication. La logique de ces deux répertoires de référence est différente (Ruppli 1999) : Exporégie recueille des informations transmises par des personnes souhaitant publiciser des expositions (des annonceurs) tandis que l'AMCSTI réalise une enquête¹⁶⁶ pour communiquer ensuite sur les expositions itinérantes existantes.

L'exposition itinérante en tant que telle (contrairement à l'exposition en général) a fait l'objet de peu de développements théoriques. On peut tout de même noter un rapport d'étude sur les « *manifestations itinérantes* », dont l'exposition itinérante en est une des composantes : « *Ce média [l'exposition] est bien adapté à la composante « information » du public, mais il ne constitue qu'un des éléments d'une manifestation itinérante* » (Heudier 1984, p. 26). Nous garderons, dans cette thèse, l'expression d'exposition itinérante tout en considérant ces travaux dont les apports théoriques ont essentiellement abouti à une typologie basée sur la matérialité et l'occupation spatiale des expositions, sur laquelle nous reviendrons. Hormis cette classification, le paysage de ces « *manifestations itinérantes* » n'a semble-t-il pas fait l'objet d'études jusqu'en 1999.

2. Les expositions itinérantes : entre médias et produits culturels

À notre connaissance, l'étude de Catherine Ruppli (1999) a été la seule à tenter de caractériser l'offre d'expositions itinérantes et ses spécificités. Un des premiers obstacles rencontré par

¹⁶⁵ Nous n'avons pas trouvé de répertoires antérieurs y compris établis par l'OCIM (Office de Coopération et d'Information Muséales).

¹⁶⁶ Le formulaire type datant de 1983 (Heudier 1984, p. 36) réunissait des informations sur le thème, le public concerné, le diffuseur, le concepteur, les caractéristiques techniques (espace, fluides nécessaires, stockage, temps et personnel nécessaire au montage et au démontage, etc.), la composition matérielle (panneaux, modèles, maquettes, expériences, autres dispositifs et interactions ou non avec le public), l'exploitation (présence ou non d'un animateur, d'un conférencier, maintenance éventuelle) et les conditions d'obtention de l'exposition (organisme à qui s'adresser, prêt, vente, location).

l'auteure a été le manque de données préalables sur les structures d'accueil, les visiteurs et les pratiques de visites. Aussi s'est-elle tournée vers l'étude de la production de ces médias. Les seules données de recensement disponibles étaient présentes dans les deux guides précités. Elle a choisi de se baser sur les éditions 1990-1991 et 1999-2000 du guide Exporégie, pour pouvoir les comparer à 10 ans d'intervalle ; le guide Itinérances de l'AMCSTI ne servant que de compléments. L'étude a porté sur 604 et 857 expositions, respectivement, et sur 158 et 250 producteurs.

Pour Catherine Ruppli, peuvent être rangées dans les expositions itinérantes « *toutes les expositions, petites ou grandes, promises à une circulation non définie à l'avance, à une « errance » en fonction des demandes des lieux d'accueil.* » (2000, p.20). Bien que l'exposition soit conçue pour circuler, le producteur ne sait pas à l'avance où elle ira. Il y a donc une distinction nette à effectuer entre l'étape de production de l'exposition et celle de sa diffusion, c'est-à-dire la gestion de sa circulation, qui peut être réalisée par une autre structure que le producteur. Ceci a conduit Catherine Ruppli à baser sa problématique à la croisée de l'expographie et du marketing. Le marketing auquel elle se réfère ne se limite pas à une logique de vente liée à un profit, mais à celle d'une logique d'échange (Kelly 1993 cité par Mairesse 1997), plus adaptée à des activités commerciales à but non lucratif. L'objectif est donc une « *reconnaissance et [une] valorisation du produit* » (1999, p. 13). Ainsi, l'auteure considère l'exposition itinérante conjointement comme un média et comme un produit culturel :

« *L'exposition, si elle constitue un produit du marché de l'industrie des loisirs, s'insère plus spécifiquement dans le marché culturel. Par sa nature prototypique, par la main d'œuvre qu'elle requiert et par l'acte de création artistique dont elle émane, l'exposition confère à son producteur le statut d'entreprise culturelle.* » (Ruppli 1999, p. 12)

Cet angle d'étude est tout à fait en cohérence avec les réflexions du groupe de travail de la Villette sur les manifestations itinérantes. En effet, dans ce rapport d'étude, il est écrit que :

« *pour accroître leur spécificité et leur efficacité, les manifestations itinérantes doivent être imaginées et réalisées comme des « produits », ce qui suppose :*

- *une définition des objectifs propres,*
- *des précisions sur les publics à toucher,*
- *une évaluation des moyens à mettre en œuvre,*
- *une réalisation conforme aux objectifs,*
- *une évaluation « pendant » et « après ». » (Heudier 1984, p. 17)*

Les deux points d'achoppement de la réflexion de Catherine Ruppli se situent dans l'analyse de ces médias dans le temps et dans l'espace. Premièrement, en procédant au rapprochement entre exposition itinérante et exposition temporaire, par la dimension temporelle (la courte durée de l'exposition) et par les sujets qu'elles abordent (plus volontiers liés à l'actualité), elle y voit un type de communication qu'elle qualifie d'événementielle, c'est-à-dire « *une forme de communication qui utilise l'événement comme prétexte à la diffusion d'un message* » (Le Menach 1992, p. 28 cité par Ruppli 1999, p. 20). Ceci implique qu'elle envisage ce média non seulement comme un outil de communication en direction d'un public mais aussi comme un acte de communication qui délivre un message sur le producteur lui-même, en plus de l'outil de promotion que constituerait l'exposition vis-à-vis de son producteur. Par ailleurs, la courte durée de l'exposition dans la structure d'accueil peut être relativisée par la durée totale de circulation de l'exposition, parfois de plusieurs années, ce qui la rapproche, d'une certaine façon, de l'exposition permanente.

Deuxièmement, en considérant l'espace, l'auteure distingue l'exposition itinérante des expositions permanentes et temporaires, par la distance physique qui existe entre la production et le public : dans un cas, l'exposition parcourt l'espace pour aller à la rencontre du public, dans l'autre, le visiteur doit parcourir la distance physique qui le sépare du dispositif installé *in situ*. Tout ceci l'amène à définir l'exposition itinérante, comme :

« *Un outil de communication qui va au-devant des publics, qui diffuse un message et véhicule l'image de son producteur. Elle constitue un média autonome : par rapport à son producteur, puisqu'à chacune de ses présentations, elle fait l'objet d'un processus d'adaptation au lieu et de réappropriation par la structure qui l'accueille. Elle s'inscrit dans une logique de l'événementiel à moyen ou à long terme. Elle donne lieu à une succession de présentations, qui constituent des événements, qui représentent une durée de présentation totale de plusieurs années. L'exposition itinérante représente un produit culturel. C'est un produit complet, puisqu'il comporte, outre le dispositif scénographique proprement dit, les éléments de conditionnement ainsi que les services liés à la circulation (transport, maintenance). Ce produit s'adresse à des publics-visiteurs par l'intermédiaire de structures d'accueil, appartenant à une sphère professionnelle. Le producteur d'expositions itinérantes est donc en relation directe avec les structures d'accueil et place donc les professionnels au centre de ses actions de promotion et de diffusion du produit exposition itinérante.* » (Ruppli 1999, p. 26)

Si nous adhérons totalement à la première partie de la définition, nous pensons que la deuxième omet les structures qui diffusent les expositions, alors que l'auteure avait pourtant bien marqué, en amont, la différence entre production et diffusion. Cette distinction est cruciale, car dans le cas qui nous occupe, le producteur d'expositions n'est pas toujours en contact direct avec les écoles et les établissements scolaires, puisqu'il existe précisément des

organes de diffusion spécialisés. La cible du producteur est donc moins la structure d'accueil que le diffuseur, qui est l'intermédiaire entre le producteur et les écoles et les établissements scolaires. De plus, bien qu'avançant sur le terrain des spécificités de l'exposition itinérante, le contexte des études réalisées par l'auteure est très différent du notre, ce qui ne nous permet pas d'avoir une assise théorique suffisante pour la caractérisation de particularités matérielles de ces médias éducatifs et des enjeux communicationnels qui en découlent. Alors que les expositions que l'auteure étudie sont destinées à un marché direct entre la structure productrice et la structure d'accueil, les relations socio-économiques qui gouvernent la diffusion des expositions itinérantes au sein du milieu scolaire sont souvent bien différentes. Cependant, quelques comparaisons ciblées avec ces travaux (offre, producteurs, surface), nous permettront d'avancer sur le terrain des spécificités des expositions itinérantes dans le milieu scolaire.

3. Des produits culturels aux confins d'échanges économiques

L'entrée dans le milieu scolaire de ces produits culturels ne se fait pas sans relation économique. Ils sont affiliés à une industrie culturelle, c'est-à-dire caractérisés, entre autres, par une production de masse et différents modèles socio-économiques. Dans la partie précédente, nous avons déjà établi que des expositions étaient vendues auprès des CRDP, ce qui correspond à un *modèle éditorial* (Miège 2006 ; Moeglin 2004, 2010) c'est-à-dire que les expositions sont conçues et valorisées à l'unité. Cependant, les échanges entre les écoles et les établissements scolaires et les CRDP s'inscrivent dans ce que nous considérons être un *modèle du club* qui « *correspond aux bouquets mis forfaitairement à la disposition des usagers moyennant inscription ou abonnement (payant ou gratuit)* » (Moeglin 2010, p. 16) : les expositions sont mises à disposition gratuitement par le diffuseur dans le cadre d'un contrat. Ce modèle n'est en général pas décrit pour les biens matériels, l'archétype étant la diffusion de contenus télévisuels par la souscription d'un abonnement à une chaîne payante. Ceci montre une particularité des industries éducatives car :

« La logique dominante est celle du service public et dont les produits sont, pour la plupart, mis gratuitement à disposition de leurs « consommateurs ». Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de marché éducatif, mais qu'en éducation, la relation marchande ne concerne pas forcément l'utilisateur final. » (Moeglin 2004, p. 216)

De manière générale, Pierre Moeglin (2004) décrit quatre situations-types d'organisation des marchés autour des médias et outils éducatifs utilisés par les scolaires :

- l'absence de marchandisation : les producteurs sont soit des organismes publics ou des structures parapubliques ou privées qui donnent leurs productions aux écoles et établissements scolaires ;
- la transaction marchande entre les producteurs privés et le service public a lieu avant la « *prestation éducative* » pour une mise à disposition gratuite aux usagers ;
- des services payants sont remplis par des agents du service public pour des prestataires privés comme cela peut être le cas pour des enseignants impliqués dans l'édition ou dans des organismes parascolaires d'éducation ;
- la relation marchande a lieu directement entre privés par l'entremise de la prescription institutionnelle. Il peut s'agir par exemple de l'achat de matériel scolaire par les responsables légaux d'un élève dont l'origine est la demande du professeur.

Ces deux dernières situations ne nous intéressent pas au premier chef, mais à propos de la dernière, l'auteur met en exergue un point central dans notre problématique :

« Sans prescription institutionnelle, la transaction relèverait du parascolaire ou du grand public ; avec prescription, la relation marchande opère dans le cadre du système éducatif lui-même. » (2004, p. 222)

Selon cet auteur, la différence fondamentale entre un marché scolaire et un marché parascolaire ou grand public est la place que l'Éducation nationale occupe en induisant des transactions économiques. Le SCÉREN est le pivot qui fait passer, par ses acquisitions, des productions réalisées par des structures extérieures au monde scolaire à l'intérieur de l'École. Il constitue donc une cible pour un producteur qui cherche à vendre ses expositions. Cependant, comme nous l'avons souligné, toutes les expositions ne passent pas par le réseau SCÉREN. Il est tout à fait possible qu'une école ou un établissement scolaire acquière directement une exposition, de sa propre initiative ou suite à un repérage sur un site institutionnel qui l'a légitimée, ce qui nous renvoie au modèle éditorial. L'identification des différents modèles économiques à la base de la diffusion des expositions en milieu scolaire n'a pas encore été réalisée. Existe-t-il d'autres modèles socio-économiques que le modèle éditorial et celui du club ? L'exemple des expositions de GoodPlanet nous fait penser que oui, mais comment le caractériser ? Combien de producteurs s'inscrivent dans cette logique socio-économique ? Selon Bernard Miège, « *la caractérisation du fonctionnement des industries culturelles et médiatiques dans le cadre de modèles ne doit pas être entendue de façon étroite ; elle est tout autant socio-économique que socio-symbolique* » (2006, p. 171). D'où cette question fondamentale : quelles motivations poussent les producteurs à choisir tel ou tel modèle économique ? Mais avant de pouvoir donner des éléments de réponse à cette question,

encore faut-il que nous ayons établi un panorama des producteurs en présence, à la suite d'une analyse descriptive des médias éducatifs que nous étudions.

4. La nécessité d'une analyse descriptive des expositions itinérantes pour l'ÉDD

Les expositions itinérantes en milieu scolaire sont assez peu connues, que ce soit au niveau de leur matérialité, des producteurs qui en sont à l'origine et des modèles économiques qui sont à la base de leur diffusion. L'absence de travaux préalables conduit obligatoirement à établir un inventaire, que nous centrons sur les expositions légitimées pour l'ÉDD, mais qui peut contribuer à défricher ce terrain muséologique relativement vierge. Une première analyse est nécessaire pour répondre aux questions suivantes : *Combien d'expositions itinérantes pour l'ÉDD circulent actuellement dans les écoles ? Depuis combien de temps sont-elles réalisées ? Par qui ? Pour quel public ? Sous quelles formes matérielles sont-elles produites ? Quels sont les modèles économiques des producteurs ? Quelles informations peut-on en déduire sur les producteurs et les thématiques légitimés par l'Éducation nationale pour l'ÉDD ?* Pour cette exploration, nous nous inscrivons dans le champ de la muséologie.

II. Ancrages théoriques pour une « expositologie »

1. Exposition et muséologie

Les expositions que nous étudions sont situées en dehors du musée. Cependant, leur analyse est ancrée dans le champ de la muséologie entendu comme :

« L'ensemble des tentatives de théorisation ou de réflexion critique liées au champ muséal. Le commun dénominateur de ce champ pourrait, en d'autres termes, être désigné par une relation spécifique entre l'homme et la réalité caractérisée comme la documentation du réel par l'appréhension sensible directe. » (Desvallées, Mairesse 2010, p. 57)

En tant que « *documentation du réel* », l'exposition peut être considérée comme une entité indépendante du musée, sans pour autant sortir de la muséologie. Dans une première approche, le terme exposition « *signifie aussi bien le résultat de l'action d'exposer que l'ensemble de ce qui est exposé et le lieu où l'on expose.* » (Desvallées, Mairesse 2010, p. 36). Jean Davallon a tenté d'introduire le terme « *d'expositologie* » (Davallon 1999, p. 48) pour désigner l'étude de l'exposition *sensu stricto*, nous le reprenons ici, trouvant cette proposition intéressante, même si lui-même l'a mise de côté. Nous chercherons à situer les expositions

itinérantes dans les grands types de muséologie définis par Jean Davallon, qui considère l'exposition comme une expression de la « *technologie* » du musée » (1992, p. 111). Il distingue :

- la muséologie d'objet, caractéristique des expositions d'arts : l'objet, bien souvent patrimonial, est au centre d'une rencontre avec le visiteur ; la plupart du temps, le savoir n'est pas construit au moment de la visite par le dispositif mais préexiste chez le visiteur avant la visite¹⁶⁷ ;
- la muséologie de savoir, qu'il nomme aussi parfois muséologie d'idée (au singulier) (Davallon 1999, p. 114), est fondée sur une transmission de connaissances par l'intermédiaire d'outils et de techniques de communications dont les objets font eux-mêmes partie (les maquettes explicatives par exemple), à côté des interactifs et des panneaux ;
- la muséologie de point de vue met au centre le visiteur qui traverse spatialement un environnement caractérisé par une forte mise en scène :

« objets et savoirs y sont présents comme dans les autres formes, mais ils sont utilisés comme matériaux pour la construction d'un environnement hyper-médiatique dans laquelle il est proposé au visiteur d'évoluer, lui offrant un ou plusieurs points de vue sur le sujet traité par l'exposition » (Davallon 1992, p. 115).

La notion de points de vue renvoie aussi bien à ceux que le producteur présente au visiteur qu'à ceux que le visiteur se construit au cours de la visite. Tout en expliquant qu'il aurait voulu employer le terme « d'environnement » pour marquer cette immersion du visiteur, ce dont il s'est abstenu pour éviter la confusion avec les expositions traitant de l'environnement, il indique que ce type d'expositions est tout de même à rapprocher des expositions traitant d'environnement dans le sens où celles-ci vont plus loin que la transmission d'un savoir :

« On ne sera donc pas étonné que cette muséologie aille souvent de pair avec une prise de position proposée ou attendue par rapport à une question d'intérêt social. Cela est vrai pour les expositions sur l'environnement qui visent souvent une conscientisation [...] » (Davallon 1992, p. 116)

¹⁶⁷ Comme le fait remarquer Claire Merleau-Ponty et Jean-Jacques Ezrati (2005) il semble que ce type de muséologie intègre de plus en plus d'informations pour transmettre un savoir aux visiteurs à partir des objets présentés. Notre visite de l'exposition Canaletto-Guardi, présentée entre 2012 et 2013, au Musée Jacquemart-André nous conforme dans cet avis : la rencontre avec les œuvres était guidée par des explications tout à fait intéressantes en histoire de l'art, qui permettaient de faire comprendre à la boétienne que nous sommes en la matière, l'influence de l'un (Canaletto) sur l'autre (Guardi).

En 1999, Jean Davallon formalise cette typologie sous forme d'un tableau dont nous ne reproduisons que les trois premières lignes¹⁶⁸, centrées sur les caractéristiques des différentes formes d'expositions, comme résultats de types de muséologie différents. C'est pourquoi, en cohérence avec notre objet d'étude, nous suivons Claire Merleau-Ponty et Jean-Jacques Ezrati (2005) qui, à la place de muséologie, emploient directement le terme d'expositions – d'objets (au pluriel), de savoir et de point de vue. Dans la typologie de Jean Davallon, « objet », « savoir », « idée » et « point de vue » sont au singulier. Or, dans son développement, l'auteur renvoie aux objets, aux savoirs et, comme nous l'avons précisé, aux points de vue. Une exposition ne présente jamais qu'un objet, un savoir ou un point de vue, aussi nous préférons le pluriel dans notre présentation synthétique des différents types d'expositions (tableau 12).

	Exposition d'objets	Exposition de savoirs	Exposition de points de vue
Modalité de fonctionnement	Les objets sont rencontrés par le visiteur	Les savoirs sont présentés au visiteur	Le visiteur traverse un ou des points de vue
Type de rapport au visiteur	Une rencontre	Une communication	Une représentation
Unité de présentation	Objet ou vitrine	Panneau ou interactif	Séquence ou exposition

Tableau 12 : Caractéristiques des trois formes d'expositions (d'après Davallon 1999, p. 113).

Les études antérieures portant sur les expositions itinérantes permettent déjà d'avancer que ce ne sont pas des expositions patrimoniales, donc il est peu probable que les expositions qui circulent dans le milieu scolaire soient des expositions d'objets. Les expositions que nous étudions sont donc soit des expositions de savoirs, soit des expositions de points de vue. *A priori*, il n'est pas possible de trancher. Nous verrons si notre étude permet d'avancer sur ce point ou pas, notamment par l'analyse de « l'unité de présentation », ce qui nous amène à considérer ce média du point de vue de sa matérialité.

2. Une approche de l'intentionnalité communicationnelle du contenu matériel

Jean Davallon définit l'exposition comme « *un dispositif résultant d'un agencement de choses dans un espace avec l'intention (constitutive) de rendre celles-ci accessibles à des sujets sociaux* » (1999, p. 11). La conception des expositions résulte d'une double intentionnalité : une « *intentionnalité constitutive* » c'est-à-dire que le producteur fait le choix de réaliser une exposition et une « *intentionnalité communicationnelle* », qui « *renvoie à un vouloir*

¹⁶⁸ Les dernières lignes concernent la relation qu'entretient l'institution muséale avec le visiteur. Or dans notre étude, point de musée, point de conservateur, cela nous est donc apparu hors sujet.

communiquer avec le visiteur selon un certain mode » (ibid.). Cette dernière implique « des stratégies communicationnelles » correspondant « à la manière dont le producteur choisit de faire accéder à l'objet [i.e. l'exposition] » (ibid.). Au moment de la conception de l'exposition, l'équipe de production choisit en effet non seulement les supports sur lesquels elle appuie sa communication auprès du public mais aussi la manière dont elle les dispose. L'espace a donc une grande importance pour l'opérativité sociale de l'exposition, si bien qu'il en est constitutif :

« L'exposition « peut être définie, non par ses seuls supports (peinture, sculpture, documents écrits, objets, audiovisuels, voire holographique), mais par un mode d'organisation de ces supports entre eux » » (Barbier Bouvet 1983¹⁶⁹ cité par (Schiele, Boucher 1987, p. 77).

Or l'exposition itinérante est un « média autonome » (Ruppli 1999, p. 26). La différence entre la plupart des expositions itinérantes¹⁷⁰ et les expositions « sédentaires » tient dans la mise en espace, qui est assurée non pas par la structure productrice mais par la structure d'accueil. Des indices sont donnés par le producteur pour ordonner les expôts c'est-à-dire les « choses exposées » (Desvallées, Mairesse 2010, p. 36) : des panneaux sont numérotés ou un mode d'emploi est donné pour faciliter l'installation. Mais l'intentionnalité communicationnelle du producteur sur la mise en espace ne peut être que réduite puisque les « opérations de mise en exposition » (Davallon 1989, p. 48) sont finalisées par la structure d'accueil, en l'occurrence l'école ou l'établissement scolaire. Le rapport à l'espace induit par ces deux types d'expositions est donc totalement différent, bien au delà de la trajectoire parcourue par l'une et non par l'autre pour aller à la rencontre du public. « L'opérativité symbolique » (Davallon 1989, p. 50) de l'exposition ne peut pas être la même si l'exposition est présentée au Musée ou à l'École. Pour l'élève, l'impact du média sera probablement différent en fonction de son lieu de présentation : dans une salle de classe ou dans un centre de documentation, dans un couloir près des bureaux de la direction ou au contraire proche de la cour de récréation¹⁷¹. La taille de la salle, sa luminosité, son emplacement, mais aussi la disposition même des objets, sont autant de facteurs sur lesquels le producteur n'intervient pas.

Cependant, la spatialité ne semble pas prise en compte au moment de la sélection ou de la publicisation des expositions. Hormis pour les questions d'encombrement, c'est une

¹⁶⁹ Barbier-Bouvier Stéphane, 1983, « Le système de l'exposition », dans *Histoire d'expo*, Paris, Peuple et culture, Centre George-Pompidou, Centre de création industrielle, p. 13-17.

¹⁷⁰ Nous ne parlons pas ici des expositions itinérantes dont la circulation et la mise en espace est assurée de bout en bout par le producteur, ni des expositions qui itinéreraient dans un véhicule (un muséobus) où la mise en espace est effectuée *in situ*.

¹⁷¹ Nous n'avons pas étudié la territorialité des élèves dans l'École mais notre expérience d'enseignante nous fait remarquer que le comportement des élèves est sensiblement différent d'un endroit à l'autre de l'école ou de l'établissement scolaire. Nous croyons que cela est justement dû à la charge symbolique différentielle des lieux.

dimension qui n'a pas été évoquée par les enquêtés. Ceci nous conduit donc à nous focaliser sur le *contenu matériel* de l'exposition, tel qu'il est offert pour la diffusion, c'est-à-dire à la fois les expôts mais aussi tout le matériel d'accompagnement, dont on suppose qu'il est présent pour combler le vide créé par l'absence de maîtrise de la mise en espace du producteur :

« On entend par « contenu » la combinaison des objets choisis, des éléments de présentation et du matériel d'accompagnement (texte, appuis didactiques, matériel éducatif et matériel d'animation) qui composera l'exposition et constituera l'ensemble des objets à transporter d'un lieu à l'autre. » (Forest, Viens 1990, p. 44)

Pour qualifier l'ensemble de ces éléments constitutifs du média, nous employons les termes de *contenu matériel* pour bien les différencier de ce que nous pouvons appeler le contenu, ici ou là, au détour de phrases relatives à la portée informationnelle des expositions. Cette focalisation sur la matérialité inscrit notre étude dans une approche sémiotique.

3. Le choix sémiotique et ses limites

La posture que nous avons adoptée a consisté à nous mettre à la place d'un individu qui sélectionnerait l'exposition uniquement sur la base de la connaissance de son contenu matériel et des principales informations qu'elle contient. Nous ne sortirons donc pas de l'exposition en elle-même, suivant en cela par exemple, la démarche de Suzanne de Cheveigné dans son analyse des discours environnementaux dans les journaux télévisés :

« Je me suis limitée à l'examen de ce qui est proposé au téléspectateur. En effet, celui-ci ne reçoit pas d'autres informations sur les conditions de productions de production ou de réception que celles qui sont données dans le texte. » (Cheveigné 2000, p. 25)

Il s'agit donc d'une analyse de type sémiotique¹⁷², en nous rangeant du côté « *d'une sémiotique communicationnelle* », « *ni saussurienne ni peircienne* » (Jeanneret 2008a, p. 47), mais forgée au contact de notre objet d'étude. En ce sens, nous nous référons à une sémiotique pragmatique, opératoire que Jean-Jacques Boutaud et Eliséo Véron ont défini comme une « *sémiotique ouverte* » (2007) (nous soulignons) dont l'objet est centré sur la façon dont les idées circulent :

¹⁷² Nous ne ratiocinerons pas ici sur la différence entre le vocable sémiologique ou sémiotique. De la même façon, nous ne détaillerons pas les aspects historiques de la naissance de la notion en linguistique chez Ferdinand de Saussure, ni de ces transformations sous l'influence du logicien Charles Sanders Peirce (Peirce, Deledalle 1978 ; Everaert-Desmedt 1990), ni de la synthèse tentée par Umberto Eco, entre autres¹⁷². Nous ne décrirons pas davantage les modèles triadiques de la signification dont il existe presque autant de dénominations différentes que d'auteurs (Eco 1988), ni même les apports de l'école sémiotique de Paris, portée par Greimas, sur le carré sémiotique (Babou 2010).

*« La sémiotique opératoire [...] est par définition une **science sociale** : son objet est la **circulation des discours au sein des sociétés** : communication publicitaire ; construction de l'image institutionnelle d'une organisation, publique ou privée ; communication orientée, pour modifier les représentations concernant des problèmes collectifs (alcoolisme, drogue, sida, préjugé racial) ; analyse des publics et des audiences de la presse écrite, la radio, la télévision, le Net ; stratégies politiques dans le cadre de processus électoraux. Dans tous ces cas et dans bien d'autres, la recherche comporte la modélisation des contextes, la schématisation du fonctionnement des dispositifs médiatiques eux-mêmes et l'analyse des configurations de représentations qui définissent les « conditions d'accueil » des discours par les récepteurs et les usagers. À chaque fois, la résolution du problème posé **suppose l'entrelacement de considérations économiques, sociologiques, culturelles, anthropologiques, psychosociales**. La démarche sémiotique est une démarche **interstitielle**, qui cherche à reconstruire la production de sens au travers des réseaux institutionnels, techniques et discursifs de nos sociétés. » (Boutaud, Véron 2007, p. 18)*

C'est bien dans cette perspective que nous nous situons. À la fois centrée sur les expositions du point de vue de leur contenu informationnel et matériel, l'étude est élargie aux processus économiques de leurs diffusions et aux statuts des producteurs, pour dégager des processus de légitimation ainsi que les enjeux de la circulation de ces productions dans le monde scolaire.

Cependant, notre analyse a ses limites. Bien que considérant les effets de la réception des expositions à travers les processus de sélection, nous ne procédons pas à une analyse en réception. Notre approche ne peut donc véritablement être qualifiée de socio-sémiotique telle qu'elle a pu être initiée par Eliséo Véron (Fouquier, Véron 1985) et introduite en muséologie par Jean Davallon (1986), laquelle a engendré de nombreux travaux dans cette perspective, de Bernard Schiele et Louise Boucher (1987) à Nathalie Noël Cadet (2003). En effet, nous ne prendrons ici pas en compte la production de sens de la personne qui sélectionne l'exposition. Nous ne pouvons constater que le résultat de la sélection. De même, nous ne franchirons pas les murs de l'École pour étudier le sens que les enseignants ou que les élèves donnent aux expositions visitées. Notre étude a à voir avec une sémiotique rendant compte de la discursivité sociale en intégrant les problématiques socio-culturelles et les contextes de production, ce qui correspond à la définition de la socio-sémiotique donnée par Andréa Semprini (2007b). Cependant, ce courant socio-sémiotique n'est pas fondé sur le sens donné en réception par le public, comme cela peut l'être en muséologie par exemple. Aussi, nous préférons le terme de sémiotique pour bien marquer les limites de notre approche. Considérant l'exposition telle qu'elle se présente, nous chercherons d'abord à identifier qui est à l'origine de sa production.

4. À la recherche de « l'autorité éditoriale » de l'exposition

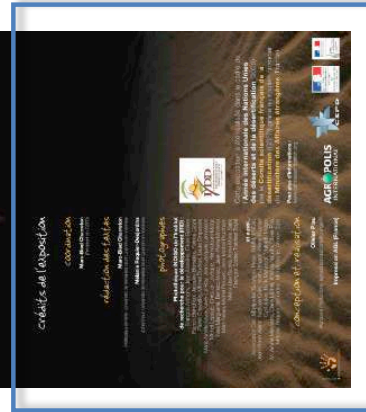
Le rôle déterminant du producteur dans les processus de légitimation nous a déjà amené à convoquer le concept d'énonciation éditoriale dont nous déployons ici une autre facette. Après avoir vu ces implications du côté des « sélectionneurs » d'expositions, nous nous situons désormais du côté du média. Selon Emmanuel Souchier, l'« *objet textuel* » (Souchier 1998, p. 141) est le fruit d'une collaboration entre différents corps de métier – éditeurs, illustrateurs, typographes, maquettistes – qui vont donner à lire le texte initialement écrit par l'auteur. En cela, chacun va imprimer sa marque et c'est ce qui guide l'analyse :

« Il convient donc de considérer le texte à travers sa matérialité (couverture, format, papier...), sa mise en page, sa typographie ou son illustration, ses marques éditoriales variées (auteur, titre ou éditeur), sans parler des marques légales et marchandes (ISBN, prix ou copyright)..., bref à travers tous ces éléments observables qui, non contents d'accompagner le texte, le font exister. Ces marques visuelles qui permettent de décrire l'ouvrage ont été mises en œuvre par les acteurs de l'édition. » (Souchier 1998, p. 139)

L'énonciation éditoriale permet d'une part de rendre compte de « *l'élaboration plurielle* » (Souchier 1998, p. 141) de l'objectalité du texte et d'autre part que la mise en forme du texte conditionne la manière dont le texte est lu, considéré, perçu, bien au delà de son contenu, ce que nous avons déjà mis en évidence. Nous allons tenter d'identifier, à l'intérieur des expositions, les traces de cette énonciation. Solliciter ce concept en muséologie nécessite quelques clarifications. Nous nous sommes déjà référée à Joëlle le Marec et Roland Topalian qui signalaient que, dans l'exposition, la pluralité des énonciateurs était affirmée. Cette pluralité est en partie portée à la connaissance du public à travers un élément spécifique de l'exposition : l'ours. Commissaires, scénographes, concepteurs graphiques, photographes, partenaires, etc. sont cités, en circonscrivant précisément leur rôle. Toutefois, à l'échelle de l'exposition, il n'est pas possible, pour chaque élément, de déterminer qui en est précisément à l'origine et c'est « *l'autorité éditoriale* » (Le Marec, Topalian 2003, p. 15) qui s'impose. Dans les expositions itinérantes que nous étudions, « l'ours » est parfois présent et nous permet de déterminer qui exerce « *l'autorité éditoriale* ». Parmi les traces laissées par le ou les producteurs, des indicateurs d'identités tels que les logotypes impriment leurs marques au propos. Montrons quel matériau s'offre à nous à travers un exemple : l'exposition *Vivre en terres arides*, produite par le Comité Scientifique Français de la Désertification (CSFD) (figure 23).

 Institut - École de Prospective
 Supérieure Française
 101, rue de la République
 92000 Nanterre
 France
 Tél. 01 1 47 37 70 00
 Fax 01 1 47 37 70 01
 E-mail : prospect@prospect.fr
 Site : www.prospect.fr

Pour plus d'informations :
www.csf-desertification.org



258

« L'ours » de cette exposition indique clairement, en bas à droite, le producteur à l'origine de l'exposition, le CSFD, ainsi que son partenaire financier, le ministère des affaires étrangères. Juste en dessous, des logotypes rappellent à la fois le rôle des acteurs précités, et en introduisent d'autres : le ministère de l'écologie et du développement durable est associé et le logotype d'Agropolis Productions appuie l'information, donnée en bas à gauche, que la conception et la réalisation sont le fait d'un membre de cet organisme. Au dessus sont précisés, de bas en haut, les noms des auteurs des photographies et des textes et enfin, au sommet, le coordinateur pour le CSFD. Le CSFD est donc « l'autorité éditoriale » c'est-à-dire l'institution qui offre sous son nom la responsabilité du contenu. Ces marques d'énonciation sont ainsi rendues visibles pour le public et donc pour les personnes qui légitiment les expositions, c'est pourquoi elles sont importantes à repérer.

Il nous a semblé que l'entrée par la théorie de l'énonciation éditoriale avait une portée heuristique intéressante non seulement du point de vue de la mise à jour des instances d'énonciations mais aussi dans le travail qu'elle ouvre sur l'exposition à partir de sa matérialité textuelle et iconique, en considérant « l'image du texte » au sens propre, ce que nous exposerons dans la partie suivante. Nous admettons bien volontiers que cette manière de considérer l'exposition peut être comprise comme une réduction du média à l'état textuel, ce que Marie Sylvie Poli (2002) met en exergue lorsqu'elle précise qu'il y a deux manières fondamentales de le définir : soit comme un dispositif textuel à la manière d'Umberto Eco (une œuvre ouverte) ou de Paul Ricœur (un métarécit), soit comme un média tel Jean Davallon, à la suite de la muséologie américaine. C'est pourquoi, nous revendiquons une posture pragmatique, d'autant plus que Joëlle Le Marec et Roland Topalian ont montré, dans un autre contexte et avec d'autres objectifs, la complémentarité de l'approche textuelle et de l'approche communicationnelle pour l'exposition :

« Il nous semble que la théorie de l'énonciation éditoriale rencontre la lecture communicationnelle du dispositif et permet de la compléter : elle rend compte en effet de l'importance des mécanismes d'inscription, de signature, de validation par l'autorité éditoriale. » (Le Marec, Topalian 2003, p. 23)

Ces éléments théoriques étant posés, proposons une définition des expositions itinérantes ici considérées.

5. Définition de l'exposition itinérant dans le milieu scolaire pour l'ÉDD

Selon Marie-Sylvie Poli, qui adopte une approche pragmatique transversale de l'exposition, faisant appel à différents champs conceptuels et méthodologiques :

« Une exposition à caractère culturel est une situation d'énonciation concrète : un concepteur (ou énonciateur) s'adresse à un visiteur (ou énonciataire) par l'intermédiaire d'un discours plurisémiotique (objets, espace, langage) dont l'organisation de tous les éléments vise à convaincre l'énonciataire. Les énoncés (écrits ou oraux) produits et reçus dans l'exposition constituent l'aboutissement de choix discursifs opérés par le concepteur d'exposition : lexique, syntaxe, registre de langue, modalités discursives, supports. » (Poli 2002, p. 48).

En partant de cette définition, de celle de Catherine Ruppli, des travaux de Jean Davallon, de l'ancrage sémiotique choisi et des apports de la partie précédente, nous proposons de définir les expositions itinérant dans l'École pour l'ÉDD de la manière suivante :

C'est un média autonome du point de vue culturel et matériel, produit au sein d'une industrie, résultant d'une intentionnalité constitutive et d'intentions communicationnelles d'un producteur vis-à-vis d'un public situé dans une structure d'accueil pour lui présenter une thématique qu'il considère liée au développement durable. Le producteur, ou énonciateur, construit un discours plurisémiotique basé sur un contenu matériel (textes, objets, accompagnements), peu dépendant de l'opérativité spatiale du lieu d'accueil, qui véhicule non seulement des savoirs, des représentations et des valeurs, mais aussi une identité à travers une énonciation. Il acquiert le statut de média éducatif pour servir de ressource pédagogique en ÉDD dans le milieu scolaire, suite à une légitimation de la part d'acteurs de l'Éducation nationale, s'inscrivant dans un processus trivial de circulation des idées liées au développement durable.

Cette définition permet d'ancrer l'étude empirique qui suit, dont nous présentons les partis pris méthodologiques.

III. Partis pris méthodologiques

Notre corpus d'expositions, centré sur notre problématique de légitimation éducative, est loin de rendre compte de toutes les expositions circulant actuellement dans l'École pour l'ÉDD. Au cœur de son élaboration se situe le résultat de la légitimation, matérialisé par les voies de diffusion et de publicisation.

1. Les réseaux de diffusion et de publicisation au centre de l'élaboration du corpus

1.1. Premier réflexe méthodique : à la recherche de recueils existants

Aucun catalogue national de l'offre d'expositions itinérantes distribuées par le réseau SCÉREN n'existe. Il n'y a aucun archivage, quand bien même elles auraient été réalisées par le CNDP ou en partenariat étroit avec lui. Comme chaque CRDP est indépendant, il n'y a pas de centralisation des ressources disponibles. Seul le niveau local est compétent pour communiquer l'offre au niveau des CDDP et des médiathèques. Le recensement des expositions prêtées a donc nécessité la consultation des 31 sites internet du réseau. En dehors de cette voie de diffusion, le pôle national d'Amiens ne centralise pas davantage les ressources existantes au niveau académique¹⁷³. Ceci nous a donc conduit à rechercher sur les sites académiques spécifiques à l'ÉDD, les expositions qui y étaient publicisées.

Ceci dit, l'Éducation nationale n'est pas la seule à ne pas avoir l'âme archiviste. Nous avons déjà montré que l'ADEME était un partenaire incontournable en matière d'ÉDD. Représentée au comité d'orientation scientifique et pédagogique du pôle national de compétence, signataire de conventions au niveau de certaines Académies (Bordeaux, Caen, Rouen, Réunion...) puis au niveau national (MEN - DGESCO 2012c), impliquée depuis 1992 dans l'exposition *Planète Précieuse* circulant dans l'Académie d'Amiens et pourvoyeuse de quantités de ressources et en particulier de nombreuses expositions, il était donc indispensable de disposer d'une liste exhaustive des expositions itinérantes proposées par cette institution. Or, au niveau national, ni le centre de documentation, ni le service communication pour l'information des publics, ni le service des publications – autant de dénomination qui

¹⁷³ En effet dans la page « *L'Éducation au Développement Durable en Région* » (CRDP Académie d'Amiens 2010a), toutes les Académies qui possèdent un site spécialisé en ÉDD ne sont pas recensées ; de même que des liens sont possibles vers quelques CRDP développant des actions en ÉDD sans que l'on sache pourquoi ceux-ci en particulier.

laissaient espérer la tenue de registres, à défaut de la tenue d'archives – ne disposent de base de données ou de catalogues, regroupant son offre de ressources et donc, de fait, son offre d'expositions. C'est d'ailleurs pour cela que Thérèse Giordano, responsable de la coordination de l'enseignement initial et supérieur de l'ADEME, déclarait au FOREDD de 2010 qu'elle avait en charge le recensement au niveau national de « *tous les outils et documents qui peuvent arriver dans les collèges et les lycées* » (Giordano 2010). À l'heure actuelle et à notre connaissance, ce travail n'a pas encore été effectué. Nous pensons y avoir largement contribué du point de vue des expositions. Seules quelques expositions¹⁷⁴ ont été produites au niveau national. L'ADEME disposant de 26 directions régionales (ADEME 2012), nous les avons toutes explorées pour répertorier les expositions qu'elles proposent.

1.2. Un recueil, entre catalogues des CRDP et sites des organismes prêteurs

Les bases de données des CRDP

Sur leur site internet, tous les CRDP ne font pas apparaître clairement leur offre d'expositions dans un fichier spécialement dédié ou via une rubrique « expositions » dans le menu du site. De manière générale, l'offre de prêts par CRDP (livres, périodiques, DVD, CD Rom, etc.) est accessible via un logiciel. Le plus couramment utilisé est BCDI¹⁷⁵ (Bibliothèque Centre de Documentation et d'Information), base qui nous a permis de répertorier les expositions en lien avec l'ÉDD. Dans la rubrique « *Thème(s)* » nous avons entré « *développement durable* » puis nous avons voulu préciser dans les autres « *critères de recherche* » : « *expositions* ». Mais, fait intéressant, pour BCDI, « *exposition* » n'est pas un support existant, seul le support « *affiche* » est sélectionnable, comme l'illustre la figure 24.

Nous avons déjà montré qu'en fonction des CRDP, le descripteur, pour une même exposition, n'est pas toujours « *développement durable* ». C'est parfois « *ÉDD* » ou « *ÉEDD* » ou bien encore autre chose. Par exemple, le CRDP du Centre ne possède pas le descripteur « *ÉDD* » ou « *ÉEDD* » mais « *éducation à l'environnement* ». Ceci confirme qu'il n'y a pas de vision unifiée des responsables de médiathèque en la matière, due probablement à la méconnaissance de la lettre de l'ÉDD. Aussi, nous devinons la question du lecteur sur la manière dont nous avons pu faire une recension rigoureuse au vu de ces incohérences. Il a en

¹⁷⁴ *Les énergies et énergies renouvelables* (ADEME, 2002), *Alerte au climat* (ADEME, 2003) et *Les décibels à l'appel* (ADEME, 2004).

¹⁷⁵ BCDI est édité par le CRDP de Poitou-Charentes, qui équipe également 85 % des CDI de France (SCÉREN-CRDP Poitou-Charentes 2012).

effet fallu trancher. Nous avons donc considéré qu'à partir du moment où une exposition était décrite par « *développement durable* », « ÉDD » ou « ÉEDD » sur une base de données d'un des CRDP, elle rentrait dans notre corpus de manière définitive. Il aurait été intéressant de creuser les différences en fonction des CRDP, mais en l'absence d'analyses complémentaires sur la manière dont les descripteurs sont attribués en ÉDD, la simplification s'est imposée.

Figure 24 : Critères rentrés pour la recherche sur BCDI (exemple de la base de données du CRDP de Besançon).

Les sites de l'Éducation nationale : Éducasources, pôle d'Amiens et sites académiques

Le recueil des expositions repérées pour l'ÉDD sur Éducasources s'est faite à partir de la recherche « *développement durable* » affinée ensuite par le critère « *exposition* ». Parmi les résultats obtenus, les expositions itinérantes qui ne circulaient pas en milieu scolaire¹⁷⁶, que ce soit sous forme matérielle ou sous forme virtuelle (exposition en ligne), n'ont pas été intégrées dans le corpus.

Le site national de compétences d'Amiens a ensuite été exploré par la rubrique « ressources » puis directement en rentrant le mot « exposition » dans « rechercher ». Le résultat renvoie soit

¹⁷⁶ Par exemple, le deuxième résultat de la recherche (en 2011) *L'eau pour tous* renvoie à un site internet qui lui-même renvoie à un site présentant les déplacements de l'exposition entre 2005 et 2006 dans différents sites (le site du pont du Gard, le MNHN, le Muséum du Rhône, la Cité des Sciences et de l'Industrie (CSI), l'Espace des Sciences de Rennes et le Muséum de Marseille) mais aucunement dans l'École. Le site internet initial, développé par la CSI contient un dossier en prolongement de cette exposition mais il ne s'agit pas d'une exposition en ligne.

nommément à des expositions comme c'est le cas pour les différents opus de l'opération *Le développement durable, pourquoi ?* (GoodPlanet), soit à des organismes dont les expositions sont recommandées pour l'ÉDD. Par exemple, un lien hypertexte renvoie à la page présentant les expositions de l'IRD, dont un membre siège au conseil pédagogique et scientifique du pôle de compétences (SCÉREN-CRDP Amiens 2012b). Sur le site d'Amiens, peu d'expositions ou de producteurs d'expositions y sont désignés. Actuellement, ce sont surtout les sites des Académies et les sites ÉDD des Académies qui, au niveau local, conseillent le plus d'expositions.

Du côté des sites académiques généraux, ont été recherchées les expositions présentées dans les rubriques « ÉDD » ou « ÉEDD » dans lesquelles il y a souvent une partie « ressources ». Enfin, nous avons exploré les sites académiques spécialisés en ÉDD, développés dans des Académies comme Paris, Versailles, Lyon ou Nancy-Metz. Dans cette exploration, nous avons été confrontée aux mêmes résultats que sur le site d'Amiens : soit l'exposition est nommée directement, soit le producteur est désigné pour les expositions qu'il propose, ce qui constitue pour nous deux degrés différents de légitimation. *Nous distinguons donc une légitimation directe de l'exposition lorsque celle-ci est nommée par un site institutionnel¹⁷⁷ et une légitimation indirecte lorsque seul le producteur de l'exposition est nommé¹⁷⁸. L'analyse ultérieure nous permettra d'observer si ces modes de légitimation renvoient à des différences du point de vue du contenu des expositions au regard des cadres prescriptifs.* Aussi nous avons également répertorié les expositions sur les sites internet de ces organismes.

Les sites internet des producteurs légitimés par l'Éducation nationale pour l'ÉDD

À partir des sites de l'Éducation nationale, nous avons donc pu identifier les producteurs légitimés entre 2010 et 2011, comme l'IRD, l'ADEME, COMVV, l'INRA ou l'AREHN¹⁷⁹. Sur leurs sites internet, nous n'avons retenu que les expositions itinérantes qui, selon le producteur, relèvent du développement durable, repérées de plusieurs façons : soit l'expression « développement durable » est clairement identifiable dans le titre de l'exposition comme dans *Le progrès sans dérailler ! Le développement durable, un enjeu du 21^{ème} siècle* (ARPE Midi-Pyrénées, 2005), soit une rubrique « développement durable » est spécialement

¹⁷⁷ Par exemple, *La ligne TER Aix-Marseille : voyager autrement* (SNCF, 2008), publicisée sur le site de l'Académie d'Aix Marseille ou *Les risques majeurs en Essonne* (IFFO-RME, 2009) sur le site ÉDD de l'Académie de Versailles

¹⁷⁸ Par exemple, la page ÉDD de l'Académie de Clermont-Ferrand indique que l'agence d'exposition COMVV (C'est Comme Vous Voulez) « présente des expositions sur le développement durable. » (MEN - Académie de Clermont Ferrand 2012)

¹⁷⁹ Nous renvoyons le lecteur au glossaire des acronymes.

dédiée à certaines expositions (comme le fait l'agence COMVV), soit le producteur indique qu'il produit des ressources pour l'ÉDD, comme l'AREHN, qui, jusque fin 2011, a réalisé 12 expositions dans cette optique :

« Dans le cadre de l'Éducation à l'environnement dans une perspective de développement durable (ÉEDD), l'AREHN a réalisé une collection d'expositions destinées au public scolaire et orientées sur les grandes questions du développement durable (biodiversité, paysage, écologie...). » (AREHN 2012)

Enfin, pour l'ADEME, nous avons considéré que toutes ses expositions sont en lien avec cette thématique, compte tenu de ses missions :

« [L'ADEME] participe à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'environnement, de l'énergie et du développement durable [...] met en œuvre, avec des partenaires pour démultiplier les effets, des campagnes de communication de grande ampleur pour faire évoluer les mentalités, les comportements et les actes d'achats et d'investissement. » (ADEME 2012).

Pour repérer ces expositions, les onglets « *outils pédagogiques* » ont été visités et une recherche directe a été effectuée à partir du moteur de recherche. Seules les expositions étiquetées « *tout public* », « *grand public* », « *jeune public* » ou « *public scolaire* » ont été retenues. Nous avons en effet fait l'hypothèse que les enseignants ne se dirigent pas spontanément vers des ressources destinées à un public très éloigné des scolaires comme « *les collectivités locales* » ou « *les entreprises* »¹⁸⁰. Toutes ces données ont ensuite été organisées.

2. L'organisation des données

2.1. Les items à retenir pour construire une base de données

De manière à constituer une base de données facilement exploitable, nous avons souhaité retenir les critères les plus exhaustifs possibles¹⁸¹. Nous nous sommes inspirée du site culture-commune.fr, qui fait suite aux guides Exporégie. La consultation des deux guides de 1994 et 2000 publiés par l'AMCSTI a également été une aide précieuse¹⁸². Les items classiquement répertoriés dans ces travaux nous ont aidé à déterminer les éléments à collecter (tableau 13).

¹⁸⁰ La pertinence de la sélection des expositions de l'ADEME adressée au « *grand public* » et non pas uniquement au public scolaire nous a été montrée ultérieurement. Par exemple, des élèves de STI2D du lycée général et technologique de Montdidier dans l'Académie d'Amiens rendent compte sur leur blog de l'affichage de l'exposition de l'ADEME *Chaque fois, ça compte !* (Lycée Jean Racine 2011).

¹⁸¹ Pour ce faire, nous avons tout d'abord contacté le centre de documentation de l'OCIM qui nous a informé qu'il n'y avait pas de standard pour la collecte de telles informations et qui, de plus, a confirmé l'absence de recueil spécifique aux expositions itinérantes circulant dans l'École en lien avec le développement durable

¹⁸² *A posteriori*, nous avons trouvé le formulaire type que l'AMCSTI avait établi dès 1983 pour la réalisation de la base de données sur les expositions itinérantes (Heudier 1984, 135–139). Hormis quelques caractéristiques techniques, nos données recoupent largement celles de ce formulaire.

Éléments collectés
• le titre
• l'année de parution
• la composition matérielle : panneaux, exposition virtuelle (c'est-à-dire uniquement en ligne), objets, accompagnements
• le producteur principal (cf. focus méthodologique ci-après)
• le ou les conseiller(s) scientifique(s) éventuel(s)
• le(s) partenaire(s) éventuel(s)
• le public visé par le producteur : s'il désigne un public scolaire, il précise en général le(s) niveau(x) visé(s) ; pour le premier degré, il peut s'agir du cycle 2 et/ou 3 ¹⁸³ ; pour le deuxième degré, le collège et/ou le lycée, et éventuellement le type de lycée, professionnel ou technologique ; lorsqu'un producteur ne précise pas, nous avons considéré que l'exposition était tout public
• le public scolaire concerné : cette information est ajoutée pour les expositions qui ne sont pas destinées aux scolaires, mais pour lesquels l'Éducation nationale désigne un public scolaire (par exemple, une exposition dédiée aux adultes s'adressera plutôt aux lycéens)
• le(s) diffuseur(s) de l'exposition
• les modalités de diffusion : prêt, location, vente
• le territoire de diffusion : régional, national, international
• la disponibilité de l'exposition et du ou des documents (s) d'accompagnement (s) sur internet
• la description de l'exposition par le producteur, à défaut, dans quelques rares cas, par le diffuseur
• le titre des panneaux et/ou des parties
• le thème principal de l'exposition, appelé <i>thématique</i> de l'exposition (cf. focus méthodologique ci-après)
• le contact du producteur et éventuellement d'une ou de personne(s) ressource(s)
• des informations sur la diffusion de l'exposition quand elles étaient indiquées ;
• une version numérique des expositions . S'il est facile pour certaines de les télécharger sur internet ou d'en avoir un aperçu, en particulier pour les expositions datant des années 90, il nous a parfois été nécessaire de demander aux producteurs ou aux diffuseurs de bien vouloir envoyer par courrier des formats réduits ou des versions numériques. L'association Orcades a bien voulu réaliser des photographies de ses expositions mais tous les producteurs n'ont pas répondu positivement à nos sollicitations.

Tableau 13 : Liste des éléments collectés pour la construction de la base de données du corpus d'expositions.

L'attribution d'une catégorie pour certains de ces items ne va pas forcément de soi. C'est pourquoi, nous précisons nos méthodes.

¹⁸³ Le cycle 2 correspond au CP-CE1-CE2, le cycle 3 au CM1-CM2.

2.2. Focus méthodologique

L'attribution d'un producteur principal par exposition

Pour plusieurs expositions, il n'y a pas de producteur unique. Or, nous avons fait le choix d'attribuer un producteur principal par exposition. Les marques d'énonciation éditoriale ne suffisent pas toujours pour déterminer qui assume « l'autorité éditoriale » (Le Marec, Topalian 2003, p. 15). Les éléments qui accompagnent l'exposition (livret ou sites internet), la thématique de l'exposition et les références consignées par les diffuseurs nous permettent de trancher. Le producteur principal peut, dans la plupart des cas, être assimilé au commanditaire. Par exemple l'exposition *La ligne TER Aix-Marseille : voyageons autrement* a été coproduite par l'Éducation nationale (le CRDP d'Aix-Marseille) et la SNCF. Les deux logotypes figurent en bonne place sur le « panneau-titre » de l'exposition. La thématique et la description de cette exposition sur le site du CRDP d'Aix-Marseille nous donne des renseignements supplémentaires : « *Après la réouverture de la ligne TER Aix-Marseille en décembre dernier, la SNCF crée, en partenariat avec le CRDP de l'Académie d'Aix-Marseille, une exposition consacrée au train et à son environnement* » (2009). Manifestement, l'autorité éditoriale est la SNCF, pour nous, ce sera donc le producteur¹⁸⁴. Consciente qu'en procédant ainsi, une partie des coproducteurs passait « à la trappe », nous arguons cependant que pour réaliser une étude quantitative avec des résultats significatifs, il a bien fallu procéder à des choix.

L'attribution d'une thématique par exposition

Dans les expositions légitimées pour l'ÉDD, il n'y a pas que le développement durable proprement dit. D'autres thématiques y sont liées. Or la détermination de ce que nous appelons la *thématique* de l'exposition – **pour éviter toute confusion avec ce que nous nommerons thème** au moment de l'analyse du contenu des expositions – a nécessité de faire des choix. La plupart du temps, la thématique est indiquée clairement mais d'autres fois, la tâche est moins aisée. De plus, si certaines sont très faciles à définir comme l'eau, l'énergie, le changement climatique, les transports, les risques, d'autres ont demandé plus de réflexion :

¹⁸⁴ Dans les cas où il y a une coproduction véritablement collaborative, c'est l'organisme dont on perçoit le plus l'implication qui est considéré comme le producteur principal. Il en va ainsi de l'exposition Biodiversité mon trésor constitué de deux parties (une générale et une consacrée à la Nouvelle Calédonie) et pour laquelle l'IRD a collaboré dans la première partie avec les Muséums d'Aix en Provence, de Marseille et d'Avignon et dans la deuxième partie avec d'autres partenaires scientifiques (le CNRS, l'IFREMER, l'INRA, le MNHN, etc.), informations données dans les deux génériques de l'exposition. La « fiche technique » de l'exposition nous indique, de plus, que l'IRD en est le diffuseur. Bien que les Muséums soient impliqués, le producteur principal choisi a donc été l'IRD.

- La thématique *alimentation et agriculture* regroupe les expositions ayant trait à la production des aliments, à un aliment en particulier (le riz par exemple) ou aux problématiques liées à la satisfaction des besoins alimentaires individuels et/ou collectifs ;
- La thématique *milieux* regroupe les expositions centrées sur un milieu de vie comme la forêt, le désert, la rivière, la haie, et ceci pour éviter de multiplier les catégories ;
- La thématique *biodiversité* a été attribuée à chaque fois que le terme apparaissait dans le titre de l'exposition, dans le titre d'un panneau, dans le contenu ou dans la description de l'exposition par le producteur, suivant ainsi la méthode décrite par Élisabeth Quertier et Yves Girault (2011), ce qui a amené à exclure par exemple l'exposition *À tire d'aile : approche du phénomène de migration des oiseaux* (LPO, 1994) ;
- La catégorie thématique *actions au quotidien* regroupe toutes les expositions dont le sujet central est le comportement à adopter¹⁸⁵. Le syntagme « développement durable » peut être présent dans le corps de l'exposition mais dans aucun titre de panneau, conformément à notre méthodologie nous permettant d'attribuer la thématique du développement durable.

Nous avons en effet individualisé ***une thématique spécifique sur le développement durable***. Compte tenu du flou sémantique autour du développement durable, nous n'avons pas préjugé des expositions qui relèveraient uniquement de cette thématique. C'est pourquoi, nous l'avons attribué dans les cas suivants :

1. le titre ou le sous-titre contient explicitement l'expression « *développement durable* »
2. le titre du panneau ne contient pas le syntagme « *développement durable* » mais le mot « *développement* » ou « *durable* » est présent dans le titre **et** l'expression « *développement durable* » est trouvée dans au moins un titre de panneau¹⁸⁶.

Mais l'attrait des règles est qu'elles supportent toujours des exceptions ! En effet, sept expositions se sont avérées tangentes, répondant à deux cas de figures. Premièrement, le titre de l'exposition comprend l'expression « *développement durable* » mais la thématique centrale est autre : *Demain le monde...le développement durable : exemple de l'eau* (CCFD, RITIMO 2001). Elle a bien l'objet « *développement durable* » dans son titre mais cette exposition est centrée sur l'eau, rentrant donc dans cette thématique principale. Deuxièmement et à

¹⁸⁵ Dans cette thématique ont été classées par exemple *La maison écocitoyenne itinérante* (ARPE Midi Pyrénées, 2004) ; *L'écocitoyenneté, agir maintenant pour le futur* (Italique, 2005), *Les écogestes ou comment protéger la planète sans être un super héros* (MESDD, 2009) ou bien encore *L'environnement, notre responsabilité au quotidien* (Valmy, 2007).

¹⁸⁶ Ainsi l'exposition *Agriculture durable : agir pour les générations futures* (INRA, 2002), qui contient « développement durable » dans un des panneaux a été classée dans la thématique développement durable et non pas dans la thématique alimentation et agriculture, alors que l'exposition *Le Quinoa en Bolivie, vers une agriculture durable* (IRD, 2011), qui ne contient pas l'expression développement durable dans son contenu a été classée dans Alimentation et agriculture.

l'opposé, des expositions n'ayant ni « *développement* », ni « *durable* » dans leur titre ont été classées dans la thématique spécifique *développement durable*. Par exemple, l'exposition *Planète précieuse protégeons-là* (ADEME, 1992 puis 2007) est accompagnée d'une description qui permet de trancher :

« *Planète Précieuse permet une approche globale du Développement Durable. Actuellement elle se compose d'un pôle introductif, d'un pôle consommation, d'un pôle habitat/cadre de vie et d'un pôle mobilité. Ces pôles permettent d'aborder le Développement Durable en transversalité à travers les différents ateliers proposés.* » (ADEME Picardie 2013)

Quant aux trois expositions intitulées *Passez au durable* (ADEME 2008) et *Passez au durable, ça marche !* (ADEME 2009 et 2010), elles ont été réalisées dans le cadre de la semaine du développement durable, c'est donc leur contexte qui a été déterminant.

Toutes ces données ont été regroupées dans des fiches synoptiques, soit une par exposition¹⁸⁷, qui permettent de regrouper clairement toutes les informations pour alimenter d'éventuelles recherches ultérieures. Elles peuvent également servir aux personnes intéressées par l'offre disponible¹⁸⁸. Quelques exemplaires de fiches sont présentées en annexe 7.

3. Le choix de l'analyse quantitative

Ce travail a permis de constituer un corpus de 196 expositions. L'annexe 8 regroupe la liste, comportant leurs titres, leurs dates d'édition, leurs producteurs et leurs thématiques. Parmi elles, des versions différentes de la même exposition ont été considérées comme des expositions différentes pour deux raisons : tout d'abord, elles n'ont pas exactement le même contenu entre les deux éditions et d'autre part, elles ne sont pas diffusées de la même façon. En tant que ressources en ÉDD, elles sont donc utilisées comme des entités indépendantes¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Dans un premier temps, la plupart des informations ont été regroupées dans un tableur, servant de base pour l'établissement de fiches descriptives de chaque exposition. À l'occasion de la réalisation de ces fiches, une vérification systématique des informations, en tapant le nom de l'exposition sur le moteur de recherche Google a permis de procéder à des corrections et à des compléments (dans les dates, les noms des panneaux, leur nombre etc.).

¹⁸⁸ Nous pensons que le SCEREN serait intéressé par ces fiches, de manière à mieux connaître l'offre d'expositions au niveau national.

¹⁸⁹ Il s'agit de : *Réduire mes déchets* (ADEME, 2000) et son actualisation ; *Réduisons vite nos déchets : ça déborde !* (ADEME, 2006) ; *Réduisons nos déchets : ça déborde !* (ADEME, 2005) et son actualisation *Trop de déchets !* (ADEME, 2010) ; *Eau !!* (Double Hélice, 2004) et *Créd'eau* (Double Hélice, 2005) ; *Alerte au climat* (Double Hélice, 2003) et *Le climat en danger* (Double Hélice, 2008) ; *Huit fois oui !* version adulte, utilisable par les lycéens (MAEE, 2009) et *Huit fois oui !* (MAEE, 2009) version enfant (public scolaire de 11 à 13 ans) ; *L'exposition Terre Enjeux* qui comprend 5 volets dont 2 sont distribués par des CRDP différents est scindée en Exposition « Terre Enjeu » Volet 3 : Phénomènes géologiques : la Menace et Exposition « Terre Enjeu » Volet 5 : Vers un développement durable

Pour réaliser l'analyse quantitative du corpus, nous avons utilisé le logiciel libre de traitement de données et d'analyse statistique R (Barnier 2011). Les méthodes statistiques décrites ci-après ont été utilisées pour l'analyse descriptive et pour l'analyse ultérieure sur un échantillon restreint d'expositions.

Par un traitement statistique univarié, c'est-à-dire ne prenant en compte qu'une seule variable, nous avons cherché :

- la fréquence des thématiques principales ;
- le nombre de producteurs différents ;
- la moyenne du nombre de panneaux par exposition.

Nous avons également croisé des variables deux à deux (traitement statistique bivarié), pour chercher :

- la répartition des expositions au cours du temps ;
- la fréquence d'expositions par producteur ;
- des liens éventuels entre les thématiques et le public visé ;
- des liens entre les publics visés et la présence de documents d'accompagnement.

Les corrélations entre certaines de ces variables ont été recherchés par des tests du χ^2 ¹⁹⁰, réalisés sur R (Chessel, Dufour, et

Dans le test du χ^2 de Pearson, on teste une hypothèse d'indépendance des variables. Le χ^2 permet de valider ou de rejeter cette indépendance. Si la valeur du χ^2 (« X-squared » sur le logiciel R) est élevée, cela signifie que l'écart entre la valeur observée et la valeur théorique est important et que les valeurs observées ne suivent pas une loi du χ^2 . Cependant pour pouvoir rejeter l'hypothèse d'indépendance, il faut prendre en compte le risque d'erreur, en général de 5 % ($\alpha = 0,05$) et le comparer à la « p-value ». La « p-value » ou valeur p est égale à la probabilité d'observer des résultats au moins aussi en désaccord avec l'hypothèse d'indépendance. Si $p\text{-value} < \alpha$, on rejette l'hypothèse d'indépendance des variables, si $p\text{-value} > \alpha$, on accepte l'indépendance des variables (Barnier 2011b). Prenons un exemple. Nous voulons savoir s'il existe un lien entre le public désigné par le producteur, en l'occurrence, le public scolaire, et le fait que le producteur ait recours à des dessins. Nous rentrons les lignes de programme suivantes dans le logiciel R...

```
dataP<-read.csv("~/Documents/These/R/data.csv",
sep=";")
chisq.test(table(data$Public.scolaire,
data$Dessin))
```

... qui donnent le résultat suivant :
 Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction
 data: table(data\$Public.scolaire, data\$Dessin)
 X-squared = 1.894, df = 2, p-value = 0.3879

On peut en déduire qu'il n'y a pas de différence significative entre la valeur observée et la valeur théorique, car le χ^2 est assez petit. De plus, la p-value est supérieure à 0,05. Il y a donc indépendance entre les deux variables ce qui montre que les producteurs d'expositions s'adressant aux scolaires n'emploient pas préférentiellement les dessins au sein des panneaux.

¹⁹⁰ Le χ^2 désigne une statistique calculée sur des observations, déterminée à partir d'une loi de probabilité, la loi du χ^2 , loi de la somme des carrés de variables supposées indépendantes. Dans la loi du χ^2 , le degré de liberté correspond au nombre de variables k. Le test du χ^2 permet de mesurer l'écart entre la valeur théorique, déterminée par la loi du χ^2 et la valeur observée sur l'échantillon. Le nombre de degré de liberté du test du χ^2 est égal au nombre de variables moins un (k-1).

Lobry, 2008). Plus d'une quinzaine de croisement dont des tests du Khi^2 ont été réalisés afin de chercher les liens possibles.

Pour les croisements de données impliquant plus de deux variables (traitement statistique multivarié), nous avons utilisé la méthode de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC), qui permet d'observer facilement, d'une part, les données différentes entre elles, qui sont éloignées graphiquement les unes des autres, et d'autre part, les données liées entre elles, qui sont situées à proximité les unes des autres. Les données qui ne sont liées à aucune des autres sont au centre. Les données écrites avec les plus gros caractères sont les plus représentatives statistiquement, et donc celles que l'on peut fortement lier entre elles.

L'AFC est une méthode basée sur l'analyse de données qualitatives, en l'occurrence, les thèmes, les éléments du registre scriptovisuel, les producteurs, etc., ce qui la différencie de l'analyse en composantes principales (ACP) qui, elle est basée sur des données quantitatives, mesurées (taille, poids, etc.). L'AFC repose sur le test du Khi^2 , à partir duquel une distance entre les données observées et les données théoriques est établie. L'analyse de correspondance a été réalisée sur R grâce à la fonction *ca* (Correspondance Analysis) du package *FactoMineR* version 1.19. L'AFC peut être traduite graphiquement, à partir d'axes, appelés axes d'inertie. Les données sont projetées graphiquement en fonction des axes d'inertie. Les axes d'inertie opposent les points qui ont les plus grandes distances, c'est-à-dire la plus grande différence. Pour les données traitées, il y avait à chaque fois 5 axes.

Nous nous sommes limitée à l'analyse du croisement des deux premiers axes, nommés dimensions dans les graphiques d'AFC. Nous avons choisi de ne pas nommer ces axes qui resteront indiquées dimensions 1 et 2 dans chaque graphique, d'une part pour éviter les surinterprétations et d'autre part, pour nous concentrer sur les différents groupes individualisés par l'AFC.

Conclusion

L'analyse statistique a permis de dégager les principales caractéristiques de ces expositions autant du point de vue du contenu, des modalités de circulation que de leur matérialité. En temps que produits culturels, elles sont l'objet d'échanges économiques entre producteurs et École. L'entremise du SCÉREN est capitale pour la diffusion mais ne régit pas tout. L'étude des modèles socio-économiques des producteurs s'avèrent indispensable pour mieux comprendre comment et pour quels motifs circulent les expositions itinérantes pour l'ÉDD.

Chapitre 9 – Des expositions itinérantes entre production et diffusion : analyse socio-économique de médias légitimés pour l'ÉDD

Les expositions itinérantes sont des produits de l'industrie de contenus. Dans ce chapitre, nous déterminerons l'offre d'expositions légitimées pour l'ÉDD et les producteurs qui en sont à l'origine. Tout d'abord, nous montrerons que derrière la diversité des producteurs, un petit nombre est extrêmement productif. Cependant, en marquant la différence entre la production et la diffusion, nous nous interrogerons sur les possibilités de diffusion réelle en fonction des modèles socio-économiques choisis, y compris par les gros producteurs. En effet, l'impératif de la gratuité de l'École induit que le marché des médias éducatifs est, dès le départ, tronqué pour qui veut une large diffusion de ses productions dans le milieu scolaire. Ceci nous amènera à décrire les différents modèles socio-économiques des producteurs et à discuter de leurs choix. N'ayant pas réalisé d'études sur le terrain auprès d'eux, nous ne pourrions poser que des hypothèses. Enfin, à travers l'exemple de GoodPlanet, nous chercherons les raisons qui expliquent que le modèle développé semble s'épuiser, montrant que la légitimation éducative ne suffit pas pour assurer la diffusion.

I. Une offre croissante issue de nombreux producteurs

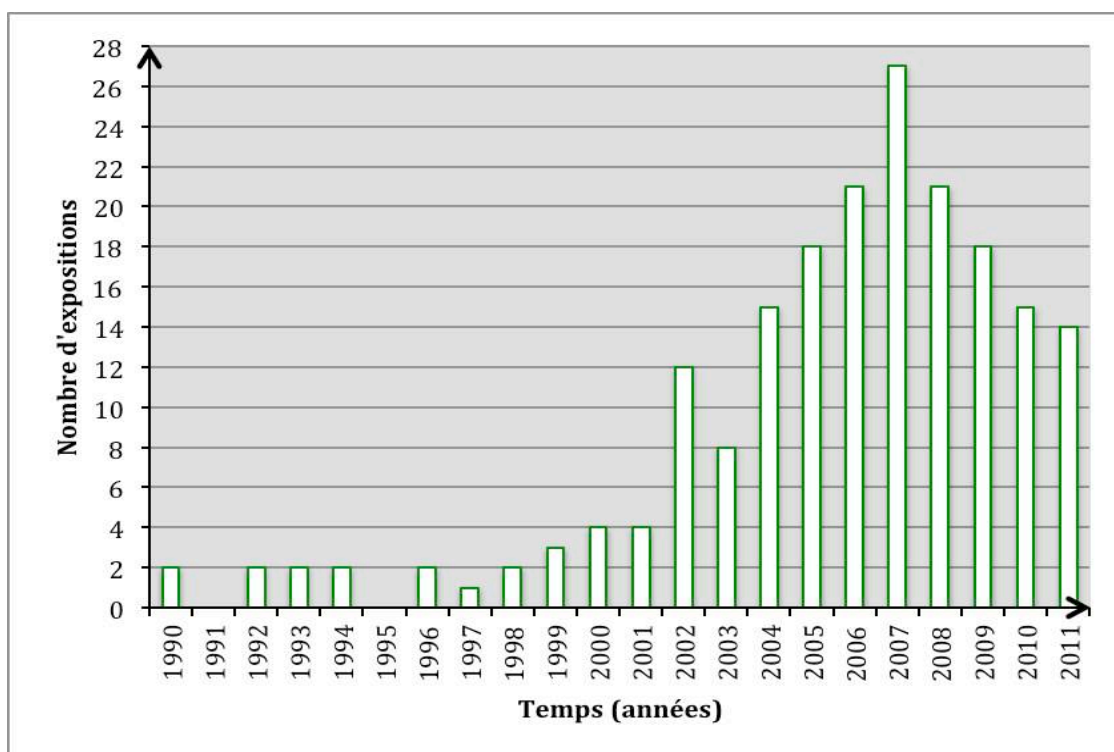
1. Évolution de l'offre d'expositions légitimées pour l'ÉDD

L'offre ici déterminée correspond aux expositions itinérantes qui peuvent circuler dans le milieu scolaire pour l'ÉDD¹⁹¹ suite à une légitimation directe ou indirecte par l'Éducation nationale (graphique 2). Elle ne reflète donc pas l'offre de production totale des expositions réalisées en lien avec le développement durable. Des expositions produites avant la mise en place de l'ÉDD ont en effet été intégrées *a posteriori* dans le lot de médias éducatifs légitimes¹⁹². Ainsi on pourrait penser que la légitimation des expositions s'est réalisée à partir d'une offre relativement modeste ce qui explique qu'avant 2000, il y ait peu d'expositions itinérantes. En effet, l'étude de Catherine Ruppli ne constate pas d'augmentation tangible de

¹⁹¹ Au moment où nous avons réalisé le corpus c'est-à-dire en 2011. Il est probable que toutes celles produites et légitimées cette année là n'aient pas été récoltées, compte tenu du temps de latence nécessaire pour leur diffusion.

¹⁹² Ainsi, une exposition de 1990 sur le *développement durable* était encore disponible en prêt en 2011.

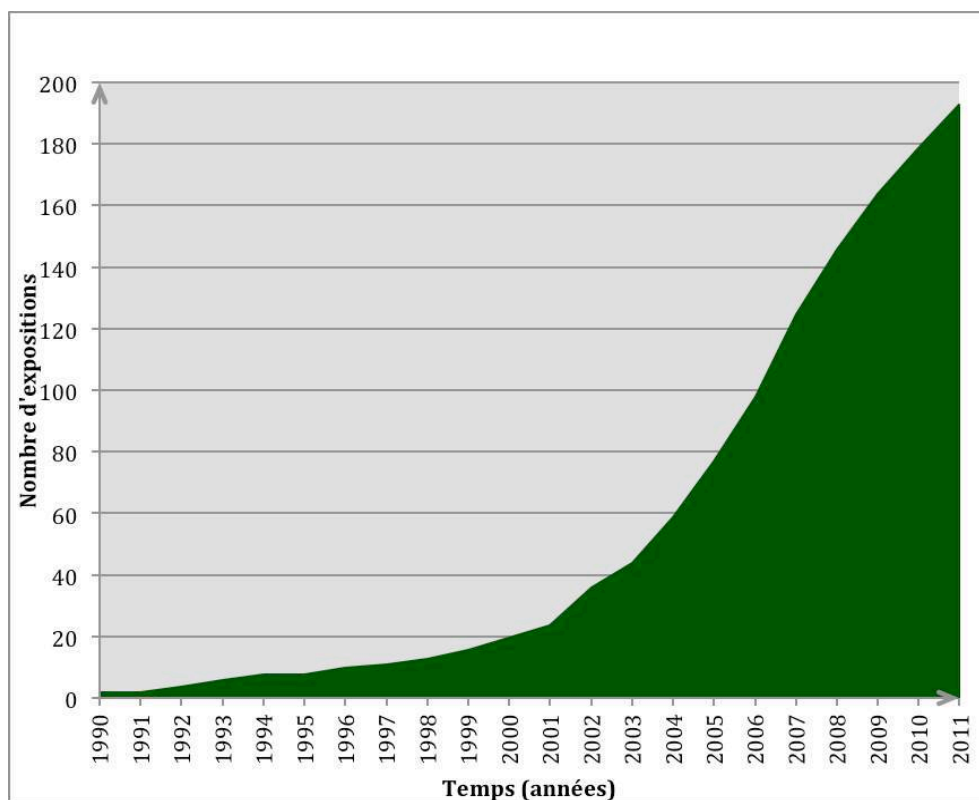
la production d'expositions entre 1990 et 1999 sur la thématique « nature » (autour de 6,7 % du total d'expositions produites), ce qui pourrait laisser penser qu'il y a eu une faible production générale sur ces thématiques.



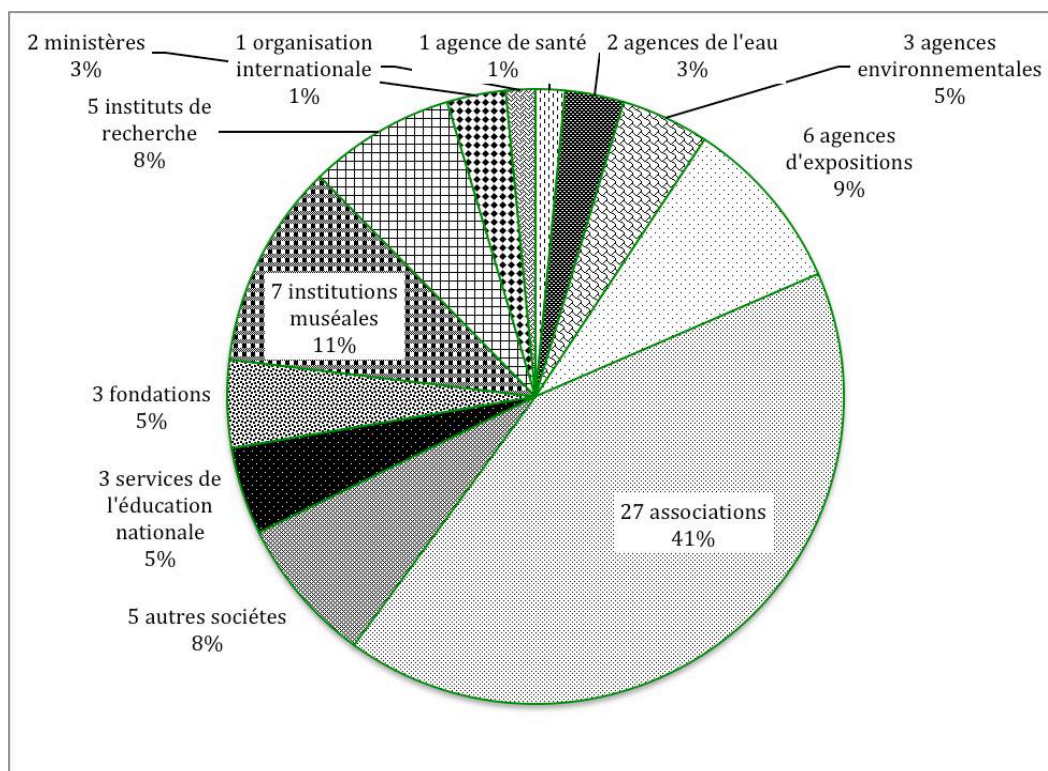
Graphique 2 : Évolution de l'offre d'expositions légitimées en ÉDD au cours du temps (par année d'édition)
(n¹⁹³ = 196 expositions).

À partir du début des années 2000, on constate par contre une forte augmentation des expositions itinérantes jusqu'en 2007. L'augmentation suit l'agenda politique, depuis la promulgation du discours de Jacques Chirac à Johannesburg (2002) jusqu'à l'avènement officiel de l'ÉDD en 2004. Nous faisons l'hypothèse que le pic de 2007 est lié à la diffusion des premières expositions photographiques de la fondation GoodPlanet, qui auraient incité d'une part d'autres producteurs à lui emboîter le pas et d'autre part, à attirer l'attention des personnels de l'Éducation nationale sur ce média éducatif en ÉDD. Après 2007, la tendance est à une diminution de la production des expositions en lien avec l'ÉDD. Comment expliquer ce phénomène ? L'effet de mode serait-il passé ? Ce média ne satisferait-il pas les demandes des enseignants ? L'exemple de GoodPlanet pourra nous permettre d'esquisser quelques éléments de réponse. Cependant, l'observation de la courbe cumulative (graphique 3) ne montre pas d'inflexion nette, le volume global d'expositions n'est donc pas encore actuellement véritablement en diminution.

¹⁹³ n désigne le nombre total de l'échantillon considéré.



Graphique 3 : Évolution de l'offre d'expositions légitimées en ÉDD produites depuis 1990 (courbe cumulative)
(n = 196 expositions).



Graphique 4 : Proportion des types de producteurs à l'origine des expositions itinérant dans les écoles et les établissements scolaires (n = 65 producteurs).

2. Les producteurs d'expositions légitimés : portrait d'une mosaïque

2.1. Une grande diversité de producteurs

L'Éducation nationale légitime une très grande variété de producteurs. Nous en avons identifié 65, que nous avons regroupés dans douze catégories, élaborées à partir de leur statut légal et de leurs fonctions économiques et sociales (tableau 14).

Les associations semblent être les producteurs principaux car elles représentent 41 % (graphique 4), avant les institutions muséales (au nombre de sept dont six sont des CCSTI) et les agences d'expositions (6/65). Le nombre important d'associations différentes, soit vingt-sept, confirme une tendance à la diversification des producteurs d'expositions observée dans un contexte plus général (Ruppli 1999). À côté des associations à missions classiques, qu'elles soient éducatives¹⁹⁴ ou non éducatives¹⁹⁵, on trouve trois catégories un peu atypiques : la première constituée par des collectivités, qui ont la charge de la gestion de l'environnement (ASCOMADE), la deuxième représentative de deux associations défendant des intérêts professionnels (le GNIS et Verre Avenir) et la troisième regroupant trois associations dépendant plus ou moins directement de ministères, sans pour autant être des organismes publics. Il s'agit de l'IFFO-RME (Institut Français des Formateurs Risques Majeurs et Protection de l'Environnement), d'une antenne de la fédération Atmo (fédération des associations agréées de surveillances de la qualité de l'air) et de l'AGEDEN (Association pour une Gestion Durable de l'Energie) qui, en tant qu'espace Info-énergie a des missions encadrées par l'ADEME (ADEME 2013).

La répartition des producteurs en fonction de leurs statuts de droits privé ou public informe davantage sur les acteurs en présence (graphique 5). Les associations sont de droit privé mais peuvent être subventionnées dans le cadre de la loi de 1901, nous les avons donc distinguées¹⁹⁶. 29 % des producteurs sont des organismes publics (ADEME, agences de l'eau, agences de santé, instituts de recherche, ministères, services de l'Éducation nationale, certaines institutions muséales et la SNCF), confirmant que la légitimation éducative est réalisée préférentiellement vers des producteurs institutionnels.

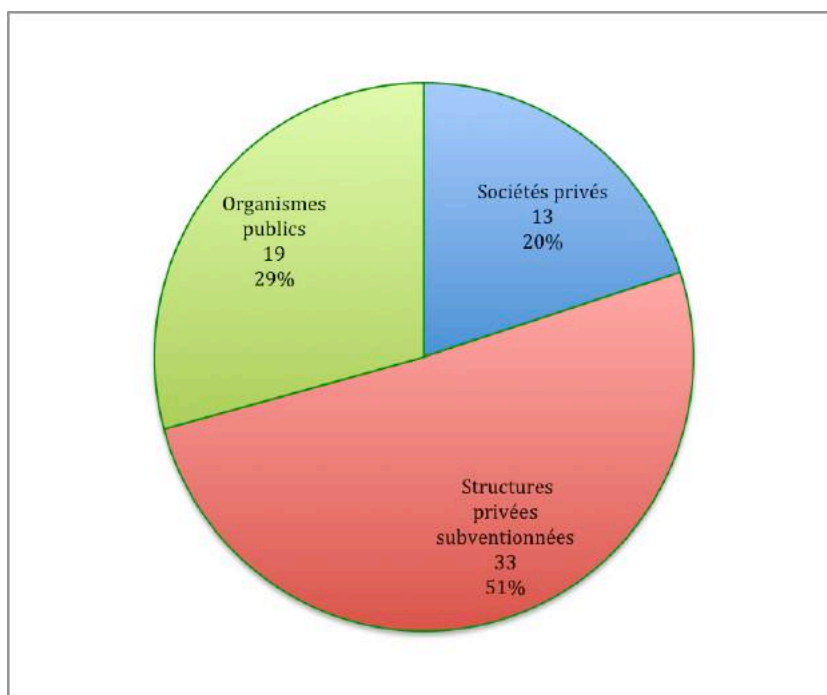
¹⁹⁴ Education à l'environnement (3 expositions dans le corpus) et éducation à la solidarité internationale (4)

¹⁹⁵ Associations de culture scientifique et technique (5), de solidarité internationale (6) et de protection de la nature (3)

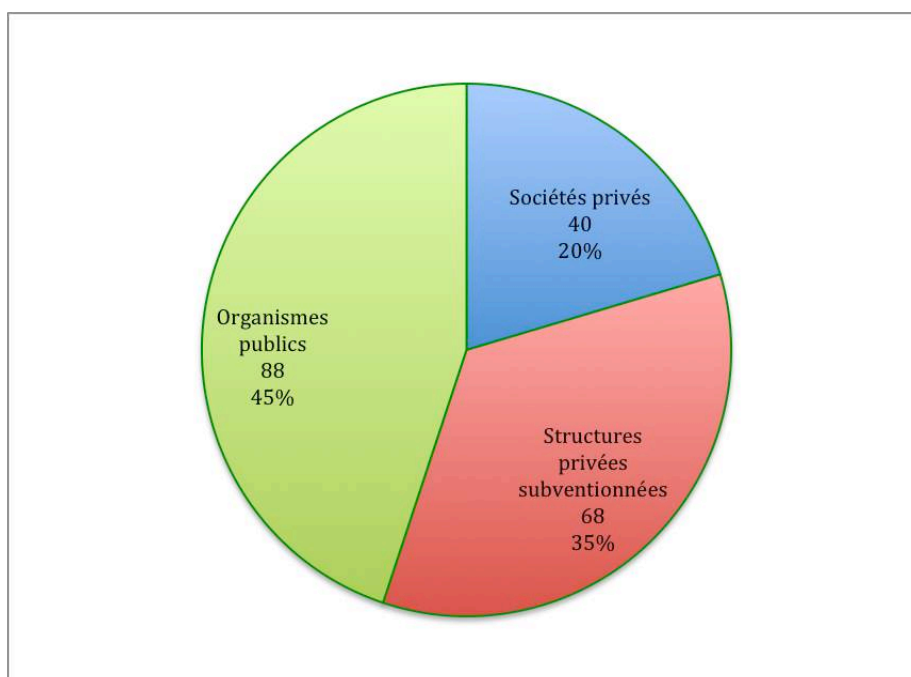
¹⁹⁶ Le fait qu'au niveau juridique, il y ait des associations dans d'autres catégories que nous avons définies (certains CCSTI ont le statut d'associations tout comme l'AREHN qui est une agence environnementale sous statut associatif) explique que le nombre de « structures privées subventionnées » soit plus important que les 27 associations déterminées par ailleurs.

Catégories de producteurs	Caractéristiques
Les agences de l'eau	Établissements publics relevant de la compétence du Ministère chargé du développement durable. Au nombre de 7, elles sont réparties selon les bassins hydrographiques métropolitains et ont pour mission de gérer l'eau du bassin versant dont elles ont la responsabilité par la réduction des pollutions, le traitement de l'eau, la protection des milieux aquatiques et l'alimentation en eau potable (Site des agences de l'eau 2013)
Les agences environnementales	Organismes créés par l'État ou par des Régions qui ont en charge des questions environnementales et de développement durable à une échelle nationale ou régionale. Leur statut juridique est variable, d'établissement public à caractère industriel et commercial à société publique locale ou association.
Les agences de santé	Organismes dépendants du ministère de la santé et chargés de définir la politique de santé au niveau régional (ministère des affaires sociales et de la santé 2009).
Les agences d'expositions	Sociétés spécialisées dans le domaine de la communication et plus particulièrement dans la production et la vente d'expositions itinérantes.
Les entreprises et autres sociétés	Organismes à but lucratif, non spécialisés dans le domaine de la communication. Elles peuvent relever du droit public ou du droit privé.
Les associations	« Groupement de personnes volontaires réunies autour d'un projet commun ou partageant des activités, mais sans chercher à réaliser de bénéfices. Elle peut avoir des buts très divers (sportif, défense des intérêts des membres, humanitaire, promotion d'idées ou d'œuvres,...) » (Direction de l'information légale et administrative 2008a). Toutefois, juridiquement, il peut exister des associations à but lucratif. Il existe de nombreuses associations en fonction des missions qu'elles se dotent au moment du dépôt de leurs statuts : association d'éducation à l'environnement, de protection de la nature, collectif défendant des groupes d'intérêts professionnels, etc.
Les fondations	« Une fondation est une personne morale de droit privé à but non lucratif, comme les associations. Il s'agit d'affecter des biens à la réalisation d'une tâche ou d'une œuvre d'intérêt général dans un but désintéressé grâce à une libéralité (donation, legs). Un décret peut lui accorder la personnalité juridique en la déclarant d'utilité publique. » (Direction de l'information légale et administrative 2008b). Les fondations peuvent être rattachées à des entreprises.
Les instituts de recherche	Nous regroupons sous ce terme les établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP) qui remplissent des missions de recherche.
Les institutions muséales	« Le musée est une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. » (ICOM 2007). Nous ne faisons pas de distinction entre différents types de musée : musée d'art, d'histoire, d'ethnologie, d'histoire naturelle ou autre Centre de Culture Scientifique Technique et Industrielle (CCSTI).
Les organisations internationales	« Une organisation internationale est une association d'Etats souverains poursuivant un but d'intérêt commun au moyen d'organes qui lui sont propres. » (Faculté de Droit Virtuelle Lyon 3 2010). Ces moyens d'action dépendent de ces statuts. Elle est soumise aux règles du droit international, contrairement aux organisations non gouvernementales, qui dépendent des règles de droit privé.
Les ministères	Services de l'État placés sous la responsabilité d'un ministre, dont les fonctions et le nom résulte du décret présidentiel nommant les membres du gouvernement (Direction de l'information légale et administrative 2010). Nous y plaçons les producteurs autres que les agences dépendant des ministères (les productions sont issues des ministères directement) et autres que les services de l'Éducation nationale.
Les services de l'Éducation nationale	Producteurs à l'échelle académique, nationale ou régionale qui dépendent du Ministère de l'Éducation nationale.

Tableau 14 : Catégories de producteurs à l'origine des expositions légitimées en ÉDD par l'Éducation nationale.



Graphique 5 : Répartition des producteurs en fonction de leurs statuts de droit privé ou public (n = 65 producteurs).



Graphique 6 : Répartition du nombre d'expositions légitimées en fonction du statut de leurs producteurs (n = 196 expositions).

2.2. Derrière cette diversité, de très grands écarts entre producteurs

Les expositions itinérant pour l'ÉDD dans l'École sont issues à 98 % de producteurs extérieurs à l'Éducation nationale (tableau 15). Seules quatre sont issues de ses services, en dehors des coproductions ou des partenariats. L'Éducation nationale n'investit donc pas seule dans ce genre de médias pour des raisons de coût. Elle peut s'associer avec des organismes qui prennent largement en charge la partie financière comme la CASDEN, Deyrolle ou GoodPlanet. Mais, la règle générale est la sélection des expositions dans une offre existante. Dans celle-ci, les producteurs privilégiés sont les agences environnementales qui semblent bénéficier d'une forte légitimité. Par contre, les associations représentent un volume moins important (22,5 %) que ce qui aurait pu être attendu, compte tenu du nombre de producteurs de cette catégorie. Prises individuellement, les associations sont donc des structures peu productrices (tableau 15), probablement car le budget de ces structures subventionnées ne leur permet pas d'assurer entièrement la production onéreuse d'expositions. La répartition des expositions par les statuts de droits privé ou public confirme cette faible production (graphique 6) puisque les 33 structures privées subventionnées ne réalisent que 35 % des expositions alors qu'elles représentent près de 51 % des producteurs (graphique 5).

La majorité des expositions légitimées, soit 45 % (graphique 6), provient d'organismes publics. Parmi eux se situent les instituts de recherche (tableau 15), les agences de l'eau et les ministères. Les expositions des structures privées proviennent essentiellement d'agences d'expositions (tableau 15). Ceci s'explique par leur sélection par les CRDP, cibles marketing de ces organismes privés, mais pas seulement. En effet, l'agence COMVV était recommandée par l'Académie de Clermont-Ferrand comme pourvoyeuse d'expositions pour l'ÉDD par le biais d'une légitimation indirecte, ce qui explique sa présence dans le corpus. Quant aux institutions muséales (tableau 15), leur faible représentativité peut s'expliquer pour deux raisons : premièrement, elles ne réalisent que très rarement¹⁹⁷ des expositions itinérantes uniquement pour le public scolaire ; deuxièmement, à part Espace des Sciences, qui a un partenariat avec le CRDP de Bretagne pour certaines expositions sélectionnées¹⁹⁸, elles ne s'associent généralement pas à l'École pour le prêt ou la location d'expositions itinérantes, développant préférentiellement l'offre dans leurs murs, pour attirer les scolaires.

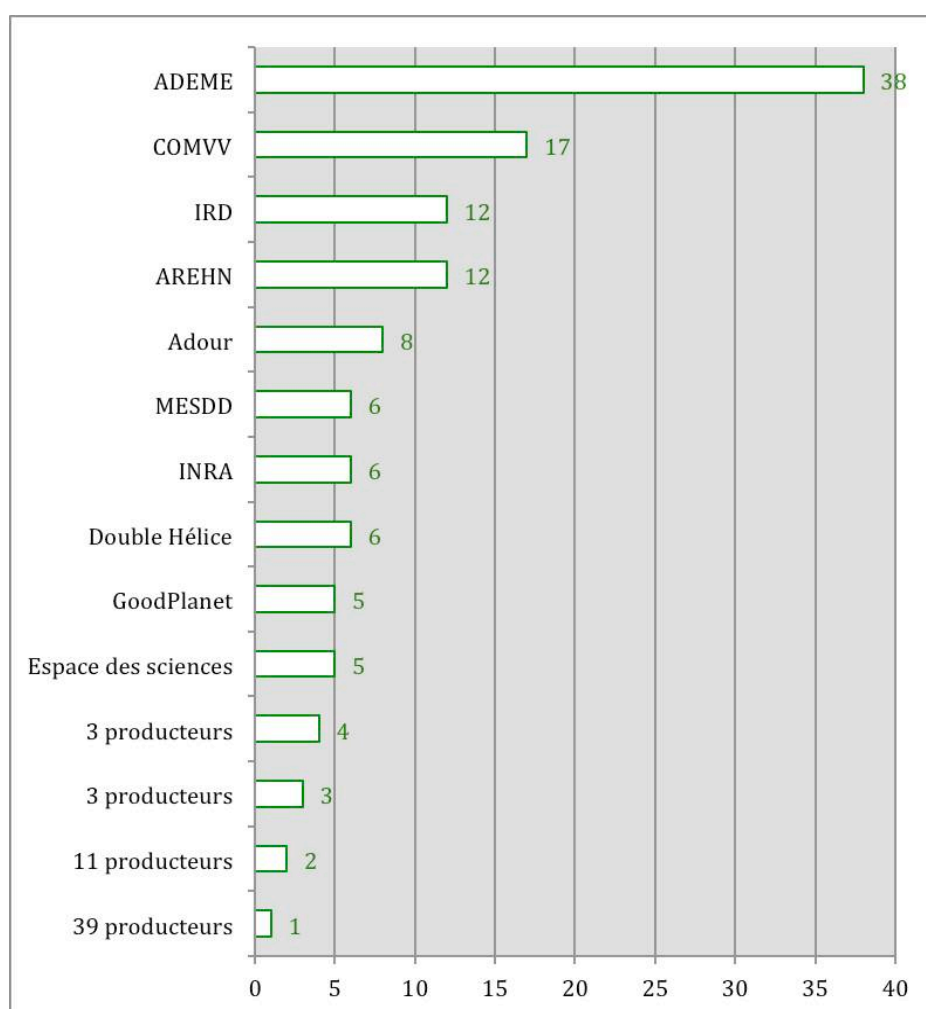
¹⁹⁷ Un exemple d'exposition produite uniquement pour les scolaires par une institution muséale est Nourrir les hommes, se nourrir tous (Agropolis, 2001) qui est diffusée par certains CRDP et qui est disponible gratuitement via un site internet.

¹⁹⁸ Des ressources documentaires complémentaires sont proposées pour accompagner certaines expositions prêtées par Espace des Sciences (CRDP de l'académie de Rennes 2013) qui, au moment de la constitution de notre corpus, étaient marquées par un point rouge sur le site du producteur : ce sont uniquement ces expositions que nous avons retenues.

Types de producteur		Producteurs	Nombre par producteur	Total (Pourcentage)
Agences environnementales		Agence De l'Environnement de la Maîtrise de l'Energie (ADEME)	38	53 (27 %)
		Agence Régionale de l'Environnement de Haute Normandie (AREHN)	12	
		Agence Régionale Pour l'Environnement (ARPE) Midi Pyrénées	3	
Associations	de culture scientifique et technique	Maison de l'Environnement, des Sciences et du Développement Durable (MESDD) de Saint-Quentin-en-Yvelines	6	44 (22,5 %)
		APPA, CSFD, Scientipôle, Terre Pérenne	1	
	d'éducation à la solidarité internationale	Orcades	4	
		Artisans du monde	2	
		INDP, Solidarité Laïque	1	
	de protection de la nature	Ligue de Protection des Oiseaux (LPO)	3	
		FNE, FRAPNA	1	
	d'éducation à l'environnement	Terre enjeux	2	
		Maison de Loire et du Loiret, MNE des Bouches-du-Rhône	1	
	de solidarité internationale	Peuples solidaires, RITIMO, Valmy	2	
		BEDE, Max Havelaar, UNICEF	1	
	de collectivités en charge de la gestion de l'environnement	ASCOMADE	2	
	constituées autour d'une profession	Verre Avenir GNIS	1	
	à missions définies au niveau national	IFFO-RME	2	
		Atmo Picardie, AGEDEN (Espace Info énergie)	1	
		COMme Vous Voulez (COMVV)	17	
Agences d'expositions		Double Hélice	6	29 (14,8 %)
		Sépia	3	
		3B Conseils, Italique, Présence sauvage	1	
Instituts de recherche		Institut de Recherche pour le Développement (IRD)	12	22 (11,2 %)
		Institut National de Recherche Agronomique (INRA)	6	
		Centre National de Recherche Scientifique (CNRS)	2	
		CEMAGREF, Institut National d'Horticulture	1	
Institutions muséales		Espace des sciences	5	15 (7,7 %)
		Cité des sciences et de l'industrie	4	
		Agropolis	2	
		Cap Sciences, Centre Sciences, Exploradôme, MNHN	1	
Agences de l'eau		Adour Garonne	8	9 (4,6 %)
		Loire Bretagne	1	
Fondations		GoodPlanet	5	7 (3,6 %)
		Fondation Education et Développement (FED)	1	
		Fondation Nicolas Hulot	1	
Ministères		Ministère de l'Environnement et du Développement Durable (MEDD)	4	6 (3 %)
		Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE)	2	
Entreprises et autres sociétés		Deyrolle	1	5 (2,6 %)
		Éditions Nord-Sud	1	
		Scolavox	1	
		SNCF	1	
		Vedura	1	
Éducation nationale		Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)	2	4 (2 %)
		Académie de Versailles	1	
		CRDP de Poitou Charentes	1	
Organisation internationale		UNESCO	1	1 (0,5 %)
Agence de santé		Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) de Basse Normandie	1	1 (0,5 %)

Tableau 15 : Répartition des expositions du corpus par type de producteurs (n = 196).
(Les sigles de tous les producteurs sont explicités dans le glossaire des acronymes)

L'analyse par producteur montre des écarts très importants (graphique 7). Parmi les 65 producteurs d'expositions, 39 (c'est-à-dire 60 % d'entre eux) n'en réalisent qu'une seule alors que 60 % sont réalisées par seulement 10 producteurs. La majorité des expositions est donc réalisée par un très faible nombre de producteurs différents, ce qui gomme fortement l'apparente diversité précédemment constatée. L'ADEME est largement en tête en produisant près de 20 % des expositions du corpus. Derrière elle, se situe l'agence d'expositions COMVV (17/196), suivie de l'IRD et de l'AREHN (12/196 pour les deux producteurs). La fondation GoodPlanet est le neuvième producteur, à part égale avec le CCSTI Espace des Sciences, qui est l'institution muséale la plus représentée pour la raison que nous venons d'expliquer.



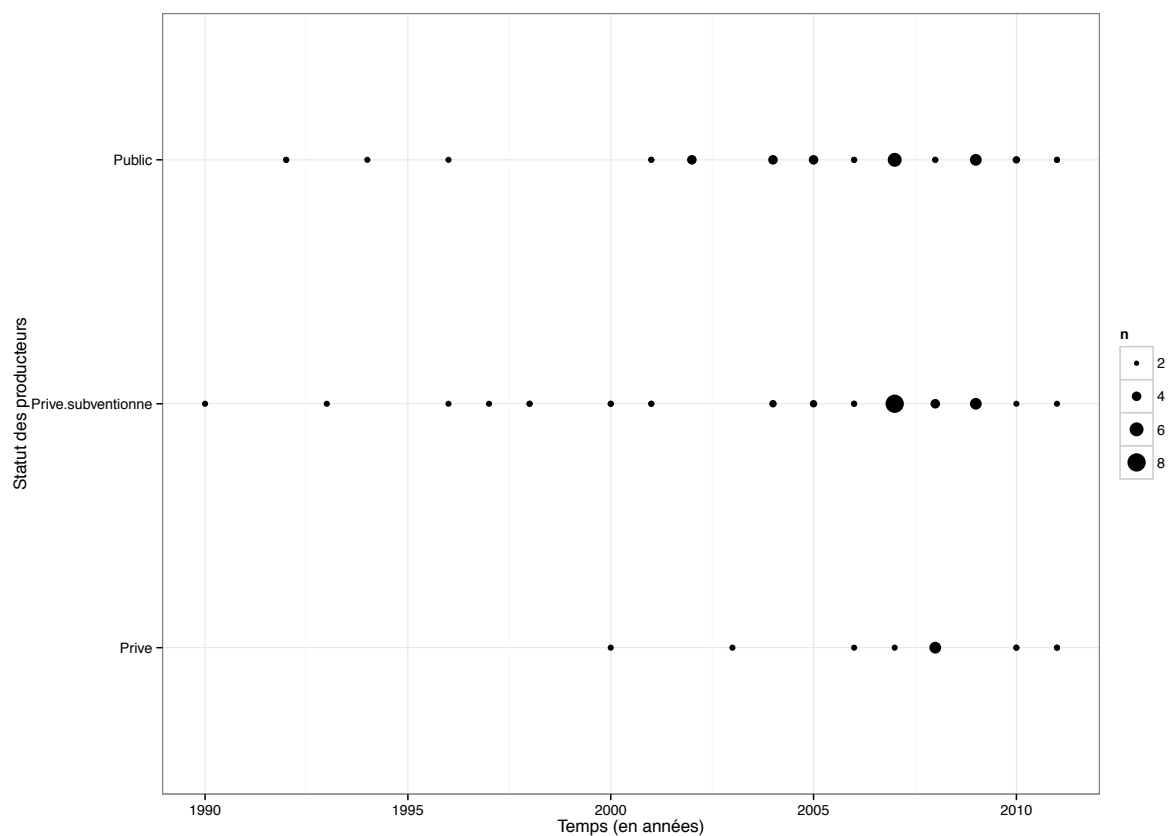
Graphique 7 : Répartition des expositions du corpus en fonction des producteurs (n = 196).

Mais la forte production n'est pas forcément synonyme de forte diffusion, d'où la nécessité de confronter ces données avec les modèles socio-économiques des producteurs. Des analyses temporelles et sectorielles des producteurs permettent d'alimenter davantage le questionnement sur ces modèles.

2.3. *L'émergence de nouveaux producteurs au cours du temps*

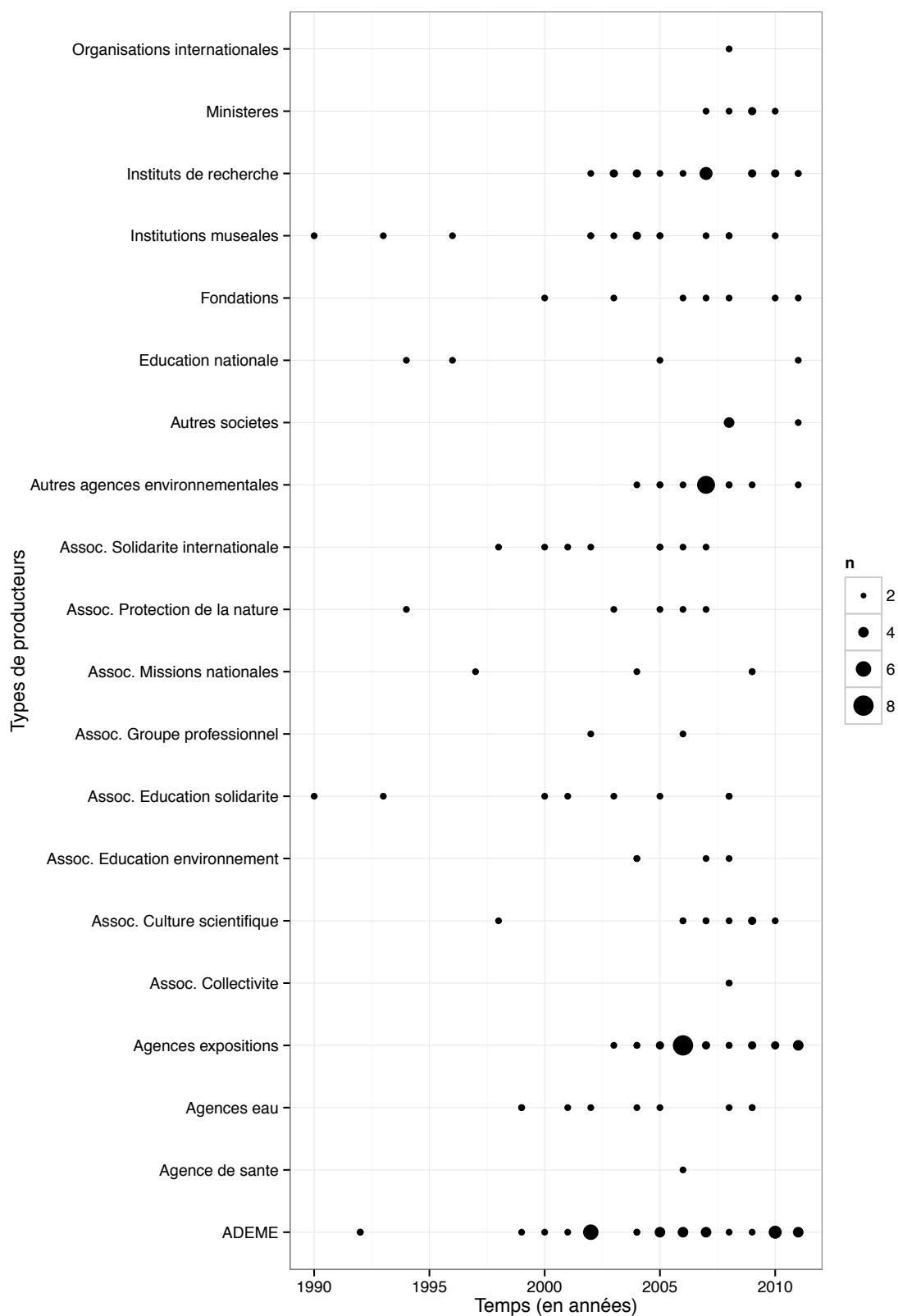
Avant 2000, seuls les organismes publics et les structures privées subventionnées voyaient leurs productions entrer dans le monde scolaire (graphique 8) c'est-à-dire les expositions des institutions muséales, d'associations (essentiellement en lien avec la solidarité) et des agences de l'État (ADEME et agences de l'eau) (graphique 9). Après 2000, on assiste à une diversification des producteurs sélectionnés, en lien avec l'incitation aux partenariats avec les structures extérieures à l'École. En ÉDD, cette ouverture est affirmée dès 2004 dans la première circulaire, et elle a été accentuée en 2007 dans la deuxième (Leininger-Frézal 2009), qui encourageait l'École à se tourner vers les services déconcentrés de l'État, l'ADEME mais aussi vers « *tout acteur civil* » (MEN 2007). Les organismes publics connaissent ainsi une augmentation nette de leurs productions sélectionnées surtout du fait de la prolifération de l'ADEME mais aussi des agences de l'eau, avec, de plus, l'apparition de nouveaux acteurs communiquant sur les thématiques du développement durable : les instituts de recherche et les ministères (graphique 9).

L'émergence des privés s'inscrit dans un contexte de progression générale des marchés éducatifs (Moeglin 2004, 2010), ce que montre la présence des agences d'expositions à partir de 2003 (graphique 9). On se souvient que le rapport Bregeon (2008) donnait une grande importance aux entreprises pour la production de ressources, ce qui dans la troisième circulaire se traduit par l'évocation très explicite des entreprises comme partenaire éducatif. Le cas de la fondation GoodPlanet est l'exemple le plus emblématique de cette occupation de l'espace scolaire par un privé, même si la caution de l'Éducation nationale a pu faire passer cette production comme étant publique. La réapparition de Deyrolle se fait aussi dans ce contexte d'ouverture, ou plus exactement de réouverture, vers les privés, de l'imagerie scolaire.



Graphique 8 : Répartition des expositions du corpus en fonction du statut des producteurs (droit privé ou public) et du temps (n = 196 expositions)¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Graphique réalisé grâce au logiciel R (package ggplot 2 (Wickham 2007)).



Graphique 9 : Répartition des expositions du corpus en fonction des types de producteur et du temps (n = 196)²⁰⁰.

²⁰⁰ Graphique réalisé avec le logiciel R (package ggplot 2 (Wickham 2007)). Nous ne connaissons pas les lignes de programmation (si tant est qu'elles existent) qui permettraient de présenter les variables qualitatives autrement que par ordre alphabétique sur l'axe des ordonnées. La présentation synoptique nous semble cependant intéressante même si on peut regretter qu'elle ne montre pas l'apparition des types de producteurs au cours du temps, de façon regroupée.

2.4. Une prédominance des producteurs n'ayant pas de mission éducative

Hormis la très faible occurrence des « expositions maisons » réalisées par l'Éducation nationale (4/196) c'est-à-dire du milieu formel vers le milieu formel, les producteurs d'expositions ayant des missions éducatives – *i.e.* le milieu de l'éducation non formelle – est peu présent. En tout, 39 expositions sont issues de représentants du milieu éducatif formel et non formel, soit un peu moins de 20 % du corpus, alors que 80 % des expositions proviennent d'organismes ayant des missions de diffusion, d'information, de sensibilisation ou de communication vers les publics. À titre d'exemple, Verre avenir est à l'origine d'une exposition datant de 2002, qui était diffusée par le CDDP de Charentes Maritime²⁰¹. Or, ce producteur est le département communication de la chambre syndicale des verreries mécaniques de France et a pour mission :

- « - de promouvoir le verre d'emballage et son recyclage auprès du public,
- d'informer les collectivités locales sur tous les aspects du recyclage,
- de leur apporter les outils de communication dont elles ont besoin,
- d'organiser avec elles des opérations spéciales pour développer la connaissance du recyclage et inciter le public à recycler son verre d'emballage dans le respect des consignes de qualité,
- d'animer le réseau des délégués régionaux créé par les usines verrières. » (Verre avenir 2013)

Que signifie cette surreprésentation d'organismes qui n'ont pas d'objectifs éducatifs ? La légitimation d'organismes sur des critères autres que la pédagogie est peut-être une des raisons à avancer. Les analyses précédentes ont montré la grande importance donnée aux éditeurs « experts » dans leur domaine pour la reconnaissance de ressources pédagogiques adaptées en ÉDD, alors que pour d'autres producteurs qui « empiètent » sur la compétence pédagogique de l'Éducation nationale, la confiance est peut-être un peu moins facile à accorder pour qu'il y ait d'emblée une légitimation :

« Quand on est contacté par des partenaires dont l'objet et les missions ne sont pas forcément scientifiques mais qu'elles sont plutôt pédagogiques, dans la mesure où la pédagogie c'est notre métier mais pas le métier des partenaires, on leur demande ce qu'ils ont à proposer et que nous ne pourrions pas faire. » (EN 17)

Ainsi, l'enseignant resterait le seul maître de la pédagogie et la sélection documentaire en dehors du milieu éducatif au sens large ne poserait pas en soi de problème. Pour autant, ces

²⁰¹ Au moment de la constitution de notre corpus, mais qui n'est guère plus disponible actuellement, probablement suite à un « désherbage » car Verre Avenir en a produit une autre depuis. Cependant, au même CDDP, le producteur est à l'origine d'une mallette pédagogique encore diffusée et en parcourant le catalogue de la médiathèque, quatre liens internet renvoient vers le site de Verre Avenir.

organismes sans mission éducative semblent très intéressés par la pénétration dans le milieu scolaire. Par exemple, on peut noter que l'IRD précise :

« Cette exposition itinérante est destinée au grand public et au milieu éducatif (lycées, centres de ressources pédagogiques, etc.) en France et à l'étranger. » (IRD 2008)

Quelles raisons poussent les responsables de ces organismes à « investir » le milieu scolaire ? Œuvre charitable pour l'École ? Besoin de reconnaissance ? Plan de communication ? La confrontation des données de production avec celles de la diffusion nous permettra de poser quelques hypothèses.

II. Une diffusion à géométrie variable

Distinguer la production de la diffusion des expositions est fondamental lorsque l'on s'intéresse aux médias éducatifs. L'exemple du réseau SCÉREN nous montre que les expositions se situent à l'intersection de plusieurs modèles économiques. D'un côté, les CRDP font des acquisitions d'expositions qu'elles achètent à l'unité, selon le *modèle éditorial*, de l'autre, ils mettent à disposition des écoles et des établissements scolaires des expositions via un abonnement, selon le *modèle du club*. Mais lorsque les expositions sont distribuées gratuitement via le réseau SCÉREN, comment cela est-il financé ? De plus, des producteurs peuvent diffuser directement leurs expositions aux établissements scolaires. Quel modèle économique est-il retenu par ces producteurs ?

« Le choix de tel ou tel modèle socio-économique pour une filière donnée est le résultat collectif des calculs et des stratégies des acteurs de cette filière, en vue de parvenir aux coûts de revient les plus bas, d'utiliser les méthodes de production et de commercialisation les mieux adaptées, de mettre en œuvre les types de coordination les plus adéquats et de fixer la relation la plus satisfaisante entre valeurs d'usage et valeurs d'échange. » (Moeglin 2004, p. 212)

La valeur d'usage est définie par rapport à l'utilité que ce bien peut avoir pour la personne qui en fait l'acquisition tandis que la valeur d'échange est le prix auquel ce bien peut être acquis soit définitivement, soit temporairement. Dans l'élaboration de ces stratégies, le public cible est important. Or nous avons vu que les producteurs des expositions qui circulent dans les écoles et les établissements scolaires étaient multiples et qu'ils relevaient majoritairement d'organismes non impliqués dans des missions éducatives. Pour quels publics ces expositions itinérantes dans l'École ont-elles été conçues ? Pour quelles finalités ?

1. Les publics visés par les producteurs d'expositions

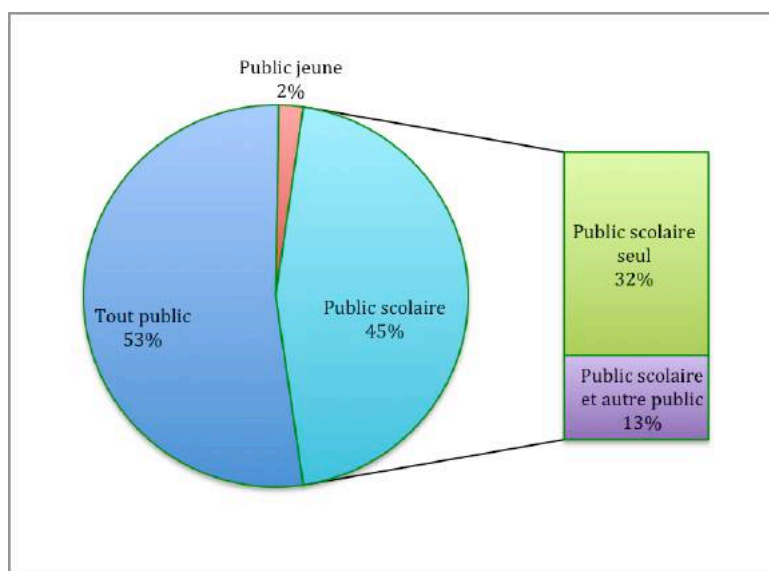
1.1. Le public majoritairement visé n'est pas scolaire

Les publics visés par les producteurs d'expositions sont multiples : le grand public, le public scolaire ou le public jeune, parfois ils peuvent désigner concomitamment plusieurs d'entre eux (tableau 16).

Publics désignés par les producteurs	Un seul public désigné			Plusieurs publics désignés			
	Tout public	Public scolaire	Public jeune	TP et PS	TP et PJ	PS et PJ	TP, PS et PJ
Nombre d'expositions	103	63	2	14	2	4	8

Tableau 16 : Public désigné par les producteurs d'expositions (n = 196 expositions)
(TP = Tout Public, PS = Public Scolaire, PJ = Public Jeune)

La plupart des expositions itinérant dans les écoles et les établissements scolaires concernent donc le grand public. Elles ne sont réalisées pour le public scolaire que dans 45% des cas (89/196). Parmi elles, seulement 32 % leur sont spécifiques, sans qu'un autre public ne soit visé (graphique 10).



Graphique 10 : Répartition des expositions (en pourcentage) en fonction du public désigné par le producteur (n = 196)

L'agence de l'eau Adour Garonne nous a communiqué les publics auprès desquels la diffusion de ses expositions a lieu. Une comparaison entre les publics visés et les publics réels montre que trois expositions destinées au grand public ont été prêtées aux scolaires (tableau 17). On constate qu'il y a aussi une très bonne correspondance entre les publics visés et les publics réels lorsque les expositions sont réalisées spécifiquement pour les scolaires. On

aurait pu imaginer, par exemple, que des associations recevant du jeune public puissent les emprunter également mais manifestement ce n'est pas le cas.

Titre des expositions	Publics visés	Publics réels
<i>Changements globaux : les enjeux de l'eau</i>	Tout public	Mairies/Syndicats/Associations
<i>De l'eau pour l'humanité</i>	Tout public	Scolaires/Associations
<i>L'eau au cœur du développement durable</i>	Tout public	Mairies/Syndicats/Associations
<i>L'eau domestiquée</i>	Tout public	Scolaires/Mairies/Associations
<i>L'eau en 3 dimensions</i>	Public scolaire (école et collège)	Scolaires
<i>L'eau et l'agriculture</i>	Public scolaire (lycée agricole)	Scolaires/lycées agricoles
<i>La rivière, milieu vivant, source de vie</i>	Tout public	Associations/Syndicats
<i>La santé passe par l'eau</i>	Tout public	Scolaires/Mairies

Tableau 17 : Comparaison entre les publics visés et les publics réels pour les expositions produites et diffusées par l'agence de l'eau Adour Garonne (données de 2010).

Cette correspondance est le reflet du travail de calibrage du producteur vis-à-vis des scolaires qui se manifeste souvent par la rédaction d'un document d'accompagnement. Il est d'ailleurs intéressant de noter que 100 % des expositions qui ont été empruntées par les scolaires à l'agence Adour Garonne sont accompagnées d'un livret (tableau 17), les autres ne le sont pas. Ceci signifie que les enseignants sont plutôt à la recherche de ressources très accompagnées au niveau pédagogique, montrant ainsi peut-être un hiatus entre certains sélectionneurs de ressources pédagogiques, qui se basent essentiellement sur l'expertise du producteur en laissant à l'enseignant le soin de mettre en œuvre une pédagogie adaptée à l'exposition²⁰², et les demandes du terrain, qui seraient plutôt de disposer de ressources clefs en main. Apparemment, les producteurs l'ont bien compris car la spécificité des expositions ciblées sur les scolaires réside justement dans l'accompagnement pédagogique, ce que montre le lien statistique extrêmement fort entre la désignation de ce public et la présence d'un document d'accompagnement²⁰³. Accompagnée, l'exposition devient un outil pédagogique, le producteur se donne ainsi un rôle éducatif, même si ce ne sont pas ses missions premières. Par exemple, l'ADEME, dont les missions sont centrées sur l'information et la sensibilisation, accompagne²⁰⁴ très souvent ses expositions pour ce type de public : parmi ses 14 expositions concernées, 8 ont un accompagnement pédagogique²⁰⁵. Ce sont essentiellement des expositions en direction du primaire. De manière générale, lorsque le producteur désigne les scolaires, quel niveau privilégie-t-il ?

²⁰² Ce qui est, d'après notre expérience et d'après les entretiens, la vision éducative idéale des inspecteurs.

²⁰³ X-squared = 50.4134, df = 1, p-value = 1.245e-12.

²⁰⁴ Nous détaillerons la nature de cet accompagnement dans la partie consacrée au contenu matériel des expositions.

²⁰⁵ *Planète précieuse* (1992 puis 2007), *Les énergies et énergies renouvelables* (2002), *Les décibels à l'appel* (2004), *Théo et Léa* (2005), *Mon petit geste* (2005), *L'énergie, je maîtrise* (2006), *Jade et Matéo* (2007) et *De la maison à l'École, écomobilisons-nous* (2010).

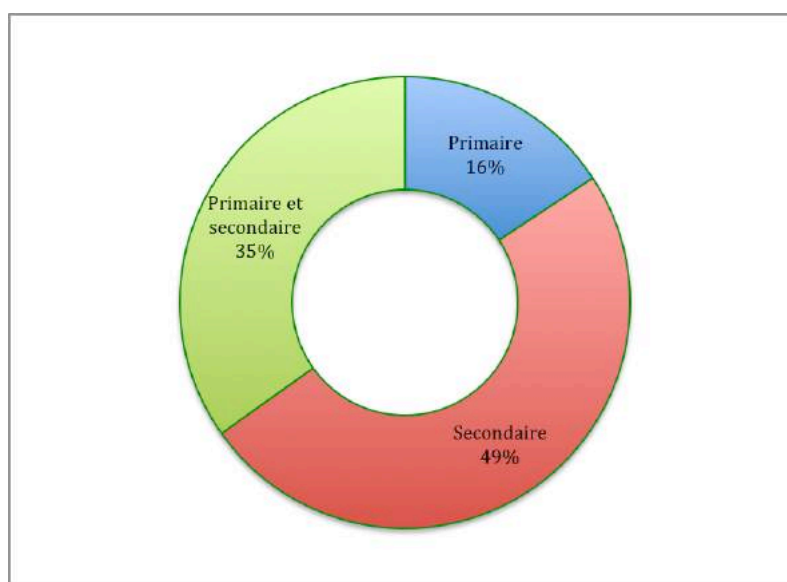
1.2. Quel public scolaire, lorsqu'il est visé ?

89 expositions ciblent les scolaires²⁰⁶, parmi lesquelles seules 30% (27/89) sont élaborées exclusivement pour l'école, le collège ou le lycée (tableau 18) : généralement, le producteur vise plusieurs publics scolaires en même temps. De plus, rares sont les expositions spécialement conçues en dehors des filières générales d'enseignement. On peut noter deux exceptions : *L'eau et l'agriculture* (Adour Garonne, 2001) pour les lycées agricoles et *Ecomatériaux* (ARPE Midi Pyrénées, 2009) pour les lycées professionnels du bâtiment.

Public scolaire désigné	Primaire	Secondaire			Primaire et secondaire	
	Ecole	Collège seul	Lycée seul	Collège et lycée	Ecole et collège	Ecole, collège et lycée
Nombre d'expositions	14	6	7	31	14	17

Tableau 18 : Publics scolaires désignés par les producteurs d'expositions.
(n = 89 expositions conçues pour les scolaires)

Le secondaire est la cible privilégiée des producteurs, avec près de la moitié des expositions (graphique 11). Peu sont produites pour le primaire exclusivement, probablement car la plupart impose une lecture qui n'est pas accessible à tous les élèves à cet âge. On peut d'ailleurs noter que, lorsque le primaire est désigné, c'est en général à partir du cycle 3, lorsque les élèves commencent à se familiariser avec la lecture.



Graphique 11 : Répartition des publics scolaires visés (en pourcentage) par les producteurs d'expositions (n = 89).

²⁰⁶ Parmi les 89, 67 ne visent que les scolaires, 22 visent les scolaires et le grand public.

Statistiquement il y a un lien fort entre la présence de photographies dans les expositions et le fait qu'elles s'adressent aux élèves du primaire²⁰⁷ alors qu'il n'y a pas de lien statistique entre les deux variables si l'exposition est adressée aux scolaires en général²⁰⁸, ce qui montre que les producteurs mettent l'accent sur le visuel au primaire. Le recours aux photographies permettrait peut être de faire passer par l'image ce qui ne peut l'être encore par les mots²⁰⁹.

1.3. Quels producteurs pour quels publics ?

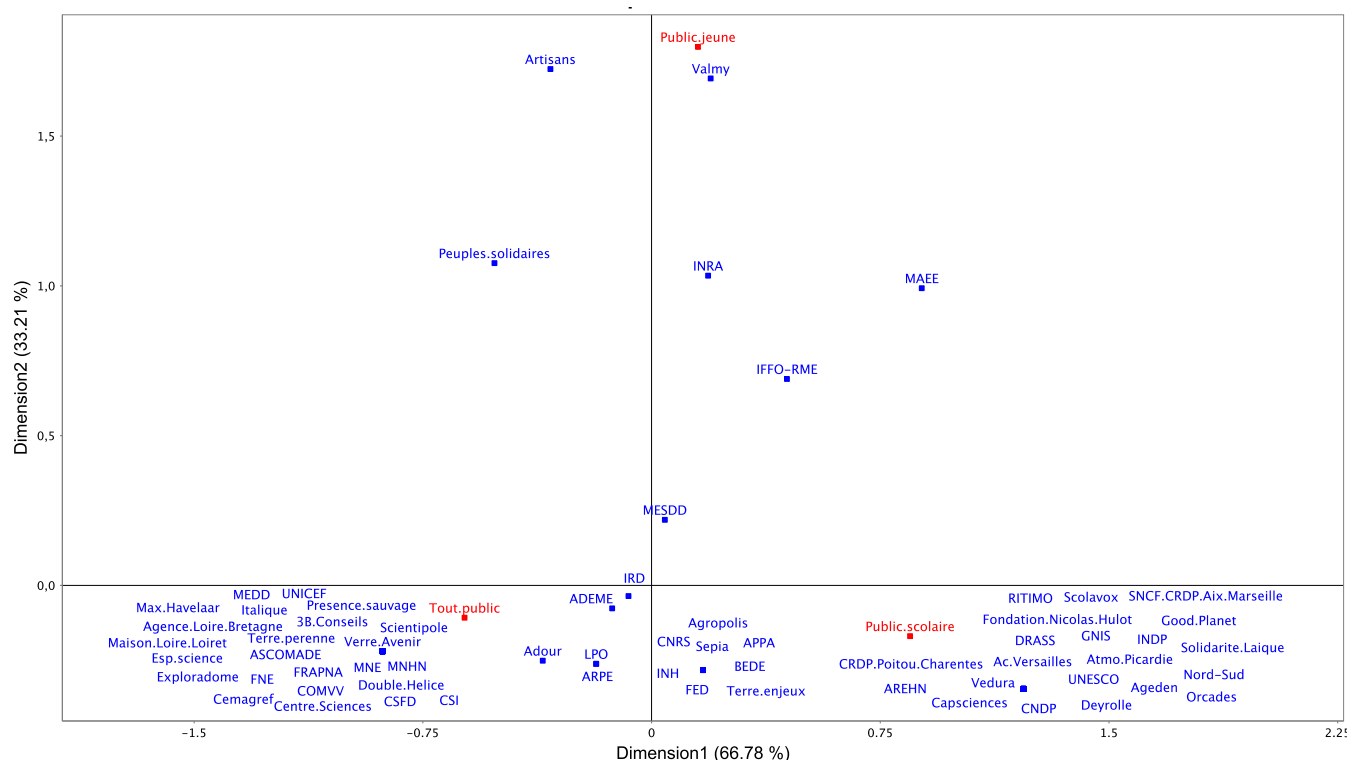
L'AFC entre producteurs et publics visés (graphique 12) montre deux groupes importants réunis autour de deux pôles : l'un autour du grand public et l'autre autour du public scolaire. Les producteurs ciblant les scolaires sont les services de l'Éducation nationale, bien entendu, aux côtés desquels se placent les fondations (dont GoodPlanet) ; RITIMO, Orcades, l'AREHN et les « entreprises et autres sociétés » (Vedura, Deyrolle, éditions Nord Sud, la SNCF). *A contrario*, les agences d'expositions (3B Conseils, Double Hélice, COMVV, Italique, Présence sauvage), les institutions muséales (MNHN, CSI, Centre Sciences, Exploradôme, Espace Science), des associations de protection de la nature (FRAPNA, FNE) et d'éducation à l'environnement (Maison de Loire et du Loiret, MNE des Bouches du Rhône) ciblent le grand public. Parmi les gros producteurs du corpus, on peut remarquer que l'ADEME, l'IRD, la MESDD et Adour Garonne réalisent des expositions à la fois pour le grand public et le public scolaire.

Le choix du public n'est pas sans lien avec le modèle socio-économique choisi par le producteur. Les agences d'expositions par exemple ont tout intérêt à ne pas restreindre le public auquel elles s'adressent de manière à s'assurer l'audience la plus large sur le marché. Cependant, il semble que d'autres font plutôt le choix de se spécialiser dans une niche comme Nord Sud ou Scolavox qui complètent leurs activités d'éditeurs jeunesse par la production d'une exposition en direction du public scolaire.

²⁰⁷ X-squared = 19.3042, df = 2, p-value = 6.429e-05

²⁰⁸ X-squared = 1.1286, df = 2, p-value = 0.5688

²⁰⁹ Ce propos est toutefois à nuancer car ce qui est vrai pour les photographies ne l'est pas forcément pour les dessins. En effet, même si nous trouvons un très faible lien entre la présence de dessins et la désignation des écoles comme public (X-squared = 7.9469, df = 2, p-value = 0.01881) ce lien est étonnamment très élevé entre la présence de ce type d'illustration et le fait que l'exposition puisse s'adresser à des lycéens (X-squared = 18.7308, df = 2, p-value = 8.564e-05), sans que nous ayant trouvé d'explication liée aux thématiques ou aux producteurs par exemple.



Graphique 12 : AFC entre les producteurs et les publics visés (n = 196 expositions).

Pour les producteurs les plus importants, nous avons examiné les publics scolaires visés. L'ADEME privilégie les écoles (tableau 19), l'AREHN et l'IRD ciblent davantage le secondaire. L'agence de l'eau Adour Garonne, GoodPlanet, l'INRA et la MESDD ciblent indifféremment les publics scolaires.

Public désigné Producteurs	Ecole	Collège	Lycée	Nombre total d'expositions destinées aux scolaires
ADEME	11	4	3	14
AREHN	0	12	11	12
Adour Garonne	1	1	1	2
GoodPlanet	5	5	5	5
INRA	6	6	6	6
IRD	0	6	6	6
MESDD	2	3	2	3

Tableau 19 : Répartition des expositions en fonction des publics scolaires visés par les producteurs principaux (n = 49).

Une majorité des expositions légitimées pour l'ÉDD n'étaient pas destinées au milieu scolaire, donc elles ont été produites indépendamment de tout cadre en lien avec cette éducation. Mais la légitimation éducative n'est pas synonyme de circulation effective des expositions, même si elle y contribue. En effet, un facteur important est à prendre en considération pour rendre compte de cette diffusion : les modèles socio-économiques des producteurs.

2. Les modèles socio-économiques des producteurs

2.1. Un marché biaisé par les moyens de l'École

Il n'y a pas de modèle socio-économique unique pour les producteurs. Montrons cette diversité à travers quelques exemples. Double Hélice est une structure spécialisée dans la production d'expositions scientifiques, qu'elle peut aussi réaliser sur mesure. La quarantaine d'expositions qu'elle offre est disponible à la location entre 1 et 3 mois (soit entre 300 et 800 €) ou à la vente (entre 990 et 1500 €) (Double Hélice 2012). Centrée plutôt sur des thématiques liées à la citoyenneté, l'Association Valmy propose également une centaine d'expositions aussi bien à la vente (selon les formats entre 390 et 1580 € pour les tarifs de base) qu'à la location (pour une semaine : 490 €, pour deux : 590 € puis 150 € la semaine supplémentaire) (Association Valmy 2012). La LPO, quant à elle, vend des expositions²¹⁰ et diffuse localement uniquement à la location, comme le fait l'antenne d'Ile de France²¹¹ :

« Nous proposons nos expositions à la location auprès d'écoles et autres. Nos expositions représentent un certain coût que nous amortissons à travers leur location (souvent financées par les municipalités pour le cas des établissements scolaires). Il est rare que l'on propose un prêt ou seulement à titre exceptionnel, comme par exemple avec les écoles avec lesquelles nous développons de gros projets pédagogiques sur l'année. À titre indicatif, les tarifs de location pratiqués sont les mêmes pour chacune de nos expositions :

- 30 euros pour une journée en semaine*
- 50 euros pour un week-end*
- 80 euros pour une semaine, puis 50 euros par semaine supplémentaire*
- Les frais de port sont à la charge de l'emprunteur, mais il est possible d'effectuer un retrait dans nos locaux (à préciser sur le contrat communiqué à cet effet). » Audrey Maurin, LPO Ile France.*

Enfin, l'AREHN réalise des expositions spécifiquement destinées au public scolaire pour l'ÉDD et fournit gratuitement les établissements à leur demande :

« Le prêt est gratuit pour les collèges et lycées. Il nous arrive aussi, de les prêter, à des mairies ou des structures accueillant un public jeune. Dans ce cas, le prêt est payant (31 €) ou gratuit pour les adhérents à notre association. Compte tenu de nos missions de sensibilisation au développement durable, nous souhaitons les prêter le plus largement possible. » Sophie Lecuit, Centre de documentation de l'AREHN (2010).

²¹⁰ 3 expositions de la LPO sont diffusées par différents CRDP suite à des achats.

²¹¹ Qui a par ailleurs produit une exposition en partenariat avec le conseil général de Seine Saint Denis, spécifiquement destinée aux collèges du département (LPO 2008).

Les trois premiers producteurs que nous avons cités s'inscrivent dans le *modèle du compteur* qui « régit les services dont le financement est assuré par un paiement à la durée ou au volume » (Moeglin 2004, p. 225) c'est-à-dire que la facturation a lieu au *prorata* de l'usage, et d'autre part dans le *modèle éditorial* en vendant à l'unité leurs productions. Or on peut affirmer que si le réseau SCÉREN ne jouait pas le rôle d'intermédiaire en acquérant certaines expositions de ces producteurs²¹², leurs productions ne circuleraient pas dans les établissements scolaires pour des raisons évidentes de coût. Pour la LPO, on peut voir également que les établissements vont chercher des moyens au niveau des collectivités locales pour financer leurs prêts.

Ainsi, nous présumons que les expositions de COMVV, dont nous avons vu l'importance dans le corpus (graphique 7), ne circulent que très peu dans l'École. En effet, les tarifs de location sont situés entre 350 et 450 € pour un mois et une exposition de 10 panneaux vaut entre 480 et 1200 € (COMVV 2013). Or aucune n'est diffusée par le SCÉREN et seules certaines d'entre elles sont disponibles gratuitement par des diffuseurs reconnus par l'Éducation nationale comme la MESDD de Saint-Quentin-en-Yvelines. Ceci montre par ailleurs l'importance de distinguer la légitimation indirecte des expositions de la légitimation directe par rapport aux problématiques de diffusion. En effet, une exposition légitimée indirectement par le biais d'un producteur dont les expositions sont payantes a beaucoup moins de chance d'entrer dans l'École. Les *modèles éditorial* et *du compteur* ne sont donc pas opérants pour caractériser les échanges directs entre les producteurs d'expositions itinérantes et les usagers dans l'École.

Cependant, ces modèles peuvent exister à la marge car quelques producteurs adoptent des stratégies pour réduire les coûts et permettre l'achat ou la location par le milieu scolaire. Par exemple, l'ADEME avait élaboré sa stratégie marketing autour de l'exposition *Alerte au Climat* (2003)²¹³ pour que son prix de vente soit de 100 €, spécifiquement pour qu'elle puisse être achetée par des structures ayant peu de moyens dont les écoles et les établissements scolaires²¹⁴. Ensuite, pour assurer l'écoulement des 700 exemplaires édités, gérés par le biais

²¹² Ce qui est ici le cas puisque les expositions issues de ces producteurs présentes dans le corpus sont exclusivement diffusées par des CRDP.

²¹³ Exposition réalisée en coproduction avec Double Hélice.

²¹⁴ Information donnée par téléphone par Dominique Weitz en charge de la diffusion des expositions produites ou coproduites par l'ADEME au niveau national.

d'un organisme spécialisé dans le stockage et la diffusion²¹⁵, elle a été proposée à demi-tarif en 2007 et est devenue gratuite en 2009.

Mais bien souvent, pour assurer la diffusion de leurs expositions, les producteurs se dirigent vers le *modèle du club* : l'utilisateur ne paye pas le contenu de l'exposition qui est mis forfaitairement à disposition dans le cadre d'un abonnement annuel ou d'une inscription. Centre sciences, par exemple, met à disposition gratuitement certaines de ces « expositions – panneaux » uniquement pour les adhérents de la région Centre (Centre Sciences 2012) alors qu'elles sont payantes pour les autres publics. C'est aussi le mode de fonctionnement de la MESDD de Saint-Quentin-en-Yvelines. Quels liens peut-on réaliser entre les modèles socio-économiques et les types de producteurs ?

2.2. Du choix des modèles socio-économiques par les producteurs

Plutôt que de réaliser un comptage exhaustif des modalités de diffusion en fonction des expositions, nous avons cherché à identifier des politiques socio-économiques de diffusion matérielle²¹⁶ en fonction des producteurs²¹⁷ (graphique 13). L'AFC met en évidence trois groupes distincts. Premièrement, les loueurs et les vendeurs, qui ont recours aux modèles du compteur ou éditorial, sont les associations, les agences d'expositions et les institutions muséales. Ce type de producteurs désigne plutôt le grand public (graphique 12) pour maximiser leurs chances sur le marché. Ce sont ces producteurs – institutions muséales mises à part – qui vont démarcher les CRDP pour vendre leurs productions. Par l'entremise du réseau, la transaction marchande est invisible pour les usagers puisqu'elle a lieu avant la « prestation éducative » (Moeglin 2004). Nous pouvons nous demander quels choix éditoriaux vont être réalisés pour que le producteur assure sa place sur le marché. L'analyse par les thématiques nous fournira quelques pistes.

Deuxièmement, les prêteurs sont les agences de l'eau et de santé, les instituts de recherche, l'Éducation nationale, les associations de culture scientifique et à missions nationales et les agences environnementales – à noter que l'ADEME forme un groupe à part en vendant en

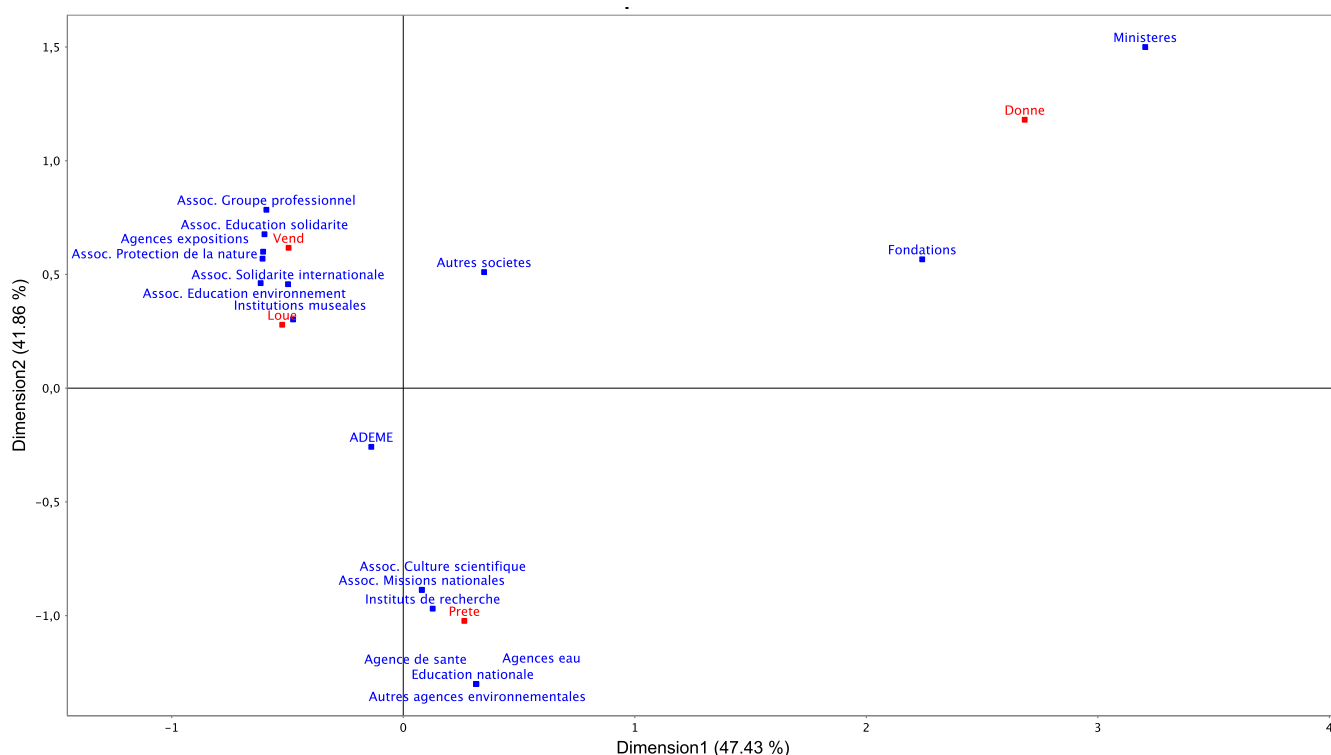
²¹⁵ Entreprise HCR située à La Courneuve (information communiquée par Dominique Weitz).

²¹⁶ La question pourrait se compliquer encore davantage si l'on considérait qu'en dehors de l'accès matériel aux expositions, 50 % des expositions sont accessibles par voie numérique (99/196 – dont 2 sont des expositions entièrement numériques). Les vendeurs ne proposent souvent que des aperçus de basse qualité, mais de nombreuses expositions de l'ADEME peuvent être téléchargées. De même, l'AREHN propose le téléchargement gratuit de toutes ses expositions. D'autres fois encore, c'est un site internet qui reprend intégralement le contenu de l'exposition « matérielle » (10/99). Mais nous laisserons de côté cet aspect de libre accès au contenu pour nous concentrer sur les modalités d'accès des « expositions *in personam*. ».

²¹⁷ Nous n'avons pas récolté d'informations suffisantes pour 8 producteurs et 2 producteurs sont à l'origine d'expositions virtuelles exclusivement ; nous ne les avons pas comptabilisés ici, considérant à part l'offre en ligne.

plus ses productions. En recoupant avec les publics désignés (graphique 12), ce choix du prêt correspond à un ciblage sur les scolaires. L'adéquation avec les scolaires est en partie trouvée pour le troisième groupe identifié : les donateurs que sont les fondations et les ministères. Si ces derniers visent plutôt le grand public, et là, il s'agit plutôt de grandes campagnes de sensibilisation, comme nous le verrons, les fondations et aussi Deyrolle font apparemment don de leurs expositions à l'École (en annexe 9 est présenté l'AFC par producteur).

Les donateurs s'inscrivent dans une relation apparemment non marchande avec le milieu scolaire (Moeglin 2004), ce qui ne signifie toutefois pas qu'il n'y ait aucune transaction commerciale. En effet, toute exposition a un coût de production. La gratuité pour l'École n'est donc que la partie émergée de ce processus. Pour assurer les donations, ce coût est assumé par une multitude de partenaires, dont l'Éducation nationale fait partie. GoodPlanet, en tant que principal donateur s'est entouré de plus de 15 partenaires pour la réalisation des cinq volets du *développement durable, pourquoi ?* Ils ont permis entre autres le financement du papier (Antalis et Arjowiggins puis Condat puis UPM), de l'encartonnage (la fidèle Banque Postale au cours des 5 éditions), du transport (la CAMIF et la MAIF puis GDF Suez puis Suez Environnement puis SNCF Geodis) mais aussi la promotion de l'opération (France 2 puis France Télévisions) et sa diffusion (la ligue de l'enseignement est impliquée depuis la troisième édition, en plus du réseau SCÉREN).



Graphique 13 : AFC entre les types de producteurs et les choix économiques de diffusion (n = 63 producteurs).

L'Éducation nationale a payé les professeurs qui ont réalisé les fiches pédagogiques pour les deux premières éditions. Actuellement encore, du temps est consacré pour la vérification et l'ajustement des contenus. Mais la partie la plus coûteuse reste probablement la gestion des stocks par les CRDP. Concernant Deyrolle, l'accompagnement pédagogique a été réalisé par des professeurs payés par le CNDP et du temps a aussi été nécessaire pour le travail sur le contenu. Seules quelques académies sont pour l'instant impliquées dans la diffusion, et là aussi le partenariat est de mise :

« Cette distribution auprès de plus de 5000 écoles, dans 3 académies, a pu être réalisée grâce au soutien d'entreprises nationales mais aussi de partenaires locaux (entreprises et collectivités territoriales). » (Deyrolle Pour l'Avenir 2013a)

Parmi les entreprises partenaires, on peut noter HSBC, Veolia Environnement et Dalkia. Si les logotypes de ces organismes ne figurent pas directement sur le kit pédagogique, une liste exhaustive qui précise les implications des partenaires pour les planches réalisées, est présentée sur le site internet du producteur (Deyrolle Pour l'Avenir 2013b). De la même façon, si les logotypes des partenaires ne sont disposés ni sur le carton d'emballage ni sur les affiches, ils trouvent leur place en dessous de chaque page d'accueil de chaque opus (figure 25).



Figure 25 : Les logotypes des partenaires sur la page d'accueil de la première édition *Le développement durable, pourquoi ?* (GoodPlanet 2006).

La distribution gratuite à l'École s'accompagne donc d'une publicité, même si elle reste discrète, rapprochant ce choix socio-économique du *modèle du flot* (Miège 2006) c'est-à-dire que le produit est financé par des partenaires qui s'assurent ainsi une visibilité :

« Publicitairement estampillées, certaines fournitures sont même distribuées gratuitement. C'est le cas, entre autres, de kits pédagogiques sur l'eau sponsorisés par des entreprises du secteur. Il s'agit bien de financement indirect et en amont, par la vente de l'audience à des annonceurs, selon le modèle du flot qui vaut pour la radio et la télévision. » (Moeglin 2004, p. 223)

Ceci nous amène à interroger les choix des modèles de diffusion des producteurs. Si on comprend aisément qu'une agence d'exposition ait fondé son activité sur la vente d'expositions, on s'interroge davantage sur les mobiles des donateurs et de certains prêteurs. Commençons par ces derniers. Le *modèle du club* ne suffit pas pour expliquer le fonctionnement de tous les prêts, comme ceux assurés par les instituts de recherche ou les agences de l'eau qui sont uniquement ponctuels et gratuits. La production de l'exposition a été financée en amont la plupart du temps par des subventions, qui resteront totalement invisibles à l'utilisateur. Aussi, nous faisons l'hypothèse que la diffusion gratuite de ce genre d'expositions permet au producteur de communiquer sur ses activités et de les valoriser, ce qui nécessite une analyse du contenu des expositions. Pour d'autres, les motivations sont à rechercher dans le cadre du *modèle du flot*. La CASDEN assure le prêt gratuit de deux expositions qu'elle a financées, réalisées par Sépia²¹⁸, une agence d'exposition, avec le concours de l'Éducation nationale, comme conseillère. Sur chaque panneau de l'exposition figure le logotype de la CASDEN (figure 26). La publicité est moins dirigée vers les élèves que vers les enseignants, potentiels adhérents de cette banque coopérative des personnels de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture (CASDEN 2013), qui accorderont d'autant plus de crédit à la structure si elle affiche un mécénat pour des ressources pédagogiques en classe.

Quant aux mobiles des donateurs, nous ne pouvons que faire des hypothèses. Le cas de Deyrolle est intéressant car c'est le seul producteur parmi « les entreprises et autres sociétés » (graphique 13) qui propose une production « gratuite » envers les scolaires tout en vendant ses planches au grand public. *A priori*, cette entreprise aurait pu tout aussi bien les vendre via des CRDP au niveau local, qui eux-mêmes auraient pu les prêter aux écoles, comme c'est le cas pour la plupart des agences d'expositions. Or c'est le « don » qui a été choisi, tout comme GoodPlanet. La finalité ne se situe apparemment donc pas dans le profit. Nous avons vu que la façon dont ces productions sont entrées dans le milieu scolaire était liée à des décisions

²¹⁸ Pour ce cas, nous aurions dû indiquer que la CASDEN était l'autorité éditoriale, mais étant donné que Sépia produit d'autres expositions dans notre corpus, nous avons privilégié de ne pas multiplier le nombre de producteurs identifiés.

politiques. Aussi, nous pensons que les motivations premières de ces producteurs sont de s'assurer un certain rayonnement. Pour GoodPlanet, il s'agit avant tout d'une renommée qui a été recherchée au travers de quasiment tous les moyens de communication existants (télévision, radio, cinéma, livre, internet, expositions, cartes postales, etc.) dans une volonté manifeste d'occuper l'espace médiatique. Pour Deyrolle, il s'agit, à notre avis, de restaurer une notoriété pédagogique à l'entreprise, dont les productions ont fait la réputation et les beaux jours de la « Maison », pour, peut-être, par ricochet, assurer son profit par la vente directe de ses planches. On ne peut donc pas exclure qu'il s'agisse d'une opération de communication à visée marketing centrée sur la mise en avant d'un savoir-faire d'autant plus crédible qu'il a obtenu l'*imprimatur* de l'Éducation nationale pour rentrer de nouveau dans l'École au XXI^e siècle. En donnant à l'École, ces producteurs s'assurent de fait une large diffusion de leurs productions.

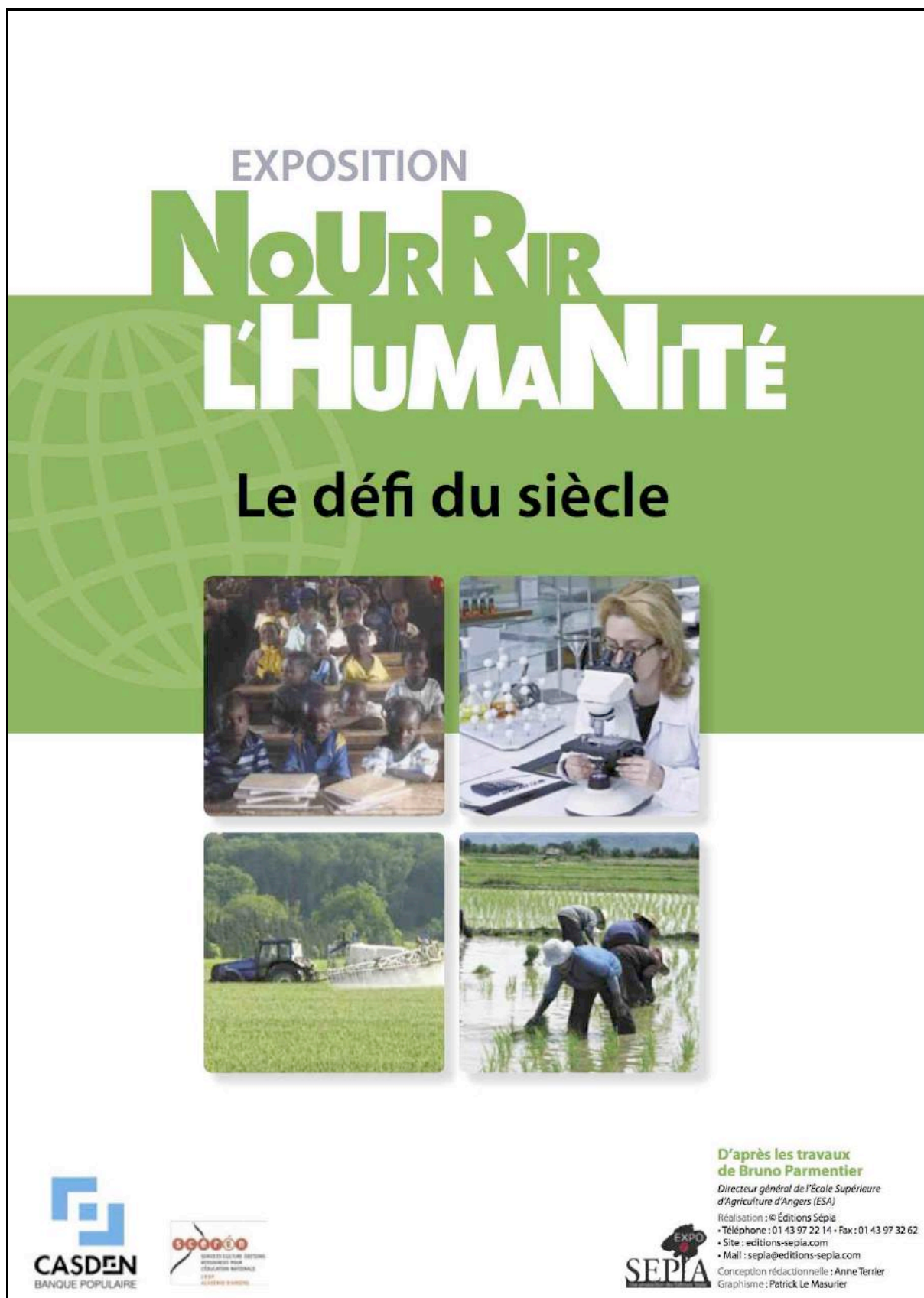


Figure 26 : Premier panneau de l'exposition Nourrir l'Humanité, le défi du siècle (Sépia, 2010)

3. Une diffusion très inégale des expositions

3.1. Des territoires de diffusion et des quantités diffusées très variables

Nous avons répertorié les lieux de diffusion de chaque exposition dont nous avons eu connaissance²¹⁹. Les données issues à la fois des producteurs et des diffuseurs montrent que les territoires de diffusion sont variables selon les expositions (tableau 20).

Territoire de diffusion	National	Régional	National et international	Régional et international
Nombre d'expositions	129	53	13	1

Tableau 20 : Répartition du corpus en fonction du territoire de diffusion (n = 196).

La plupart des expositions sont disponibles sur l'ensemble du territoire national (environ 66 %), 53 sont diffusées en région (27 %). Seuls l'IRD, la FED et l'ADEME déclarent faire des prêts d'expositions à l'étranger (tableau 20). Cette dernière est à l'origine d'une exposition qui a circulé dans la Région Picardie, en Tunisie et en Roumanie (ADEME Picardie 2013). En annexe 10, nous avons placé les cartes de diffusion des expositions de l'IRD en France (en 2008) et l'international (en 2009)²²⁰. En France, en 2008, deux expositions du corpus, *Océan et Climat* (IRD, 2007) et *Eau douce, eau rare* (IRD, 2003), ont été prêtées à des établissements scolaires en région parisienne et dans le Sud-Est. À l'international, la première a été prêtée aux lycées français de Bruxelles et du Chili en 2009 et la deuxième a circulé dans plusieurs lycées au Burkina Faso par le biais de l'association Itinérances. Étant donné qu'il existe une crypto offre numérique²²¹, il est difficile d'évaluer la circulation à l'international de l'ensemble des expositions.

Nous avons questionné par mail quelques producteurs pour obtenir des données sur les quantités produites ou diffusées. Ont été contactés prioritairement ceux dont nous avons le plus grand nombre d'expositions dans le corpus. Tous n'ont pas répondu, mais les réponses permettent de dresser le constat de grandes disparités. Incontestablement, les expositions du corpus éditées avec le plus grand nombre d'exemplaires et le plus diffusées sont celles de GoodPlanet. De 2006 à 2011, cinq expositions ont été produites à plus de 50 000 exemplaires

²¹⁹ Une cartographie pourrait être réalisée à partir de ce matériau, que nous n'avons pas jugé utile de réaliser dans cette recherche, mais que nous suggérons pour une analyse territoriale des logiques de légitimation éducative de l'ÉDD.

²²⁰ Nous remercions Benjamin Poupin de nous avoir communiqué ces données, que nous avons sélectionnées pour bien montrer que les expositions de l'IRD du corpus circulent autant sur le territoire national qu'à l'international dans les établissements scolaires.

²²¹ Nous avons précisé dans une note précédente que des expositions étaient disponibles gratuitement sur internet. Il est donc possible de les imprimer pour une somme raisonnable. Nous avons déjà procédé ainsi pour une exposition que nous souhaitions montrer à l'occasion d'une fête de fin d'année autour de l'Agenda 21 scolaire que nous coordonnions.

chacune et mises « *gratuitement à disposition de toutes les écoles, collèges et lycées de France [soit] un public de 10 millions d'enfants et de leurs parents* » (GoodPlanet 2011). Avec des proportions plus modestes, l'autre gros éditeur d'expositions au niveau national est l'ADEME. *Alerte au climat* a été éditée à 700 exemplaires, nous l'avons déjà indiqué. L'opération régionale associée à l'exposition *Planète précieuse* a également connu un grand succès depuis 1992. L'ADEME Picardie déclare que près de « *200 000 jeunes picards ont été sensibilisés grâce à ce dispositif [...] Pour l'année scolaire 2011-2012, 6392 jeunes ont participé aux animations dans 18 lycées et 6 CFA.* » (ADEME Picardie 2013). Mais l'exemple de Double Hélice (tableau 21) montre que les échelles d'édition sont divisées par dix par rapport aux tirages nationaux de l'ADEME. Pour rentrer dans leurs frais, il est normal que le nombre d'exemplaires édités par les agences d'expositions ne soit pas très conséquent.

Titre de l'exposition	Nombre d'exemplaires édités
<i>Le climat en danger</i>	65
<i>Biodiversité, vitale et fragile</i>	37
<i>Créd'eau - Eau</i>	53
<i>Quel développement pour demain</i>	27

Tableau 21 : Nombre d'exemplaires édités par l'agence Double Hélice pour 5 expositions en 2010.

Du point de vue des prêts, deux exemples régionaux permettent de rendre compte que les échelles de diffusion sont sans commune mesure avec les « blockbusters ». L'AREHN a prêté en moyenne en 2009, à trois reprises chacune de ces onze expositions sur les thématiques du développement durable (tableau 22) et non exclusivement aux établissements scolaires. Sachant que le prêt est réalisé essentiellement sur la Haute-Normandie (Seine-Maritime et Eure), pour une durée moyenne de deux mois et sachant qu'il y a 504 écoles et établissements publics et privés dans l'académie, la diffusion envers les scolaires est donc très modeste.

Titre de l'exposition	Année d'édition	Nombre de prêts depuis son édition	Nombre de prêts en 2009
<i>Qu'est ce que le développement durable ?</i>	2007	23	7
<i>Qu'est ce que la biodiversité ?</i>	2005	18	3
<i>Les établissements du développement durable</i>	2007	17	2
<i>Qu'est ce que l'énergie ?</i>	2007	15	4
<i>Qu'est ce qu'un déchet ?</i>	2006	17	6
<i>À l'école du développement durable</i>	2007	11	4
<i>Qu'est ce qu'une forêt ?</i>	2007	9	3
<i>Qu'est ce que l'eau ?</i>	2008	7	2
<i>Qu'est ce qu'une rivière ?</i>	2008	6	2
<i>Qu'est ce que l'écologie ?</i>	2007	6	2
<i>Qu'est ce que le paysage ?</i>	2007	1	0
TOTAL		130	35

Tableau 22 : Nombre de prêts pour 11 expositions de l'AREHN (chiffres de 2010)²²².

²²² Chaque exposition n'existe qu'en un seul exemplaire sauf *À l'école du développement durable* et *Les établissements du développement durable* pour lesquelles, il existe deux jeux.

Leur diffusion est néanmoins favorisée dans le cadre du partenariat local entre l'AREHN et l'académie de Rouen autour notamment des projets É3D :

« Ce sont généralement les professeurs ou les documentalistes qui font les réservations. Ils en ont connaissance par le bouche à oreilles, après avoir suivi une formation d'écoconseiller pour leur établissement, en étant lecteur du Centre de doc de l'AREHN ou en recherchant sur Internet. Nous ne faisons aucune publicité. » Centre de documentation de l'AREHN (2010).

Cet exemple montre le lien entre la diffusion des expositions et la politique de l'ÉDD locale. Le deuxième exemple est la MESDD, située à Saint-Quentin-en-Yvelines. Ce centre de ressources produit ses expositions et en diffuse provenant d'autres producteurs (tableau 23). En moyenne, trois expositions sont prêtées par mois dans la région Ile de France, ce qui correspond au même volume de prêts que l'AREHN. Les expositions que la structure a produites elle-même sont davantage diffusées que celles des autres. On peut supposer que les publics recherchent une information territorialisée dans les expositions.

Titre des expositions	Producteur	Année d'édition	Nombre de prêts en 2009
<i>L'eau au quotidien à Saint-Quentin-en-Yvelines</i>	MESDD	2007	8
<i>Les insectes jardiniers</i>		2008	8
<i>Le développement durable à Saint-Quentin-en-Yvelines</i>		2006	5
<i>Les écogestes ou comment protéger la planète sans être un superhéro</i>		2009	2
<i>Lumière sur Noël</i>		2008	0
<i>La biodiversité</i>	COMVV	2007	3
<i>Le développement durable</i>		2006	2
<i>L'effet de serre</i>		2006	0
<i>Arctique et Antarctique</i>		2007	0
<i>Transport et mobilité</i>		2008	0
<i>Le développement durable, pourquoi ? (3 volets)</i>	GoodPlanet	2006/2007/ 2009	1
<i>Nourrir 9 milliards d'Hommes</i>	Agropolis	2005	2
<i>Parlons transports en Ile de France</i>	ADEME	2009	0
<i>Alerte au climat</i>	Double Hélice	2003	0
TOTAL			32

Tableau 23 : Nombre de prêts des expositions diffusées par la MESDD en 2009.

Ces exemples montrent une fois de plus, qu'édition ne veut pas dire diffusion.

3.2. Édition ne veut pas dire diffusion : le cas GoodPlanet

Il n'y a pas de corrélation entre la quantité d'expositions éditées et la diffusion réelle auprès du public. Dans le tableau 23, on peut remarquer par exemple qu'*Alerte au Climat* n'a pas été prêtée au cours de l'année 2009. Mais le cas le plus emblématique est celui des expositions de GoodPlanet. Bien qu'éditées encore aujourd'hui avec un nombre d'exemplaires conséquent, elles sont de moins en moins diffusées auprès des établissements scolaires. Une personne par

école ou établissement doit normalement se déplacer auprès du CRDP pour récupérer l'exposition. Or, de plus en plus, elles y restent :

« En général, aujourd'hui, on ne vient plus les chercher, puisque nous sommes les lieux de dépôt de ces expos, et il nous en reste des dizaines et des dizaines, on les distribue gratuitement aux gens qui viennent, aujourd'hui ! C'est-à-dire que la première série a été très très vite....on la retrouvait partout, y compris au CRDP ici, sur les murs, et puis celles qui ont suivi, ont eu moins de succès, et aujourd'hui, on a du mal à écouler même, alors qu'on leur dit : "Venez, c'est gratuit et tout". Donc on l'offre, on l'offre quand on a un séminaire ici, on l'offre aux gens en partant, ils partent avec leur expo, ils sont tout contents, parce qu'on n'arrive pas à les écouler. » (EN 8)

Les raisons de ce désintérêt mériteraient d'être creusées. Une étude auprès des établissements scolaires, en particulier des documentalistes, permettrait d'approfondir la question. Les entretiens que nous avons menés et notre expérience professionnelle nous permettent de proposer quelques pistes. Un des enquêtés a mis en avant « *l'effet de surface* » (EN 9) de ces expositions, c'est-à-dire qu'occupant déjà beaucoup les murs, les autres auraient eu moins de place pour se déployer, ce qui nous semble un argument peu convaincant. Par contre, un autre a donné une explication plus pédagogique :

« Ça s'est épuisé ! Hein. Les premières ont eu beaucoup d'échos, et les dernières, les cartons sont restés stockés dans les CRDP, personne n'est allé les chercher ! Et on voit pratiquement plus....pratiquement pas de photos des dernières expositions dans les établissements. Il y a eu une vraie....une vraie lassitude ! Voilà. Donc, parce que les gens se sont aperçus que c'étaient des belles photos, mais que ce n'était pas pédagogiquement utilisable ! C'étaient des prétextes ! » (EN 10)

De fait, les responsables nationaux et académiques ainsi que les membres du personnel de direction du réseau SCÉREN ont exprimé une critique unanime à l'égard des expositions de GoodPlanet, souvent exprimée après avoir insisté sur la qualité des photographies, comme pour mieux appuyer sur la vacuité pédagogique du dispositif :

« Encore une fois, je ne fais pas une critique sur la photo, je veux dire, elles sont magnifiques. Mais c'est vrai que... est-ce que c'est véritablement devenu, c'est ce que je pense, un outil pédagogique ? À partir du moment où on le prend pour faire beau, est-ce que c'est un outil pédagogique ? Je ne pense pas. » (EN 6)

Au fond, ce qui est reproché aux expositions de GoodPlanet, c'est qu'elles ne contiennent pas suffisamment d'informations pour faire entrer l'élève dans une véritable réflexion. L'approche esthétique prime et comme l'analysaient Andrea Semprini (2007a) puis Alice Canabate (2010), ce parti pris peut au contraire engendrer une prise de distance avec les problématiques sous-jacentes si grande que, du coup, il faut bien admettre qu'elles sont

devenues un joli décor, sans aucun lien avec l'ÉDD, dans la plupart des établissements scolaires comme en témoigne les deux photographies²²³ de la figure 27:

« Ces expositions elles sont très souvent, dans le bureau du proviseur, dans le bureau de la secrétaire, au CDI pour décorer, on les trouve dans les classes, et elles sont à propos dans les classes, c'est-à-dire que par exemple celles sur la biodiversité on les retrouve dans les salles de SVT. » (EN 17)

« Quand je circule dans les établissements on a les photos de Yann Arthus-Bertrand dans les couloirs de l'établissement. Alors ça peut être dans les couloirs de l'administration, dans les couloirs du collège ou du lycée tout simplement, pour égayer un peu les murs. » (EN 3)

La faible rigidité du support papier des expositions de GoodPlanet amène tout naturellement à une conservation *in situ*, directement sur les murs, de manière à ne pas abimer ce « cadeau pour la jeunesse » (Robien cité par (Urgelli 2009, p. 96). Sur ce point, les expositions de GoodPlanet ont d'ailleurs été critiquées car elles ont entraînés des coûts de diffusion importants alors qu'elles n'ont pas été conçues dans des matériaux garantissant leurs pérennités. Non cartonnées, elles peuvent en effet s'abîmer rapidement :

« L'un des reproches aussi qui est fait sur les expositions Arthus-Bertrand, alors c'est pas le contenu, mais là c'est le contenant...c'est-à-dire que ce sont des expositions qui sont fragiles. » (EN 7)

Clairement, cette opération avait avant tout pour but d'occuper les espaces muraux de l'École. Une intention uniquement pédagogique aurait pu donner naissance à une autre forme matérielle d'exposition. On aurait pu imaginer que chaque CRDP soit pourvu de plusieurs exemplaires de ces expositions et qu'elles circulent d'un établissement à l'autre, avec toutes les garanties de solidité et même, poussons la critique, de « durabilité » environnementale. Et de rejoindre Benoît Urgelli sur le constat d'une « *instrumentalisation de l'École* » (*ibid.*) par le photographe, que les personnels éducatifs ont probablement perçus lors des éditions successives. À moins que ce ne soit l'ÉDD elle-même qui suscite de moins en moins d'intérêt, ce que la réduction de l'offre d'expositions légitimées (graphique 2, p. 274) marquerait.

²²³ Prises lors de la visite d'un établissement où nous devions faire passer une épreuve de baccalauréat.

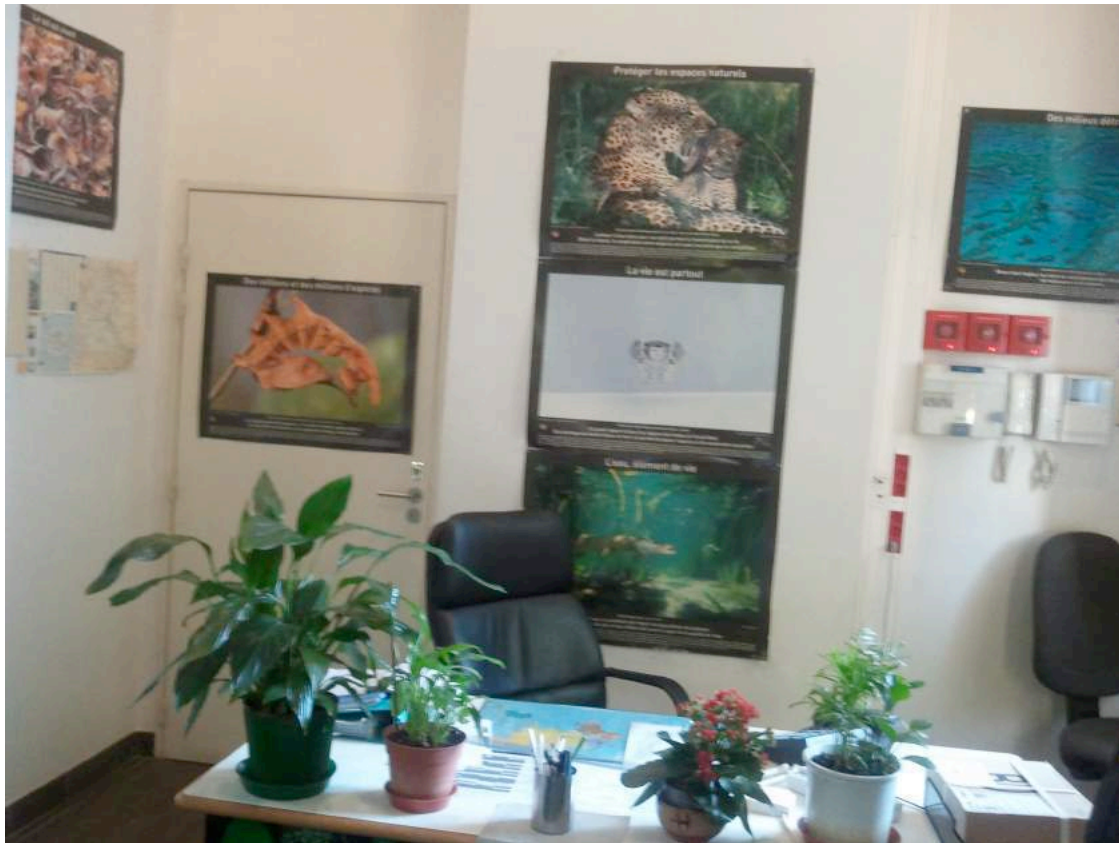


Figure 27 : Photographies de la loge et de la salle de SVT du même lycée parisien prise en juin 2013, montrant la répartition des affiches de différentes éditions de l'opération *Le développement durable, pourquoi ?*

Conclusion

Nous avons montré que les expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD sont essentiellement le fruit de producteurs extérieurs au monde éducatif qui, bien que reconnus par l'Éducation nationale pour des qualités d'expertise, pour leurs crédibilités ou leurs notoriétés, n'ont pas forcément que des motivations pédagogiques pour rentrer dans l'École. Les exemples de Verre Avenir et de GoodPlanet interrogent sur l'adéquation du contenu réel de ces supports, pourtant présentés comme des aides pédagogiques pour l'ÉDD, avec les cadres prescriptifs de l'Éducation nationale en particulier avec *la lettre*. Pour entrer dans l'École, les producteurs adaptent leur modèle économique pour permettre la gratuité. N'adaptent-ils pas aussi leurs formats d'expositions pour qu'elles soient facilement présentées au sein de l'École ? Ne choisissent-ils pas des thématiques qui permettraient d'accroître leurs légitimités vis-à-vis de ceux qui sélectionnent et publicisent les ressources pédagogiques ?

Chapitre 10 – Une première approche du contenu matériel et informationnel des expositions itinérantes pour l'ÉDD

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons tout d'abord sur le contenu matériel des expositions itinérantes. Les formes sélectionnées convergent vers une unité : le panneau, qui se révèle souvent être une unité de sens totalement autonome du reste du média, ce qui soulève des questions à la fois sur la préférence éventuelle de l'École pour ces documents scriptovisuels, mais aussi sur l'appartenance de ces médias éducatifs à la catégorie des expositions proprement dites. Les affiliant plus volontiers à des outils de sensibilisation et de communication, nous rechercherons en leur sein les liens entre les thématiques principales abordées par les producteurs et les logiques à l'œuvre derrière ces choix, en termes de diffusion mais aussi de valorisation de la structure. L'analyse croisée des formes matérielles et des thématiques abordées nous permettra finalement d'interroger le type de muséologie à l'œuvre.

I. Le contenu matériel des expositions itinérant pour l'ÉDD en milieu scolaire

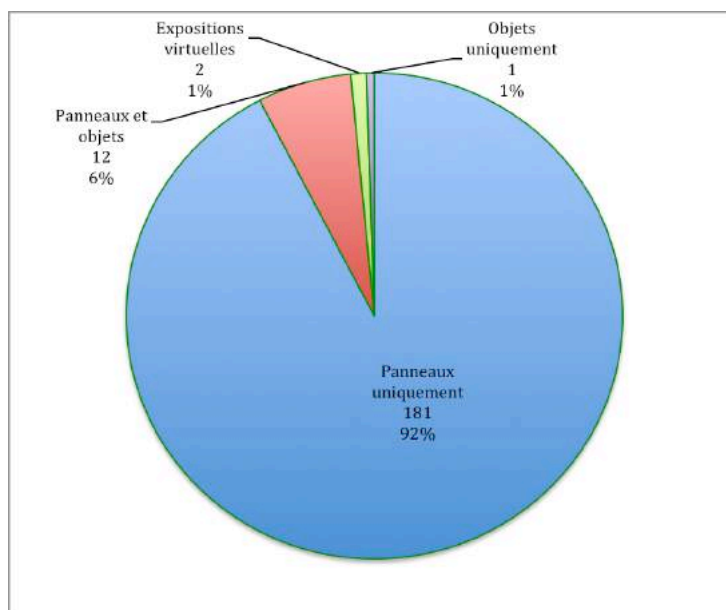
1. Des expositions très homogènes, très souvent réduites à des panneaux

Le producteur a différentes possibilités pour élaborer sa « *stratégie communicationnelle* »²²⁴ (Davallon 1999). Le premier choix possible est de matérialiser ou non l'exposition, Il peut s'appuyer sur différents *exhibits* (maquettes, échantillons, panneaux, affiches, etc.) ou au contraire réaliser tout ou partie de l'exposition sur un support numérique. Nathalie Noël-Cadet (2003) expose comment les expositions virtuelles ont été développées ces dernières années par les musées comme des aides documentaires à la visite *in situ*. Par rapport à la définition d'exposition itinérante, les expositions virtuelles constituent une exception car elles ne nécessitent pas de transport. Leur convocation dans l'École est néanmoins possible, c'est pourquoi, lorsqu'elles remplissaient les critères décrits plus haut, nous les avons

²²⁴ Pour lever toute ambiguïté, nous précisons que nous entendons par *stratégie communicationnelle*, « la manière dont le producteur choisit de faire accéder à l'objet [i.e. l'exposition] » (Davallon 1999, p. 11) c'est-à-dire dans le sens de processus communicationnel mis en œuvre dans l'exposition, et non par dans le sens de stratégies de communication de producteurs qui aurait quelque intérêt particulier à réaliser des expositions.

comptabilisées. Le deuxième choix est d'accompagner ou non l'exposition avec différents supports en direction des publics, soit pour en expliciter le contenu, soit comme outils d'exploitation pédagogique.

Indépendamment de l'accompagnement, quasiment toutes les expositions, soit 92 % (181/196) sont constituées uniquement de panneaux. Les objets²²⁵ sont très rares, présents seulement dans 13 cas (graphique 14).



Graphique 14 : Composition matérielle des expositions, indépendamment de l'accompagnement (n = 196).

L'exposition itinérante en milieu scolaire est caractérisée par son uniformité. En effet, la très grande majorité des expositions a un contenu matériel identique, c'est-à-dire réduit à des panneaux (tableau 24) ou à des panneaux accompagnés par un document sur papier (tableau 24).

Nombre d'expositions	Exhibits		Accompagnement		Expositions virtuelles
	Panneaux	Objets	Présence d'un animateur	Document sur papier	
104	X				
72	X			X	
7	X	X			
4	X				X
3	X	X	X	X	
2	X	X		X	
2					X
1	X		X		
1		X			

Tableau 24 : Composition des expositions du corpus (n = 196).

²²⁵ Nous précisons que nous appelons objets de l'exposition, les exhibits autres que les panneaux c'est-à-dire par exemple les maquettes et les expériences.

1.1. Des expositions itinérantes plutôt « légères »

Une typologie des « *manifestations itinérantes* » basée sur la surface avait été établie en 1984 par un groupe de travail du musée des sciences, des techniques et des industries (actuel CSI) (Heudier 1984). Ont été distinguées :

- les manifestations itinérantes « lourdes » qui occupent une surface de 100 à 500 m² voire plus, dont la masse est de plusieurs tonnes et qui doivent être installées dans des structures spécifiques type chapiteau ou « bulle » ;
- les manifestations itinérantes « moyennes » d'environ 30 à 100 m², qui peuvent être transportées dans un petit véhicule utilitaire et tenir dans une à quelques pièces, mais qui peuvent aussi être présentes en permanence dans un véhicule, tel un muséobus : « *Cette taille de manifestation itinérante correspond typiquement aux productions des CCST, de certains organismes culturels et/ou scientifiques d'envergure régionale ou même nationale,* » (Heudier 1984, p. 27) ;
- les manifestations itinérantes « légères » dont le matériel est réduit : petites expositions, valise, caisse, paquets de documents dont il a été par ailleurs noté qu'elles servaient souvent de support à des animations.

Catherine Ruppli, de son côté, a classé les expositions en fonction de trois critères de surface : inférieure à 50 m², entre 51 et 150 m² et supérieures à 151 m² (1999, p. 42). Parmi les données dont nous disposons, il nous a été difficile d'obtenir les surfaces des expositions. Nous les avons donc établies par le calcul²²⁶. En classant les expositions selon la typologie des « *manifestations itinérantes* » (Heudier 1984), nous constatons qu'aucune ne rentre dans la catégorie « *lourde* » tandis qu'on observe une répartition à peu près égale entre catégorie « *moyenne* » (51 %) et catégorie « *légère* » (49 %). Cependant 77 % des expositions occupent une surface de moins de 50 m². Ruppli en comptabilisait seulement 25 % (en 1990 et en 1999) tandis qu'entre 11 et 17 % de son échantillon était constitué d'expositions supérieures à 151 m², là où nous n'en avons aucune. Ceci montre que les expositions circulant dans le milieu scolaire sont significativement plus petites du fait notamment de l'absence de vitrines et d'artefacts. En témoigne également que, dans la catégorie des manifestations itinérantes

²²⁶ À partir des 8 expositions dont nous avons les surfaces (dont 6 constituées de panneaux autoportants), nous avons établi une moyenne de surface occupée, soit 3,5 m² par panneau autoportant. En multipliant par le nombre de panneaux, nous en avons déduit la surface. Nous avons appliqué cette même formule aux grands panneaux à accrocher (60 x 120 cm, 80 x 120 cm, 70 x 100 cm) étant donné que de telles structures peuvent être disposées sur des grilles espacées pour un agencement optimal. Pour les panneaux de taille plus modeste (40 x 60 cm, 50 x 70 cm, 60 x 70 cm, 60 x 80 cm, 60 x 90 cm), nous avons appliqué une surface de 2 m² par panneau, ce qui est large car les panneaux peuvent être alignés sur un mur, une profondeur minimum de champ, étant néanmoins nécessaire pour observer les panneaux.

moyennes, le seul cas recensé d'exposition circulant dans un véhicule mobile est l'expo *Energies Tour*, présentée dans un camion roulant au bioéthanol, qui a sillonné l'Eure-et-Loir en 2007, en allant à la rencontre de 300 collégiens, Les panneaux seuls de cette exposition sont désormais empruntables à ADEME Centre.

Avec une moyenne de 12 panneaux par exposition, les expositions itinérant dans l'École sont donc facilement présentables dans une salle de classe. Leur définition correspondrait davantage aux manifestations itinérantes « légères » dont les auteurs précisaient que, sous cette forme, l'exposition devient « *presque un « outil pédagogique »* :

« Il est donc intéressant non pas tellement pour son aspect spectaculaire, visuel, mais surtout en raison des possibilités d'animation qu'il offre, Malgré sa taille modeste, ce type de manifestation itinérante peut avoir une importance capitale, En effet, la démultiplication est possible et il y a une bonne adaptation à des couples « lieux/publics » nombreux, homogènes, et dont les besoins en matière de vulgarisation scientifique et technique sont très vastes : les classes, les petites associations, les petites communes, les comités d'entreprises, les clubs, ... » (Heudier 1984, p. 27-28)

Les caractéristiques que nous venons de dégager tendent à placer ces expositions davantage du côté du support pédagogique que du média support d'une visite d'information ou de délectation. Les objets que contiennent ces expositions font-elles également pencher pour un usage plus pédagogique que ludique ?

1.2. Des objets peu nombreux, marqueurs de l'intentionnalité communicationnelle du producteur

L'exploration des expositions comportant des objets (tableau 25) montre qu'elles proviennent essentiellement des CCSTI (5/13) et de l'ADEME (2/13 dont une réalisée en partenariat avec Carbet des Sciences, le CCSTI de la Martinique). Les objets les plus fréquemment rencontrés sont les maquettes, plus rarement des dispositifs permettant des manipulations et d'autres objets. Leur présence, compte tenu de leur rareté, est un indicateur fort des points sur lesquels le producteur souhaite insister dans sa communication.

Les expositions de l'ADEME et de l'AGEDEN (point Info-Énergie) sont chacune pourvues d'une maquette de l'effet de serre, d'une maquette de panneaux solaires et d'une maquette d'éolienne. Ceci montre une focalisation de la thématique énergétique autour des questions climatiques et des énergies renouvelables (figure 28 et figure 29). De même, l'objet le plus volumineux est le véhicule électrique associé à la seule exposition du corpus itinérant dans un

camion, *l'Expo Energies Tour*, dont le choix montre aussi un tropisme vers le traitement de l'énergie par une technologie innovante. Dans *l'énergie, je maîtrise*, le vélo permet d'approcher la notion d'énergie au niveau physique.

Le choix du TAIPAN (figure 30), comme unique objet dans l'exposition du CNRS sur l'eau (2003) pose question. Cette maquette est un exemple de robotique, mis au point à la fin des années 1990 par le laboratoire CNRS d'informatique, de robotique et de micro-électronique de Montpellier, qui permet de faire une exploration sous-marine sur de longues distances. Indépendamment du fait que, pour une exposition intitulée *L'eau douce, une ressource précieuse*, la présence d'un objet allant dans l'eau salée paraît *a priori* hors sujet, les panneaux qui constituent l'exposition n'en font nullement état. Ceux-ci, organisés en 5 parties traitent successivement de la nature de l'eau, de ses usages, de sa pollution, de sa gestion et...de la recherche menée au CNRS, quel que soit le domaine²²⁷. L'objet est donc là non pas pour illustrer la thématique de l'exposition et favoriser la compréhension du public mais pour montrer les avancées techniques de la recherche. Il s'agit, à travers cet objet, d'une manière de présenter la science, d'une forme d'énonciation en quelque sorte.

Les objets présents dans les expositions issus des CCSTI, d'Adour Garonne et l'ARPE montrent plutôt une volonté de vulgarisation scientifique. La maquette « *des témoins de la qualité de l'eau* » utilisée dans deux expositions d'Espace des sciences (tableau 25) permet de présenter les espèces bioindicatrices de la qualité des eaux douces, celle du bassin versant dans *La rivière, milieu vivant, source de vie* (Adour Garonne, 2004) celles permettant de réaliser des expériences pour mieux connaître les propriétés du bois, ou la carte en relief de la Bretagne dans *Eaux de Bretagne*, sont autant d'objets conçus uniquement pour apporter des connaissances. Les maquettes interactives, assez rares, sont conçues dans l'objectif d'accroître la compréhension du visiteur (figure 31). Cette intentionnalité éducative est aussi présente dans les formes d'accompagnement que nous avons identifiées.

²²⁷ Nous reviendrons sur la communication scientifique publique (Fayard 1988) dans la quatrième partie.



Figure 28 : Quelques maquettes de *Planète Précieuse* (ADEME Picardie 2013)



Figure 29 : Une maquette dans *L'énergie, je maîtrise* (Carbet des sciences 2013)



Figure 30 : Maquette du TAIPAN (Torpedo for Active Inspection Piloting and Autonomous Navigation) (CNRS 2003)



Figure 31 : Maquettes interactives de l'exposition *L'eau H2O* (Espace des Sciences, 2004) (source de la photographie : Médiathèque de Saint-Aubin-du-Cormier (2011))

Titre de l'exposition	Producteur	Thématique	Maquettes	Dispositifs interactifs permettant des manipulations	Autres objets
<i>La rivière, milieu vivant, source de vie</i>	Adour Garonne	Milieux	Bassin versant		
<i>L'eau douce, une ressource précieuse</i>	CNRS	Eau	TAIPAN		
<i>L'eau douce</i>	CSI		Maquette « des témoins de la qualité de l'eau »		
<i>Eaux de Bretagne</i>	Espace des Sciences		Carte de la Bretagne en relief 3 fermes d'âges différentes (années 70, années 2000 et « ferme du futur ») : évolution des circuits d'eau usées dans une exploitation agricole		
<i>L'eau H2O</i>	Espace des Sciences		Maquette « des témoins de la qualité de l'eau »	5 maquettes d'expériences : La gestion de l'eau ; Quels usages pour l'eau potable ? ; Le traitement des eaux ; Les pictogrammes ; La perméabilité des roches	
<i>Mille milliards d'insectes et nous, et nous, et nous !</i>	Espace des Sciences	Biodiversité	Une maquette « L'empire des sens » montrant les organes des sens des insectes		
<i>Ecomatériaux : construire durablement en Midi Pyrénées</i>	ARPE Midi Pyrénées	Ecoconstruction			4 malles contenant des matériaux : chanvre, bois, argile, béton, cellulose, laine de lin, etc.
<i>L'énergie, je maîtrise</i>	ADEME	Energie	Eolienne Effet de serre Deux Paysages	Vélo produisant de l'énergie Maquette munie de panneaux solaires Dispositif simulant la climatisation Maquette de simulation de la variation du niveau de la mer	Une pile de volta Une pile à combustible Aimants et électroaimants Radiomètre
<i>Climattitude</i>	AGEDEN		Effet de serre Eolienne	Un panneau photovoltaïque relié à un train électrique	Vidéo sur les énergies renouvelables Diaporama sur le changement climatique
<i>Expo Energies Tour</i>	Terre Pérenne		(Donnée non acquise)	Véhicule électrique	Véhicule bioéthanol (le « muséobus »)
<i>Promenons nous dans LE bois (version diffusée par Espace des Sciences)</i>	Exploradôme	Bois		10 maquettes permettant des expériences interactives	Echantillons de bois
<i>Planète précieuse</i>	ADEME	Développement durable	Maison bioclimatique Cellule photovoltaïque Eolienne Chauffe eau solaire Poubelle	Ventilateur Maquettes avec des ampoules Maquette « eau de la planète » (débitmètre) Dispositif sur le bruit des transports Ecocalulateur en lien avec la mobilité	Échantillons d'objets recyclés Compresseurs issues du pot d'échappement d'un véhicule

Tableau 25 : Descriptif des objets contenus dans les 13 expositions comprenant des objets.

1.3. Des expositions peu accompagnées

Nous avons déjà évoqué l'accompagnement pédagogique en montrant, sur un nombre d'expositions réduit il est vrai, que les enseignants empruntaient plutôt des expositions qui étaient accompagnées. Or dans le corpus, seules 78 expositions soit 40 % des expositions légitimées pour l'ÉDD sont accompagnées (tableau 24). Nous ne reviendrons pas sur l'éventuel décalage entre les critères des personnes qui sélectionnent et publicisent les expositions et les demandes du terrain, nous limitant ici à la description d'un panorama général des types d'accompagnements recensés :

- très rarement, une notice de montage de l'exposition : un des rares cas où elle est présente est illustré par *Les risques majeurs en Essonne* (IFFO-RME, 2009) qui ne contient pourtant pas d'objets mais dont les panneaux ne sont pas numérotés (ce qui est souvent la seule indication de parcours pour la structure d'accueil) ;
- un livret d'accompagnement qui reprend uniquement les panneaux de l'exposition, parfois en les développant, mais pas particulièrement à destination d'enseignants ou d'animateurs ;
- des livrets d'accompagnement en direction des enseignants, pouvant porter le nom de « dossier pédagogique », de « guide pédagogique », de « guide de sensibilisation », de « fiches d'accompagnements », de « manuel pédagogique », fournissant des informations complémentaires sur l'exposition et des pistes d'exploitation adaptées par niveau, comme par exemple le livret de *L'eau pour tous, tous pour l'eau* (Sépia, 2008) ;
- des documents en direction des élèves : « un cahier d'expériences », « des cahiers d'écopiliers », des jeux, des « quizz » ;
- un animateur pour certains dispositifs spécifiques dont l'exposition est le cœur : *Planète précieuse* en Picardie et *L'énergie, je maîtrise* en Martinique sont deux dispositifs complets conçus par l'ADEME avec des objets, des livrets, des ateliers, un animateur ; dans ce sens, ce sont de véritables « manifestations itinérantes ».

Cet aperçu de la composition matérielle des expositions, très majoritairement dominée par des panneaux qui occupent un faible espace, amène quelques interrogations.

2. Une prédominance des panneaux qui interroge

2.1. Ces panneaux scriptovisuels constituent-ils des expositions ?

Ces médias éducatifs questionnent la notion d'exposition. Jean Davallon affirme que « *l'exposition est le média de la présence : il unit physiquement objet et visiteur* » (1986, p. 277) ce qui induit qu'« *il n'y a pas plus d'exposition sans objets que de théâtre sans acteurs,* » (1999, p. 114). Une exposition est donc toujours basée sur des objets, quand bien même ils ne seraient que des panneaux :

« Beaucoup de confusions vient de ce que, lorsque l'on dit « objet », on pense aux artefacts et aux objets naturels exposés ; mais en réalité panneaux, interactifs ou images sont aussi les objets de l'exposition. Les textes eux-mêmes y acquièrent une matérialité d'objets et les visiteurs les rencontrent comme tel avant même toute lecture. Simplement, ces objets ont la particularité d'être, pour le concepteur, des outils et des instruments de communication, tandis qu'ils possèdent d'abord, pour le visiteur, toute l'opacité des « vrais » objets. » (Davallon 1999, p. 114-115)

Les panneaux sont donc des *exhibits* ou *expôts* c'est-à-dire qu'ils rentrent dans la catégorie de « *tout ce qui est ou peut être exposé, sans distinction de nature, qu'il s'agisse d'original ou de reproduction, d'objets à deux ou à trois dimensions, d'objet d'art ou d'objet utilitaire, de statue, de peinture, de gravure, d'outil, de machine, de modèle, de photo...* » (Desvallées, 1975, cité dans (Gob, Drouguet 2006, p. 105). Les panneaux sont donc bien les objets de l'exposition. Ils comportent deux types de signes : les lettres et les images ; ce sont donc des « *documents scriptovisuels destinés tout autant à être vus, qu'à être lus,* » (Jacobi, Jacobi 1985, p. 12). Bien souvent, les expositions présentées dans les écoles et les établissements sont donc des *documents*. Ceci nous amène encore à faire le rapprochement entre exposition et livre (et à renforcer notre approche du média exposition par le texte et sa matérialité) ce que Daniel et Emmanuel Jacobi avaient déjà fait dans leur analyse sémiotique du panneau dans les expositions scientifiques :

« La parenté livre/exposition et le poids des intentions didactiques font donc jouer au panneau le rôle d'unité informative d'un manuel qui serait tout entier destiné à inculquer des connaissances (à l'aide de procédés, dessins, schémas, textes [...]) » (Jacobi, Jacobi 1985, p. 6).

Mais au delà de l'unité scriptovisuelle que peut constituer le panneau, l'exposition est à appréhender comme un tout cohérent, ce que Daniel Jacobi exprime lorsqu'il écrit que « *l'exposition peut être considérée comme un document autonome.* » (2005b, p. 47). Ceci signifie que même si le panneau est constitutif de l'exposition comme tout autre *exhibit*, le

panneau seul ne suffit pas pour caractériser l'exposition. En effet, théoriquement, une exposition « *doit raconter une histoire* » (Sunier 1997, p. 202) : c'est la trame narrative ou *storyline*. Aussi, si d'un point de vue sémiotique, il est très difficile de distinguer le panneau de l'affiche²²⁸, c'est la présence ou l'absence de trame narrative qui permet de déterminer si nous avons affaire à une affiche ou à un panneau, indépendamment de ses matériaux de fabrication²²⁹. Alors que l'affiche peut exister en dehors de l'exposition comme un document autonome, c'est-à-dire comme une unité de sens totalement indépendante, comme c'est le cas pour les affiches publicitaires, le panneau d'exposition proprement dit est relié aux autres, c'est une partie d'un ensemble. Examinons cet aspect dans les expositions itinérantes que nous étudions.

Pour Jean Davallon, l'« *intentionnalité constitutive* » (Davallon 1999, p. 11) du producteur de réaliser une exposition est une des composantes pour définir l'exposition. Mais les ambiguïtés de dénomination des expositions itinérantes que nous étudions montrent que l'intentionnalité constitutive a ses limites. Par exemple, les différentes éditions du *développement durable, pourquoi ?* sont qualifiées tout à la fois « *d'expositions pédagogiques* » (GoodPlanet 2006), qui contiennent des « *affiches* » (*ibid.*), ou « *d'opération « Posters école »* » (MEN - DGESCO 2011c) par l'Éducation nationale ; « *posters* » étant aussi utilisé par GoodPlanet. Plus éloquent encore est l'exemple de Deyrolle, qui désigne par « *planches* » ou « *kit pédagogique* » ses productions lorsqu'elles circulent dans les écoles, alors que les mêmes planches, rassemblées dans d'autres lieux, prennent le nom d'exposition (figure 32). Au delà de l'aspect marketing justifiant que différents noms soient employés en fonction du public auquel le producteur s'adresse, il semble que ce qui permet ce passage de l'un à l'autre vocable soit l'absence de trame narrative. Dans cet exemple, comme dans celui de GoodPlanet, comme nous l'avons vu précédemment, il est très facile d'isoler des panneaux puisque l'ensemble n'est pas conçu comme un tout interdépendant ; les panneaux se présentant comme des unités scriptovisuelles autonomes du point du vue du sens, comme des affiches. Et il est d'ailleurs d'usage que les enseignants sélectionnent les panneaux qui les intéressent :

²²⁸ Daniel Jacobi et Serge Lochot (2005) définissent l'affiche comme « *un genre iconique déjà ancien dans lequel du texte accompagne une ou plusieurs images* » (p. 128) et le panneau comme une « *unité d'exposition qui combine du texte et des illustrations* » (p. 130), Compte tenu que, par ailleurs, ils définissent l'image comme une « *reproduction la plus ressemblante d'un être ou d'une chose* » (p. 129) et l'illustration comme « *toute figure agrémentant un texte* », ce n'est pas véritablement au niveau de l'aire scripturale que la différence entre panneau et affiche peut véritablement s'opérer.

²²⁹ On pourrait considérer que les affiches sont constituées de matériaux souples tandis que les panneaux seraient faits de matériaux plus rigides, mais à notre avis ce n'est pas la texture du support qui est déterminante.

« Alors moi je connais plein d'enseignants, ils enlèvent les deux derniers panneaux, hein ! Ils ne sont pas obligés de présenter tous les panneaux, hein ! » (EN 17)

Aussi, il est très difficile d'affirmer que ces expositions en soient véritablement. Mais alors est-ce que cela signifie que toutes les « expositions » qui circulent dans l'École n'en seraient pas vraiment ?

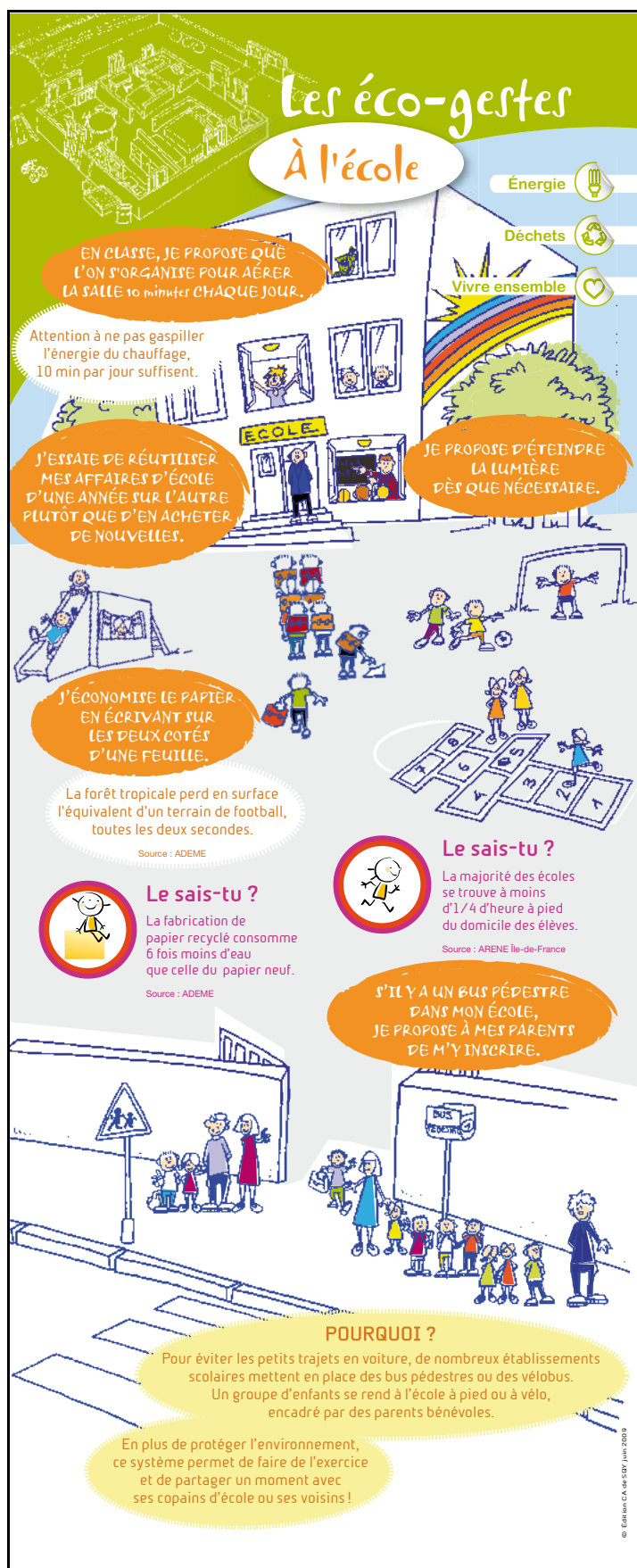


Figure 32 : À gauche une « exposition » de Deyrolle à l'UNESCO pour le World Science Day (Deyrolle Pour l'Avenir 2012), à droite, les « planches pédagogiques » du « kit » (Deyrolle Pour l'Avenir 2013c).

Pour répondre à cette question, nous avons estimé combien d'expositions avaient leurs panneaux reliés par une trame narrative. Les critères retenus étaient d'observer s'il était facile d'isoler plusieurs panneaux de l'exposition, si elle avait une introduction ou un plan annoncé et/ou une conclusion²³⁰ : 66 % des expositions (115/174 exploitables²³¹) ne présentent pas de trame narrative. Nous précisons que la numérotation des panneaux par le producteur, qui est parfois un des seuls indices de progressivité dans l'exposition ne change rien au fait d'avoir ou non une trame narrative. L'introduction ne suffit également pas (figure 33).

²³⁰ Tous ces critères ne doivent pas forcément être réunis, Une exposition peut avoir un propos cohérent et unifié entre les panneaux sans que le plan ne soit annoncé au début par exemple.

²³¹ Pour des raisons de lisibilité.



Aucun indice à l'intérieur du document scriptovisuel ne nous permet d'affirmer qu'il fait partie d'une « exposition ». Il est une unité autonome, qui peut être affiché pour lui-même à l'école.

Dans cette « exposition » qui comprend 9 panneaux, seule l'introduction permet de les unir et de les présenter. Ils peuvent tous être séparés. Il n'y a donc pas de trame narrative, ce n'est donc pas véritablement une exposition,

Par ailleurs, commençons déjà à observer que les éco-gestes sont représentés par des dessins, caractéristique sur laquelle nous reviendrons.

Figure 33 : Dernier panneau de l'exposition *Les éco-gestes ou comment sauver la planète sans être un superhéros* (MESDD, 2009).

Nous voyons là que nous avons affaire à un objet hybride, entre média et outil pédagogique, ce que faisait déjà remarquer le groupe d'étude sur les « *manifestations itinérantes* » :

« Il faut souligner que l'appellation « Manifestations itinérantes » pour la catégorie typologique « légère » peut entraîner une certaine ambiguïté dans la mesure où la frontière entre « valise expo » et « simple outil pédagogique » est difficile à appréhender. » (Heudier 1984, p. 36)

Notre étude tente de trancher sur ce point. Y a-t-il une préférence de l'École pour des médias éducatifs ayant deux caractéristiques principales : la rareté des objets et de la trame narrative ?

2.2. Ces panneaux scriptovisuels sont-ils le reflet d'une sélection scolaire ?

Catherine Ruppli (1999, p. 44) avait distingué les expositions en deux blocs : les « *structures autonomes* », qualifiées de dispositifs « clef en main », demandant peu de maintenance de la part de la structure d'accueil et les « *expositions à accrocher* » qui nécessitent une mise en espace. Nous avons procédé à cette même distinction²³². 92 % des expositions sont à agencer par les établissements scolaires, les 8 % restant sont des structures autonomes, dont la majorité (12/16) est constituée de panneaux autoportants. L'auteure avait également établi qu'entre 1990 et 1999, la proportion « *d'expositions à accrocher* » était passée de 88 à 81 % en déduisant que les expositions étaient de moins en moins constituées de panneaux, ce qui constituait une tendance pour les expositions itinérantes. Or, nos résultats montrent au contraire que leur proportion est de 10 % plus importante par rapport à ce qui existait en 1991 pour un corpus à valeur plus générale puisque non ciblé sur le milieu scolaire. Ceci montrerait donc un contenu matériel caractéristique des expositions itinérant dans l'École, qui n'est pas spécifique des expositions itinérant pour l'ÉDD, comme en témoigne le catalogue des expositions du CRDP du Nord Pas de Calais dont un extrait est présenté en annexe 11²³³.

L'aspect financier est certainement un critère pouvant expliquer la prévalence d'expositions sans objets, dont l'installation est à la charge des structures d'accueil, d'autant plus si elles existent en plusieurs exemplaires : les coûts de production sont ainsi réduits. Corinne Pignon (1994) indique que les lieux d'accueils n'étant pas conçus spécifiquement pour les expositions et suite à des problèmes de sécurité et de conservation, les expositions itinérantes ont progressivement été constituées de moins en moins d'objets :

²³² Mais dans notre étude, la répartition ne suit pas exactement la séparation entre expositions sous forme de panneaux et expositions comprenant des objets. En effet, les structures autoportantes qui peuvent accompagner les panneaux simplifient beaucoup l'installation tandis que certains objets sont à disposer par les structures d'accueil.

²³³ Sur les 50 expositions disponibles en prêt, il n'y a aucun objet, hormis les vidéos qui peuvent faire partie de l'accompagnement pédagogique (4 cas sur 50).

« La logique de l'exposition itinérante et du muséobus a donc été repensée : ne plus introduire ou peu d'objets originaux mais des photos ou des affiches. Le musée du jouet de Poissy, à l'origine, faisait circuler des jouets anciens, mais compte tenu des problèmes survenus, a constitué des expositions où photos, affiches et textes se substituaient aux objets originaux. » (Pignon 1994, p. 9)

Ces aspects ne sont pas à négliger, ainsi que les problèmes d'encombrement, de transports, de sécurité dont nous avons déjà précisé qu'elles constituaient des préoccupations essentielles pour tout producteur d'expositions itinérantes. On peut imaginer que les personnels éducatifs sont aussi très concernés par ces questions et ne souhaitent pas non plus prendre en charge des installations trop compliquées. Cependant, nous nous interrogeons sur la signification de cette préférence pour les formes communicationnelles que constituent les panneaux scriptovisuels dans le système scolaire, dans lequel l'écrit joue un rôle dominant (Bélisle, Jouannade 1988, p. 23). Il y prédomine une forme scripturale, qui joue un rôle social²³⁴, et que le recours à ces médias ne dément peut-être pas.

Cependant, cela ne justifie pas l'absence de trame narrative au sein des expositions. Est-ce d'ailleurs une particularité liée à la sélection scolaire ? Le tableau 26, constitué à partir des types de producteurs les plus représentés dans le corpus (tableau 15), montre que même les professionnels du secteur ne réalisent pas d'expositions avec une trame narrative bien définie – ce qui est surtout le cas de COMVV (88 % n'en ont pas) alors que des agences comme Double Hélice ou Sépia ont une large majorité de leurs productions avec une trame narrative.

Type de producteur	Trame narrative	Absence	Présence	Sans Objet	Total
Agences environnementales		70,6	29,4	0,0	100,0
Associations		40,5	59,5	0,0	100,0
Agences d'expositions		69,0	31,0	0,0	100,0
Instituts de recherche		68,2	31,8	0,0	100,0
Institutions muséales		30,0	40,0	30,0	100,0
Agences de l'eau		87,5	12,5	0,0	100,0
Ensemble		64,6	33,7	1,7	100,0

Tableau 26 : Trame narrative des expositions (en pourcentage) en fonction du type de producteurs (Sans Objet = exposition numérique).

Trois hypothèses peuvent être avancées : une première, en lien avec la diffusion, une autre, en lien avec les usages de l'Éducation nationale, une dernière, en lien avec les finalités des producteurs. La première hypothèse est que l'absence de trame narrative permet une diffusion plus aisée des expositions par une optimisation de l'occupation de l'espace, ce qui est

²³⁴ Sur l'importance de l'écrit en milieu scolaire et son influence sur la construction des inégalités scolaires dès l'École primaire, nous renvoyons le lecteur à Bernard Lahire (2008).

intéressant d'un point de vue économique. Les affiches de GoodPlanet sont un bon exemple de cette dissémination facilitée par l'absence de lien entre les affiches. Du côté de l'École, et ceci est notre deuxième hypothèse, il y aurait une demande – implicite à notre avis – pour l'absence de trame narrative de manière à pouvoir isoler les panneaux et s'en servir de décoration murale ou de point d'appui didactique ponctuel. Le panneau scriptovisuel se situerait ainsi dans la lignée de l'imagerie scolaire et des planches servant de supports aux leçons de chose, ce qui nous conduit même à nous demander si, finalement, l'ÉDD n'a pas contribué à remettre au goût du jour des médias éducatifs qui étaient jusque là un peu tombés en désuétude. Sans pouvoir le démontrer totalement, il nous paraît cependant évident que les expositions de GoodPlanet ou de Deyrolle ont contribué à renouer avec une « *éducation par les yeux* », ce que les enquêtés ont clairement exprimé à travers l'exemple de ce dernier producteur :

« Ces planches que vous avez sans doute vues ont le mérite de poser un support carton à l'ère du numérique [...] On avait la même idée avec des frises chronologiques, des figures de l'histoire de France, parce que malgré tout, rien ne remplace cela au quotidien pour les enfants [...] Les professeurs des écoles sont quand même friands de s'approprier leur espace et il y a une tradition pour mettre des panneaux. » (EN 11)

« Ce qui est intéressant par exemple par rapport à l'exposition Deyrolle. Justement c'est ce choix de l'image, du dessin, d'un support qui est assez original dans le contexte actuel. D'accord ? Parce qu'on a là un support fixe : du dessin accompagné de textes, et en fait, c'est le choix d'un triple travail de rapport à l'image, de rapport au texte et de rapport à la fixité. Parce que quand c'est là, les élèves ont la possibilité de s'y reporter même, quand « Dudule » s'enquiquine et regarde le mur, il ne peut pas le rater. D'accord ? Donc c'est aussi un rapport à la mémoire et à l'apprentissage. » (EN 9)

De même, pour décrire les avantages de l'exposition par rapport à d'autres médias, les enquêtés présentaient la fixité, la stabilité et la visibilité et non pas le fait qu'elles racontent une histoire, ce n'est pas ce qui est recherché :

« Ce média permet un arrêt sur image. Donc en ça, c'est intéressant. Ça a l'avantage aussi paradoxal à l'époque du numérique d'avoir de l'image fixe, de stabiliser l'information, voilà. La mettre en plus dans des lieux d'une certaine visibilité. » (EN 13)

« C'est plutôt pas mal comme support. D'une part, parce que cela permet une grande diversité de présentations. Ensuite, ce qui est intéressant, c'est que ça peut rester à un endroit fixe pendant un certain temps. » (EN 10)

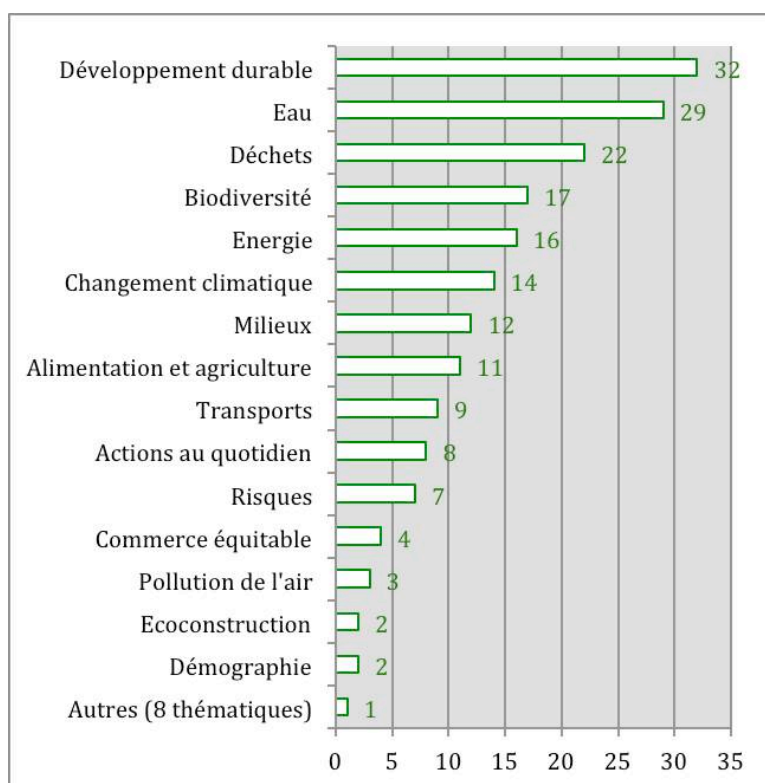
Enfin, l'hypothèse la plus probable est que ces « expositions » sont essentiellement des outils d'information et de sensibilisation correspondant finalement aux missions de la majorité des

producteurs identifiés, soit dans le but de promouvoir des comportements responsables comme le montre l'exemple de la figure 33, soit dans l'objectif de réaliser la promotion du producteur, comme la présence des agences de l'eau ou des instituts de recherche en grand nombre dans le corpus peuvent le faire présager. Une analyse des thématiques et du contenu des expositions est nécessaire pour avancer sur ce point de la finalité des producteurs. Nous terminerons cette partie par une première approche du contenu, au travers des principales thématiques.

II. Les thématiques des expositions légitimées pour l'ÉDD

1. Derrière la diversité des producteurs, des thématiques convergentes

Nous avons identifié 23 thématiques différentes. Cependant 70 % des expositions se répartissent dans 7 thématiques : le développement durable *sensu stricto*²³⁵, l'eau, les déchets, la biodiversité, l'énergie, le changement climatique et les milieux (graphique 15). D'autres ne sont représentées qu'une seule fois²³⁶. Que révèle cette convergence ? Un effet de la légitimation éducative ? Un effet d'agenda ? D'autres processus ?



Graphique 15 : Répartition des expositions du corpus en fonction des thématiques (n = 196).

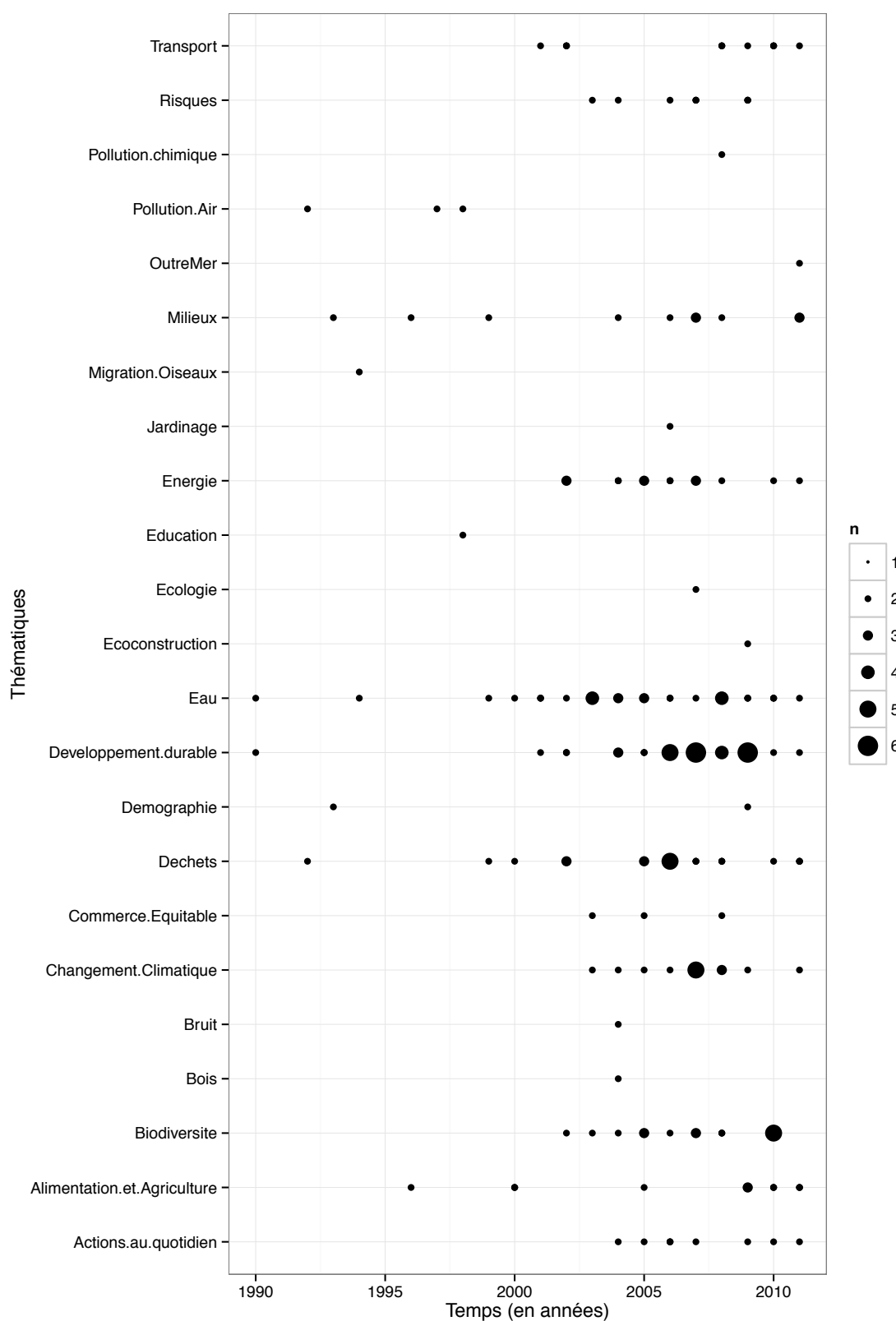
²³⁵ Nous rappelons que nous distinguons selon des critères très précis la thématique du développement durable, d'autres thématiques qui y sont liées mais dont le sujet principal n'est pas le développement durable (cf. page 267).

²³⁶ Le bois, le bruit, l'écologie, l'éducation, le jardinage, la migration des oiseaux, l'Outre-mer et la pollution chimique.

2. Les thématiques en lien avec des agendas politico-médiatiques

La répartition des thématiques en fonction du temps (graphique 16) montre que l'augmentation de la production à partir des années 2000 va de paire avec une augmentation du nombre de thématiques (on passe de 9 à 20 thématiques). Après 2000, des thématiques émergent fortement comme les risques (entre 2003 et 2009), l'énergie (à partir de 2002), le changement climatique (surtout en 2007 (5) et 2008 (4)) et la biodiversité dont on observe une très forte occurrence en 2010 (30 % des expositions sur cette thématique sont datées de 2010). Même si le contexte est très différent de la diffusion dans les grands médias, nous remarquons que les expositions n'échappent pas à une certaine logique d'agenda politico-médiatique.

La fonction d'agenda (*agenda setting*) a été définie en sociologie des *mass media* par Mc Combs et Shaw en 1972 pour rendre compte de la sélection thématique des médias : des thèmes sont mis fortement en avant au détriment d'autres, rendant compte de la fonction politique des médias, non pas véritablement en influençant sur la manière de penser de l'opinion publique mais plutôt en orientant ce à quoi elle doit penser (Libaert 2010). Nos résultats nous amènent à penser que les expositions que nous étudions jouent aussi ce rôle en attirant l'attention sur des thèmes très médiatisés par ailleurs et en s'inscrivant très clairement dans des politiques nationales. Étant donné que la légitimation éducative est réalisée *a priori* sur des producteurs institutionnels, l'École devient une sorte d'antichambre des campagnes de communication gouvernementale tout autant qu'un lieu de la célébration d'événements internationaux, alors que d'autres thématiques sont mises de côté.



Graphique 16 : Répartition du nombre de thématiques des expositions du corpus en fonction du temps (n = 196)²³⁷.

²³⁷ Graphique réalisé avec le logiciel R (package ggplot 2 (Wickham 2007)). Comme nous l'avons déjà écrit, nous regrettons de ne pas connaître la programmation permettant de regrouper les thématiques par ordre d'apparition dans le temps. Nous avons souhaité garder cette représentation pour ses propriétés synoptiques.

2.1. Expositions et événements internationaux

Une mise en perspective des expositions du corpus avec des événements politiques ou médiatiques à l'échelle internationale s'avère très fructueuse et montre très clairement qu'une partie des producteurs d'expositions itinérantes suivent un agenda politico-médiatique. L'ONU a déclaré 2003 année internationale de l'eau douce. Or, deux expositions *L'eau un bien précieux* (FED) et *De l'eau pour la vie* (IRD) sont réalisées dans ce cadre cette année là. En 2008, l'année de l'exposition internationale de Saragosse sur l'eau et le développement durable, a conduit à l'élaboration d'une exposition itinérante conçue par le centre UNESCO de Catalogne. En 2006, c'est l'année internationale des déserts et de la désertification, ce qui est l'occasion pour la CSFD de réaliser la seule exposition du corpus traitant des déserts (thématique *Milieux*). En 2007, le GIEC (Groupement d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat) a remis son troisième rapport, ce qui s'accompagne d'un pic de production des expositions sur le changement climatique (5 en 2007 et 3 en 2008, contre 1 par an les autres années), que l'on peut rapprocher de l'augmentation très importante du traitement de cette thématique dans le Nouvel Observateur, l'Express et Le Point à la même période (Soichot 2011).

Mais 2007 est aussi l'année polaire internationale et deux des trois expositions qui abordent le changement climatique en cadrant sur les problématiques polaires sont publiées en 2007 et annoncées comme faisant partie de l'événement. En 2010, c'est l'année internationale de la biodiversité et les cinq expositions du corpus produites cette année là (par la MESDD, l'IRD (2/5), l'INRA et Centre Science) l'ont toutes été dans ce cadre, ce qui est entre autres marqué par un logotype (figure 34). 2011, année internationale de la forêt, voit émerger deux expositions (thématique *Milieux*), produites par l'IRD et par GoodPlanet, toutes deux à cette occasion. Enfin, dès 2011, COMVV produit *L'énergie durable pour tous, une ambition* pour l'année internationale de l'énergie durable pour tous de 2012.



Figure 34 : Le logotype de l'année internationale de la diversité biologique est présent sur toutes les expositions de 2010 traitant de la biodiversité.

Sur les grandes thématiques telles que le changement climatique et la biodiversité, les instituts de recherche et les agences d'expositions se distinguent ce que montre les AFC entre les producteurs d'expositions et les thématiques (graphique 17 et graphique 18). Pour les agences d'expositions, nous pensons que l'inscription dans des logiques d'agenda est un moyen de favoriser la vente de leurs productions notamment au réseau SCÉREN. En effet, d'une part, nous avons vu que la volonté d'apporter des appuis aux programmes par des ressources actualisées était une préoccupation des responsables de médiathèques et la biodiversité en fait partie et le changement climatique aussi. D'autre part, nous avons établi que des contenus scolaires entraînent dans l'École suite à une légitimation sociale (Alpe 2006) résultant de la pression exercée par le monde extrascolaire pour que des sujets d'actualités puissent y entrer. La stratégie de ces producteurs s'avère donc judicieuse.

2.2. Expositions et campagnes de communication gouvernementales

Les événements internationaux ne sont pas les seuls à être à l'origine de (petits et grands) sauts productifs. Au niveau national, certaines expositions ont été conçues pour des campagnes nationales plus larges. L'ADEME est le producteur le plus représentatif de ce lien entre logique d'agenda politique et production des expositions. De fait, cette organisation est le « bras armé » de la communication gouvernementale sur les thématiques environnementales et du développement durable :

« L'ADEME assume pleinement le discours du gouvernement sur le thème de l'environnement, elle est l'un de ses organes de parole à travers la communication que lui confie directement le gouvernement, ou l'un des trois ministères de tutelle dont elle dépend. » (Jalenques-Vigouroux 2006, p. 115)

Le 10 octobre 2005, l'ADEME et le MEDD lancent la campagne « *Réduisons vite nos déchets, ça déborde !* » et en 2006, cinq expositions sont produites sur les déchets, soit 20 % des expositions sur cette thématique. Parmi elles, une est financée par le MEDD, deux autres par l'ADEME dont une porte le nom et le logotype de la campagne (figure 35). On le retrouve, ainsi que celui de la semaine européenne des déchets, sur six expositions de l'ADEME entre 2005 et 2010, dont cinq sur les déchets et la dernière sur l'éco-consommation (thématique *Actions au quotidien*). De la même façon, 25 % de toutes les expositions sur l'énergie sont liées à la campagne « *Faisons vite ça chauffe* » (figure 36), toutes en lien avec l'agence gouvernementale que ce soit au niveau de la production ou du partenariat. La présence de ces logos est constatée en 2002, 2005 et 2007, années de pics de production d'expositions sur l'énergie.



Figure 35 : Le logotype de la campagne gouvernementale, lancée en 2005 et portée par l'ADEME : « Réduisons vite nos déchets, ça déborde ».



Figure 36 : Logotype de la campagne de l'ADEME : « Faisons vite ça chauffe ».

De plus, des expositions sont spécifiquement produites par l'ADEME et le MEDD pour des événements particuliers, ce qui représente six expositions sur l'ensemble du corpus, soit celles qui ont été réalisées pour la semaine du développement durable²³⁸ et celles réalisées pour la semaine de la mobilité (*Bougez autrement* (2009 et 2010)). Mais ce ne sont pas les seuls producteurs à l'origine d'expositions en lien avec des politiques nationales. En 2011, le CNDP a réalisé une exposition commanditée par le ministère de l'intérieur (chargé de l'Outre-mer) et réalisé avec le ministère de la culture et de la communication pour l'année des Outre-mer décrétée par le gouvernement. Et comme nous l'avons déjà montré, toute décision ministérielle prévaut sur les intérêts pédagogiques d'un tel dispositif, dont le contenu sera ensuite travaillé dans ce sens par les cadres ayant la charge de son élaboration.

Ces derniers constats posent en tout cas vivement la question de l'exposition comme média support de campagne de communication et finalement la question du type de muséologie auquel nous avons affaire (tableau 12). Même si ces expositions peuvent présenter des savoirs scientifiques, leur objectif principal ne se situe pas dans une transmission de connaissances (cf. page 251) mais dans la promotion d'actions. De plus, on ne peut pas affirmer que l'incitation au changement dans le cadre d'une campagne de communication soit un point de vue au sens de regard sur le monde, car il y a ici un effet normalisant qui est recherché. Ce ne sont donc pas non plus des expositions de points de vue (tableau 12). Ceci est une des raisons que nous amènera à ne pas utiliser la typologie des expositions que nous avons présentée précédemment pour étudier les expositions itinérantes, car elle ne permet pas de rendre compte de la totalité des objectifs qui peuvent conduire certaines structures à réaliser des expositions itinérantes.

²³⁸ *Vivons ensemble autrement* (2007), *Passez au durable* (2008), *Passez au durable, ça marche* (2009 et 2010).

2.3. Le développement durable : une fonction d'agenda bien particulière

Selon Thierry Libaert, la communication sur le développement durable répond à une fonction d'agenda dans le sens où « *elle ne nous dit pas ce qu'il faut penser, mais qu'il faut y penser.* » (2010, p. 102). Dans son déploiement, contrairement aux autres thématiques, nous n'observons pas que l'occurrence des expositions sur le développement durable, à un moment précis, corresponde à des événements internationaux ou gouvernementaux de la politique de développement durable²³⁹. Après une première exposition en 1990, soit trois ans après le rapport Brundtland, qui est restée la seule pendant 11 ans (c'est pourquoi on la retrouve encore aujourd'hui dans les catalogues des CRDP), la thématique du développement durable perce à partir de 2001 avec une explosion entre 2006 et 2009 (5 en 2006, 6 en 2007, 4 en 2008 et 6 en 2009), pour ensuite être réduite à une exposition par an en 2010 et en 2011.

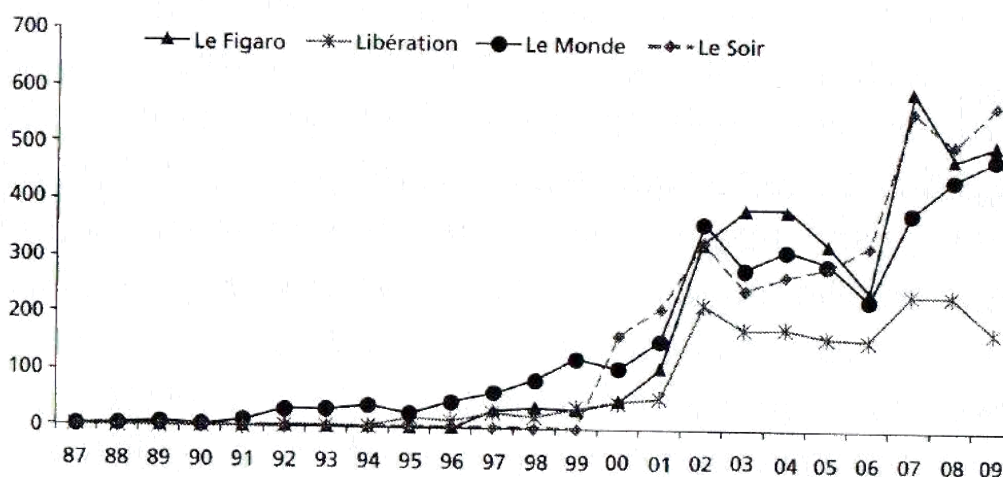


Figure 37 : Occurrence de l'expression « développement durable » dans quatre journaux entre 1987 et 2009 (Libaert 2010, p. 32).

L'étude de l'occurrence de l'expression « développement durable » dans les médias généralistes entre 1987²⁴⁰ et 2009 dans différents quotidiens nationaux français et belge (Libaert 2010) montre très clairement que la publication du rapport Brundtland n'a pas entraîné son émergence dans l'espace médiatique ni même véritablement le Sommet de Rio de 1992 (figure 37). Ce n'est qu'à partir du Sommet de Johannesburg de 2002 qu'une véritable imprégnation médiatique est constatée, ne démentant pas l'origine politique de son expansion fortement liée à l'implication du Président de la République française dans cette rencontre internationale. Mais cet « acte fondateur » ne suffit pas à expliquer que :

« les médias généralistes d'information, écrits ou audiovisuels, cessent de traiter cette question sur mode discontinu et sensationnaliste et l'intègrent dans la continuité de l'information, l'inscrivant dans

²³⁹ À l'exception de celles produites pour la semaine du développement durable (soit 4/32 expositions).

²⁴⁰ Date de la publication du rapport Brundtland.

un agenda public en dehors des catastrophes ce qui contribue à le lisser, à le banaliser et à le rendre acceptable et compréhensible. » (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007, p. 49)

À partir des années 2000, la thématique s'est imposée aux producteurs d'expositions suivant la même tendance, indépendamment de l'actualité, tout en jouant un rôle majeur dans les communications à l'œuvre :

« Le développement durable n'est pas un thème que l'actualité surajouterait à l'agenda existant, le niveau « méta » qu'il engage suscite une nouvelle façon de communiquer et d'informer » (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007, p. 48)

La « *nouvelle rhétorique* » qui s'engage autour du développement durable implique des acteurs et des destinataires variés (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007), témoignant du succès de la « *formule « développement durable »* » (Krieg-Planque 2010). Alice Krieg-Planque définit le concept de formule comme un « *ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces formulations contribuent dans le même temps à construire* » (2009, p. 7 cité dans Krieg-Planque 2010, p. 6). Par l'appropriation généralisée de l'expression, il y a bien, comme Thierry Libaert le fait remarquer une certaine fonction d'agenda. La plasticité du développement durable et son pouvoir légitimateur, notamment auprès des entreprises (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007 ; Pascual Espuny 2008 ; Libaert 2010), explique son expansion. Pour nous, la question est de déterminer quels producteurs s'en sont saisis et comment ils ont intégré cette thématique aux expositions.

2.4. Les thématiques délaissées

Corollaire de la fonction d'agenda, des thématiques sont proprement délaissées, ce qui interroge tout autant. L'exemple le plus frappant est celui de la faible occurrence de la pollution de l'air en tant que sujet central. Dans le corpus, il n'y a que trois expositions, toutes antérieures à 1999. Il semble donc qu'il y ait un désintérêt pour cette thématique alors qu'elle est un enjeu environnemental et de santé publique majeur²⁴¹. Ne disposant pas d'études sur le traitement de la pollution de l'air dans les médias français, nous ne pouvons conclure si cette tendance suit un mouvement général ou si nous voyons l'effet de la sélection par l'Éducation nationale. Cela dit, il n'existe pas de sommets internationaux ni d'année internationale sur la pollution de l'air. Ces absences-ci justifieraient-elle cette absence-là ? On peut aussi

²⁴¹ Au moment où nous écrivons ces lignes, Pékin vient de connaître un épisode de smog sans précédent (Le Monde 2013a) alors qu'une étude de l'OMS venait de montrer le manque de volonté politique en matière de lutte de pollution de l'air et ses conséquences sur la santé (Le Monde 2013b).

s'interroger sur les éventuels intérêts financiers ou lobbyistes de ne pas trop publiciser cette thématique. Mais toutes les expositions ne sont pas à relier à des préoccupations médiatiques. Bon nombre d'entre elles sont produites par un « mouvement de fond », ce que montre par exemple la répartition temporelle du nombre des expositions réalisées sur l'eau, les milieux ou encore les déchets. La raison de leur production est donc à chercher ailleurs, comme l'exemple de la thématique du développement durable l'a montré. Observons donc les résultats de l'analyse croisée entre producteurs et thématiques.

3. Thématiques et domaines d'activité des producteurs

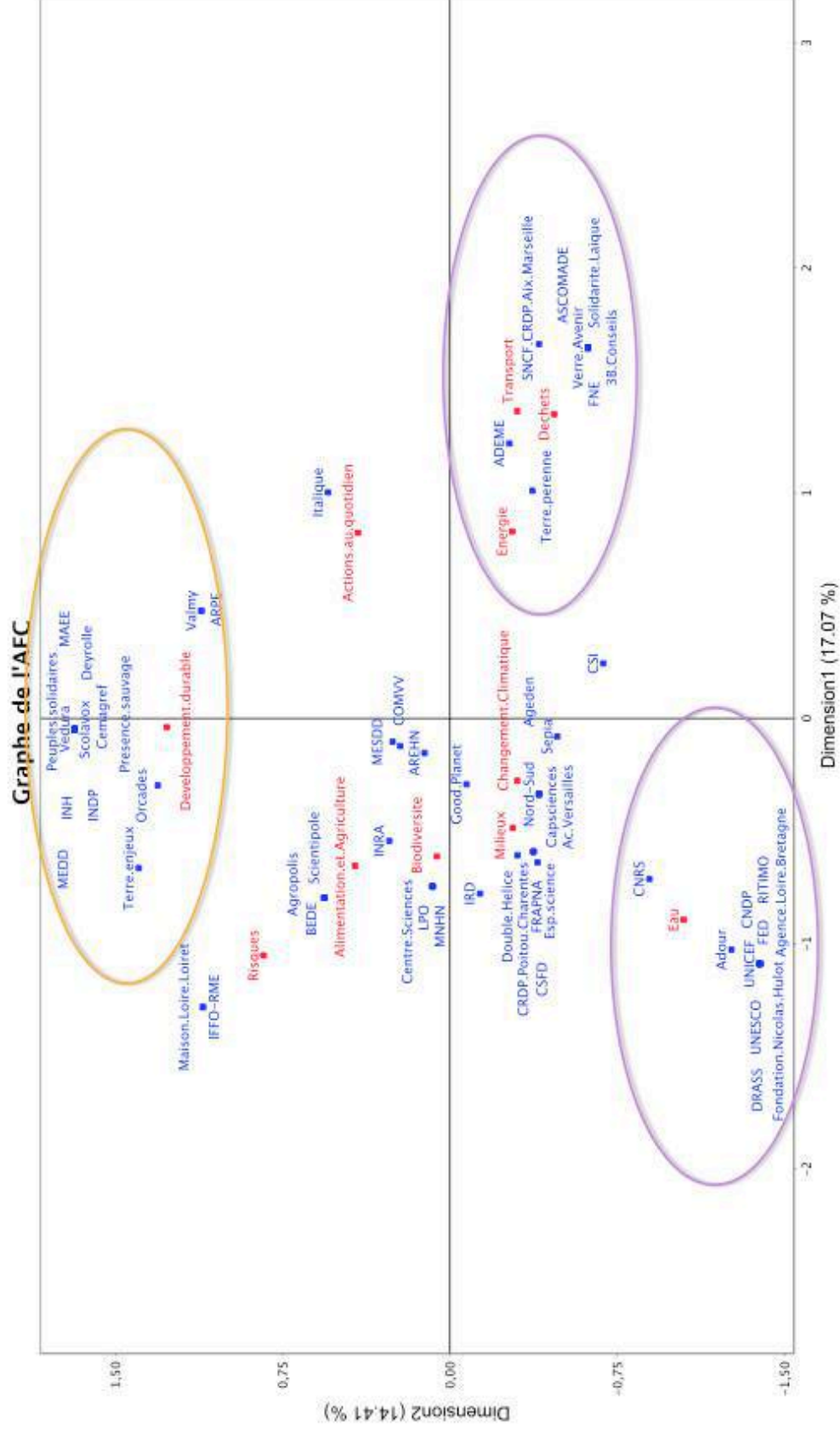
L'AFC entre les producteurs d'expositions et les thématiques (graphique 17) et entre les types de producteurs et les thématiques (graphique 18) montre deux tendances : certaines thématiques sont fortement liées à des producteurs, d'autres sont communes à plusieurs producteurs. Pour les premières, nous avons vu le rôle tenu entre autres par les sujets d'actualités. On constate également que le développement durable est traité par de nombreux producteurs différents, qui s'avèrent être préférentiellement les associations d'éducation à la solidarité et d'éducation à l'environnement, les Ministères et les entreprises et autres sociétés. Pour les deuxièmes, il semble que le lien entre thématiques et producteur soit à rechercher du côté du domaine de leurs domaines de compétence, ce qui est une conséquence directe de la préférence de l'Éducation nationale pour les producteurs dits « experts ».

3.1. Les spécialistes ou la mise en avant des compétences du producteur

Pour l'eau, l'analyse par type de producteurs (graphique 18) montre que ce sont surtout les agences de l'eau et les fondations qui traitent de ce sujet²⁴². Les agences de l'eau réalisent donc des expositions correspondant à leur domaine. De même, les associations APPA et Atmo Picardie, toutes deux impliquées dans la surveillance de la qualité de l'air produisent deux des trois expositions sur la pollution de l'air du corpus, leurs spécialités, quand Max Havelaar, Artisans du Monde et Peuples solidaires, tous trois impliqués dans la solidarité internationale, en produisent sur le commerce équitable²⁴³.

²⁴² Il n'y a qu'une organisation internationale et qu'une agence de santé, ce qui n'est pas représentatif.

²⁴³ Ces deux cas ne sont pas visibles sur les graphiques présentés ici car, pour une raison de lisibilité du graphique d'AFC, les thématiques dont le nombre est inférieur à 7 dans le corpus ont été ôtées. En effet, celles-ci avaient tendance à être trop discriminées par l'AFC (ce qui est souvent le cas lorsque des données sont en petite quantité), ce qui avait pour résultat de réunir en un seul paquet le reste des thématiques, rendant par là-même l'interprétation très difficile.



Graphique 17 : AFC entre les thématiques et les producteurs* (n = 177)

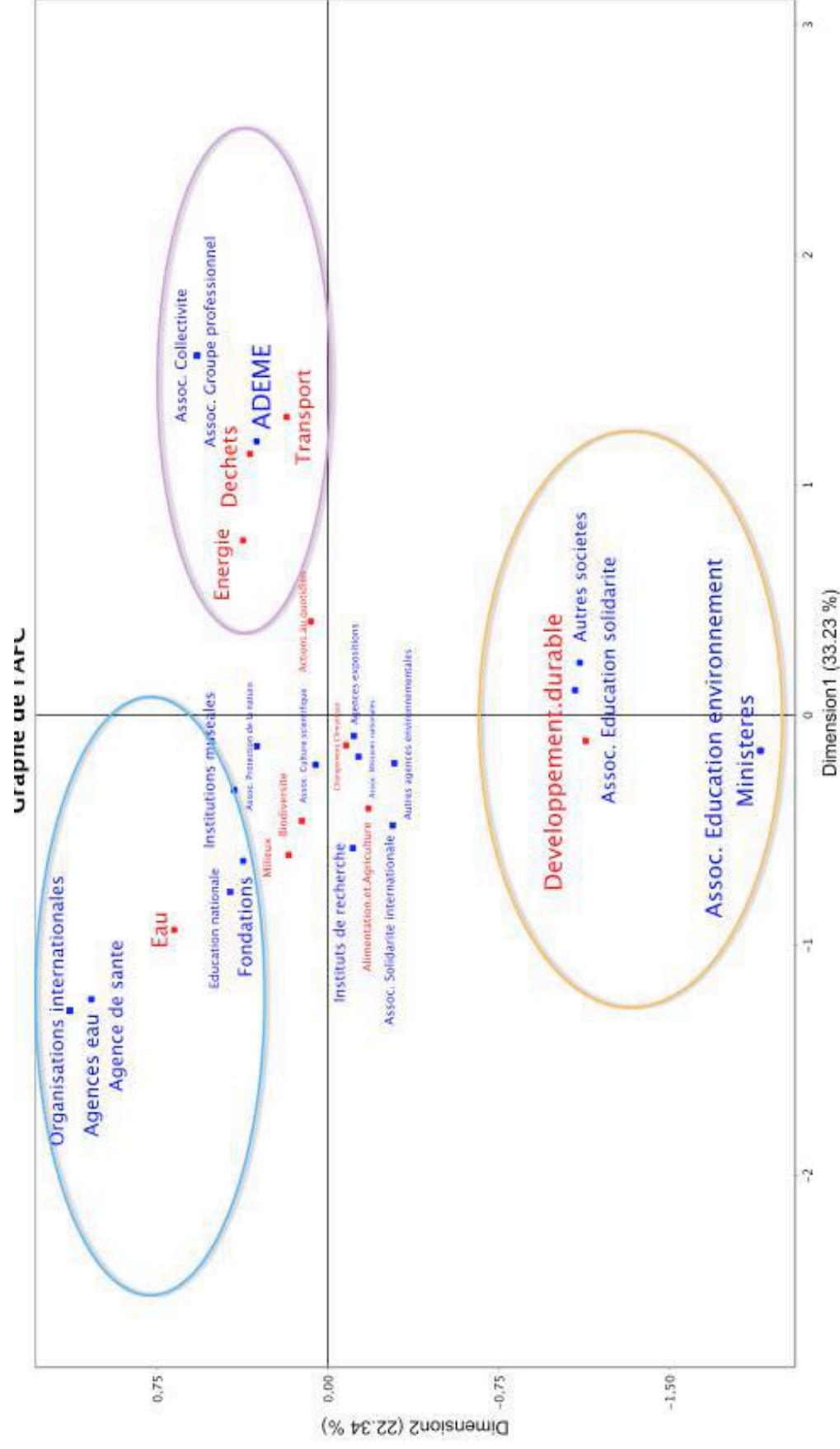
* Les thématiques dont le nombre est inférieur à 4 ont été ôtées dans cette présentation des résultats.

Quant aux expositions sur l'énergie, les déchets, les transports, elles sont préférentiellement le fruit de l'ADEME, en lien direct avec les missions dont elle a la charge. La thématique des transports, qu'elle traite de manière privilégiée, semble constituer une entrée transversale permettant d'aborder à la fois les différents types de pollution et les économies d'énergie. Par ailleurs, la seule exposition du corpus traitant du bruit est réalisée par l'ADEME, comme la troisième exposition du corpus traitant de la pollution de l'air, ce qui là aussi correspond à son domaine de compétences. Mais justement, on peut s'interroger une fois de plus sur la très faible prise en charge de cette thématique par l'ADEME. Compte tenu de son fort lien avec la politique gouvernementale, on ne peut que réitérer les réserves à l'égard d'une politique active de lutte contre la pollution de l'air qui serait publicisée au sein des expositions. L'investigation des thèmes traités dans les expositions nous renseignera davantage.

L'AFC entre producteurs et thématiques (graphique 17) montre également des liens statistiques entre la thématique des risques et l'IFFO-RME (dont la mission est de former aux risques), entre les transports et la SNCF, entre Agropolis Museum (spécialisé dans les thématiques alimentaires) et la thématique Agriculture et alimentation. Enfin, l'INRA aborde les thématiques Agriculture et alimentation, et Biodiversité, qui rentrent tous deux dans les sujets « *des recherches finalisées pour une alimentation saine et de qualité, pour une agriculture compétitive et durable, et pour un environnement préservé et valorisé* » (INRA 2013) que mènent l'institut. Un programme qui en dit long sur l'ancrage anthropocentrique de cet organisme public.

3.2. Les producteurs généralistes

Si de nombreuses expositions sont issues d'organismes qui traitent de leurs spécialités, les deux AFC permettent de constater, qu'au contraire, les agences d'expositions (COMVV en particulier), l'AREHN, la MESDD et GoodPlanet se positionnent plutôt en « vulgarisateurs » de plusieurs thématiques différentes, la plupart d'entre elles étant en lien avec l'agenda politico-médiatique : le changement climatique, la biodiversité, les milieux mais aussi dans une moindre mesure l'alimentation et l'agriculture, et les actions au quotidien. Elles traitent également toutes du développement durable, de l'eau et de l'énergie.



Par exemple les cinq expositions de GoodPlanet portent sur le développement durable (2006), la biodiversité (2007), l'énergie (2008), l'eau (2009), l'énergie (2010) et la forêt (*Milieux*, 2011), révélant que la stratégie de la fondation est d'occuper les murs de l'École en multipliant les thématiques. La même logique peut aussi être attribuée aux agences d'expositions qui augmentent leurs chances de vente en élargissant leur panel thématique.

Ces résultats permettent d'envisager que, probablement, les objectifs des producteurs ne sont pas identiques s'ils communiquent sur leurs spécialités ou s'ils se placent en diffuseurs de connaissances, comme nous avons déjà commencé à l'esquisser.

Conclusion : quelle muséologie ?

Comme nous l'avons mis en évidence au cours de ce chapitre, les expositions itinérantes qui circulent en milieu scolaire n'appartiennent résolument pas à la catégorie des expositions d'objets. Mais par rapport aux autres catégories de la typologie de Jean Davallon que nous avons présentée, notre avis est beaucoup moins tranché. En effet, si l'on ne s'intéresse qu'à la matérialité de ces expositions, la forme nous ferait plutôt pencher vers un type qui met au centre le savoir. En effet, premièrement les panneaux sont les objets les plus représentés au sein des expositions, deuxièmement, il y a peu ou pas de trame narrative et troisièmement le producteur ne met pas en scène l'exposition dans la structure d'accueil. Ces caractéristiques excluraient ces expositions du type « point de vue » puisqu'elles ne peuvent pas être des représentations ou des spectacles immersifs pour le visiteur. D'un autre côté, nous avons bien affaire ici à des expositions traitant de sujets de sociétés dont nous avons notamment établi les liens avec les événements internationaux entre autres, ce qui est aussi une des caractéristiques de l'exposition de « point de vue ». De plus, rien ne nous garantit jusqu'à présent que ce qui est au cœur de la communication dans ces expositions soient du savoir, d'autant plus que nous avons aussi établi leur filiation avec des campagnes de communication.

L'analyse des expositions itinérantes dans le milieu scolaire pour l'ÉDD ne nous permet donc pas de conclure parmi ces deux types de muséologie, sauf à la remettre en cause. Étant donné qu'elle est au départ issue du musée et que cela n'est pas notre terrain d'étude, nous ne nous sommes pas risqués à faire de propositions alternatives ou à la compléter car des études supplémentaires sont nécessaires. Nous avons en tout cas montré que cette typologie n'était pas opérationnelle pour nous permettre d'étudier les expositions itinérantes légitimées en ÉDD, ce qui nous amènera à recourir à une autre typologie dans la quatrième partie.

La seule conclusion que nous pouvons tirer pour l'instant est que la communication d'informations à travers des *exhibits* (panneaux et autres objets quand ils existent) est recherchée. Ceci permet de placer ce média éducatif du côté de « *l'exposition documentaire* » soit une exposition qui « *se donne pour objectif de faire découvrir et de faire acquérir par un public une certaine quantité d'informations sur un sujet donné.* » (Davallon 1999, p. 61). Le terme « *d'informations* » a ceci d'heureux qu'il est suffisamment neutre pour pouvoir ranger derrière lui savoir, valeurs et représentations. Alors quelles informations véhiculent donc les expositions légitimées pour l'ÉDD ?

Conclusion de la troisième partie

Convoquées au sein du milieu formel, les expositions légitimées en ÉDD semblent être essentiellement des productions issues d'acteurs sociaux variés. Mais que ce soit les agences d'expositions, les agences environnementales, de l'eau ou de santé, les instituts de recherche ou même encore certaines associations, fondations ou entreprises, leurs missions premières ne sont pas éducatives. Préoccupés par la diffusion de leurs productions, ces organismes se donnent une légitimité en axant leur communication sur des thématiques « à la mode » ou sur des sujets en lien avec leurs domaines de compétences. Dans ce paysage, chaque producteur essaye ainsi de se positionner par rapport au marché éducatif, qui est à la base orienté par les missions de service public de l'École. En effet, les écoles et les établissements scolaires ne font appel à ces médias éducatifs que dans la mesure où cela ne leur coûte qu'une somme modique ; le plus courant étant la recherche de la gratuité.

La diversité des modèles socio-économiques mis en évidence fait écho à la pluralité des motivations des producteurs pour que leurs expositions diffusent, y compris dans le milieu scolaire. Certains s'attachent particulièrement à viser ce public, comme GoodPlanet ou Deyrolle qui, probablement à la recherche d'un certain rayonnement, s'entourent de multiples partenaires dont l'Éducation nationale pour assurer la diffusion de leurs expositions dans l'École : leurs productions sont estampillées par l'institution scolaire et sponsorisées par des annonceurs. D'autres, sont dans des logiques plus de diffusion plus larges, comme les agences d'expositions, les institutions muséales ou les instituts de recherche : c'est la légitimation éducative qui fait entrer leurs productions dans l'École.

Les agences d'expositions visent le marché scolaire, parmi d'autres marchés, ce qui les conduit à orienter leurs productions sur des thématiques très générales, en lien avec des événements politiques et médiatiques, pour optimiser la vente de leurs expositions, de sorte que l'effet d'agenda sur le changement climatique ou la biodiversité est observable jusqu'aux murs de l'École, au détriment d'autres sujets tels que la pollution de l'air, qui semble moins fortement médiatisée. Les instituts de recherche ou les agences de l'eau, pour ne parler que des plus productifs, réalisent des expositions qui, soit sont déjà financées en amont, soit sont produites dans le cadre de leurs missions d'information et de diffusion avec un budget spécifique, mais qui ne nécessitent pas d'échange monétaire avec le milieu scolaire. Or,

parallèlement, les thématiques qui leur sont associées révèlent un lien fort avec leur domaine d'activités : le revers du prêt pour bénéficier d'informations expertisées, recherchées par les personnes qui légitiment les expositions, ne serait-il pas un certain faire valoir des structures productrices ?

Quant aux institutions publiques autres, dont nous avons vu qu'elles bénéficiaient d'une forte légitimité, telles que l'ADEME et les ministères en dehors de l'Éducation nationale, les expositions s'avèrent être de très bons véhicules de campagnes de communication publiques qui franchissent donc aisément les murs de l'École. Or leurs contenus, réalisés selon des objectifs de sensibilisation et d'incitation à l'action – on pense par exemple à « *Réduisons-vite nos déchets ça déborde* » – sont-ils en cohérence avec les objectifs de l'Éducation nationale en termes d'éducation ?

De manière générale, comment se conjuguent les motivations et les objectifs des producteurs avec les missions de l'Éducation nationale ? En particulier, les procédures de légitimation conduisent-elles à ce que les expositions légitimées soient en accord avec les cadres prescriptifs de l'ÉDD ? Nous avons déjà largement commencé à esquisser que l'adéquation risquait de ne pas être optimale, d'autant plus que tout dépend à quelles dimensions et à quel cadre prescriptif, *la lettre* ou *l'esprit*, la personne qui a sélectionné la ressource se réfère, si tant est qu'elle le prenne en compte. Une analyse du contenu des expositions mettant en regard objectifs des producteurs et cadres prescriptifs s'avère néanmoins nécessaire pour mettre à jour toutes les logiques à l'œuvre.

Partie IV – Les expositions itinérantes
légitimées au crible des cadres prescriptifs
de l'ÉDD

Introduction de la quatrième partie

Dans la première partie, nous avons établi que coexistaient deux cadres prescriptifs distingués par leur valeur normative : *la lettre*, correspondant aux prescriptions officielles et *l'esprit* correspondant aux recommandations, qui s'est révélé plus informatif sur les orientations politiques et philosophiques choisies par l'institution, jusqu'à ce que *l'esprit* labile finisse par s'imposer à *la lettre* d'un point de vue téléologique dans la dernière circulaire de 2011. Dans la deuxième partie, nous avons montré que la légitimation des expositions ne se faisait qu'en partie en référence à *la lettre* de l'ÉDD. Celle-ci est peu connue, en particulier des responsables de médiathèque. Nous avons également montré que la forte dimension politique de l'ÉDD, à l'origine des différences entre *lettre* et *esprit*, faisait obstacle à une sélection de ressources sur des critères clairs. Nous avons mis à jour les processus, qu'ils soient nationaux ou locaux, qui conduisent à la légitimation des expositions, le plus souvent en fonction de *l'image* du producteur. La troisième partie nous a permis de caractériser l'offre d'expositions légitimées en la mettant en perspective avec les modèles socio-économiques et certaines motivations des producteurs qui peuvent largement influencer sur les procédures de légitimation.

De manière à comprendre comment la légitimation éducative organise la circulation des idées liées au développement durable en milieu scolaire, en autorisant symboliquement certains contenus à y entrer, une analyse croisée entre les logiques communicationnelles et informationnelles des producteurs et les logiques de l'institution est nécessaire. La question est ici de savoir dans quelle mesure la légitimation éducative conduit l'Éducation nationale à être en accord avec les objectifs qu'elle s'est fixés officiellement dans *la lettre*. En effet, d'une part, nous avons montré que les cadres prescriptifs définissent une politique censée aboutir à une sélection de ressources pédagogiques selon des orientations, pour remplir des missions éducatives. D'autre part, nous avons commencé à établir que les expositions étaient culturellement et institutionnellement marquées par leurs producteurs, en particulier par le biais de certaines thématiques privilégiées : comment ces spécificités sont-elles perceptibles au sein du document scriptovisuel, donné à lire et à voir à l'élève ? De plus, nous avons vu que la thématique du développement durable était abordée par de nombreux producteurs : son traitement est-il différent en fonction des producteurs ou au contraire, observe-t-on de fortes convergences induites par la prise en charge de cet objet théorique ?

Dans cette partie, c'est finalement une étude de la trivialité par le filtre des cadres prescriptifs de l'Éducation nationale que nous proposons. Les résultats de l'analyse permettront de discuter de la cohérence d'ensemble de la politique d'ÉDD menée et des conséquences des choix effectués par l'Éducation nationale, interrogeant finalement le rôle de l'École face aux discours sociaux sur le développement durable.

Chapitre 11 – Partis pris pour l’analyse du contenu des expositions légitimées pour l’ÉDD

Dans ce chapitre nous exposons nos partis pris d’analyse du contenu d’un échantillon d’expositions légitimées pour l’ÉDD réduit aux sept thématiques les plus fréquentes du corpus, afin d’examiner l’adéquation de cette offre d’expositions avec les cadres prescriptifs de l’ÉDD. Nous présentons en particulier notre approche sémiotique des expositions, basée sur le présupposé d’un discours du document scriptovisuel, inscrit autant dans l’*image* du texte que dans l’énonciation des autres éléments de ce registre à « lire-voir ». En nous appuyant sur les travaux de l’équipe de muséologie du MNHN, nous monterons en quoi les représentations et objectifs éducatifs définis dans les expositions environnementales peuvent être croisées avec les cadres prescriptifs de la *lettre* et de l’*esprit* de l’ÉDD, pour définir un cadre d’analyse permettant de déterminer la teneur des choix institutionnels.

I. Une approche de la circulation sociale des idées liées au développement durable en milieu scolaire

1. Rappel du partis pris épistémologique et questions de recherches

Le parti pris épistémologique de croiser les champs didactiques et communicationnels nécessite de clarifier la manière dont nous envisageons les médias du point de vue de leur contenu, puisque ces champs ont des approches tout à fait différentes par rapport aux savoirs contenus dans des médias éducatifs. Le premier s’intéresse à la valeur épistémique des savoirs et à la capacité du média à favoriser leur appropriation par les apprenants ; le deuxième est davantage axé sur l’élaboration et la mobilité des savoirs, aux croisements du signifié et du signifiant. Bien que nous envisageons la portée pédagogique des expositions circulant dans le monde scolaire, nous ne leur attribuons pas d’emblée un rôle didactique, en cherchant si les savoirs qu’elles contiennent sont pertinents et rigoureux *a priori*, d’autant que nous avons montré qu’une majorité de ces productions sont issues d’organismes n’ayant pas de missions éducatives. De plus, il est tout à fait exclu pour nous d’envisager si ces expositions sont efficaces dans la perspective d’une « *communication engageante* », paradigme de recherche développé par Françoise Bernard et Robert Vincent Joule qui tend à réduire la

communication à un moyen d'actions pour l'adoption de comportements jugés conformes à une certaine conception de l'éco-citoyenneté.

Au fond, pour nous, la question n'est pas de savoir si les expositions sont d'emblée « convenablement conçues » pour être des supports pédagogiques du point de vue de leur scientificité ou de leur capacité à provoquer des changements d'attitudes. Il s'agit de chercher dans quelle mesure la légitimation éducative conduit à ce que les expositions choisies soient en adéquation, d'un point de vue de leur contenu, aux objectifs définis par les cadres prescriptifs de l'ÉDD en termes de savoirs, de valeurs et de représentations. C'est moins l'exposition *en soi* qui est observée que son contenu mis en perspective avec l'espace dans lequel elle est autorisée symboliquement à pénétrer par la légitimation : le milieu scolaire. C'est donc, en quelque sorte, « *la mise en trivialité d'objets culturels* » (Jeanneret 2008a, p. 17) au regard des cadres prescriptifs de l'ÉDD qui est l'objet de notre analyse au sens où :

« *L'opérativité [symbolique] de l'exposition n'a d'existence et de sens qu'au regard de l'espace social dans lequel celle-ci prend place en tant que média* » (Davallon 1999, p. 223).

C'est avec la double visée de mettre à jour l'intention communicationnelle (Davallon 1999) du producteur et l'intention éducative de l'institution, que les expositions sont donc ici appréhendées : ***Les expositions légitimées sont-elles en accord avec les cadres prescriptifs de l'ÉDD, en particulier avec la lettre ? Si oui, en quoi les objectifs des producteurs peuvent-ils croiser ceux de l'Éducation nationale ? Si non, en quoi les procédures de légitimation éducative, qui privilégient l'énonciateur à l'énoncé, en sont à l'origine ? Autrement dit, comment le producteur cherche-t-il à asseoir sa légitimité au sein du média même ?*** Ceci nous amène à examiner les expositions itinérantes du point de vue de l'expression culturelle des savoirs qu'elles véhiculent, appréhendable par l'interpénétration entre fond et forme, au travers de l'analyse sémiotique du registre scriptovisuel.

1. L'exposition : une production culturelle autonome

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous considérons les expositions dans le modèle de la production culturelle autonome (Jeanneret 1994 ; Le Marec, Babou 2006 ; Babou 2010) qui « *propose d'envisager la communication scientifique du point de vue de son autonomie. Il s'agit alors de caractériser les règles de fonctionnement des médias entendus tout à la fois comme des espaces sociaux langagiers, institutionnels et techniques* » (Molinatti, Girault 2013). Les savoirs contenus dans les expositions seront étudiés tout autant en lien avec les

contextes sociaux et institutionnels de leurs productions qu'en prenant en compte la matérialité des documents scriptovisuels :

« [Les savoirs] font l'objet d'une production spécifique qui tient aux modalités de circulation et d'élaboration des documents, aux contraintes spatiales et temporelles des supports, aux effets de réécritures successives, aux substances signifiantes diverses dans lesquelles elles s'expriment, aux « formats » textuels, iconiques et intersémiotiques. » (Jeanneret 2000)

Culturellement situées, les expositions sont marquées par les représentations sociales de leurs producteurs (Davallon 1999). Elles peuvent donc être appréhendées comme des formes de réification des représentations sociales, à savoir des formes d'« *objectivation sociale* », c'est-à-dire « *l'extériorisation, la matérialisation et/ou l'institutionnalisation des représentations et des pratiques des individus et des groupes dans des objets extérieurs* » (Accardo, Corcuff 1986, p. 233). Les expositions procèdent donc d'extériorisations matérielles de pensées et de pratiques sociales.

Ainsi, en muséologie, Joëlle Le Marec montre comment la problématique environnementale a été intégrée différemment dans les écomusées et les musées de sciences traduisant « *les modes de fonctionnement des sciences sociales et des sciences de la nature* » (2011, p. 168). Dans les écomusées, ce n'est pas sous forme de thème que « *l'environnement entre au musée* » pour reprendre l'expression de Jean Davallon, Gérald Grandmont et Bernard Schiele (1992) mais en tant que « *nouvelles formes muséales spécifiquement dédiées aux questions de patrimonialisation, conservation et gestion des territoires* » (Le Marec 2011, p. 168), mettant au centre les relations entre humains et nature. Comme la dimension environnementale est constitutive de l'écomuséologie, la problématique est entièrement internalisée. Par contre, dans les musées de sciences, l'externalité de la problématique environnementale se traduit par un traitement thématique déconnecté du territoire. Joëlle Le Marec (2011) indique qu'à la Cité des Sciences, par exemple, la logique thématique se matérialise dès 1989 par la mise en place d'un îlot « environnement ». Les expositions environnementales et itinérantes que nous étudions sont le fruit de cette muséologie à approche thématique.

2. Des représentations sociales dans les expositions environnementales

Avec un angle d'analyse socio-culturel de la circulation des savoirs, Cécile Fortin-Debart (2003) a établi une typologie des représentations sociales de l'environnement de responsables

de cinq types d'institutions muséales²⁴⁴ auxquels elle a adjoint les centres permanents d'initiatives pour l'environnement (CPIE). L'objectif était de clarifier l'offre muséale qui pouvait en découler dans la perspective d'un partenariat école-musée pour l'éducation à l'environnement. Ces travaux croisent explicitement les champs des sciences de l'information et de la communication et de l'ÉRE. Cette typologie a été établie en regroupant les travaux de différents chercheurs dont Lucie Sauvé (1997), Louis Goffin²⁴⁵, Jacques Theys²⁴⁶ et Francine Boillot Grenon²⁴⁷ en ÉRE mais aussi Catherine Larrère en philosophie de l'environnement (1997).

Le tableau 27 présente un rapprochement entre la typologie de Cécile Fortin-Debart et celle de Lucie Sauvé que nous avons présentée page 57, de manière à faire le lien avec les visées éducatives qui peuvent en découler. Cécile Fortin-Debart dégage quatre types de représentations de l'environnement. La première, biocentrique, pourrait se résumer aux représentations des « expositions-nature » mettant en scène les êtres vivants en y excluant les humains. Elle correspondrait à l'environnement-nature à apprécier, à respecter ou à préserver (Sauvé, Machabée 2000 ; Sauvé 2003). La deuxième, l'anthropocentrique, place les humains au centre de l'exposition. C'est l'environnement-ressource à gérer, l'environnement-problème à résoudre ou l'environnement-milieu de vie à connaître, à aménager (*ibid.*) : « *Dans l'anthropocentrisme, l'environnement est donc considéré en référence aux hommes. Il est centré sur leurs besoins (gestion des ressources) et sur les notions de survie, de santé, de qualité de vie (prévention et résolution des problèmes, aménagement des lieux de vie)* » (Fortin-Debart, 2004, p. 68). Si ces deux premières catégories sont fondées sur une dualité entre humains et nature, les deux autres vont au delà de ce clivage. La représentation écocentrique intègre les humains et la nature dans une même communauté (Callicott 2010). Elle peut être rapprochée de l'environnement-biosphère où vivre ensemble et à l'environnement-système à comprendre (Sauvé, Machabée 2000 ; Sauvé 2003). Quant à la représentation sociocentrique, l'auteure la définit comme « *tous les phénomènes sociaux liés à l'environnement : les représentations sociales de l'environnement, les processus sociaux qui affectent l'environnement (politique, économique, culturel), les processus éducatifs et culturels, les mouvements écologistes (au sens politique du terme), les relations symboliques*

²⁴⁴ Les musées d'histoire naturelle, les CCSTI, les écomusées, les parcs naturels régionaux et les parcs nationaux.

²⁴⁵ Goffin Louis, 1993, Comprendre et pratiquer l'environnement, Education à l'environnement – Catalogue guide, Médiathèque de la communauté française de Belgique, Bruxelles.

²⁴⁶ Theys Jacques, 1993, L'environnement à la recherche d'une définition, Note de méthode n°1, IFEN, Orléans

²⁴⁷ Boillot Grenon Francine, 1996, L'évaluation, moteur de l'innovation. Processus de conception d'un livre-jeu d'éducation et de vulgarisation environnementales. Thèse de doctorat de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

avec l'environnement et la nature » (Fortin-Debart 2004, p. 71). Elle y intègre une dimension méta-analytique de l'environnement dans les musées qui, par leurs expositions, peuvent interroger le visiteur sur ses propres représentations. C'était le cas de l'exposition *Nature Vive* présentée au MNHN en 2000, qui, par le prisme des émotions suscitées par la nature, en exposait différentes représentations, de manière à « *changer notre regard sur la nature* » (Larrère 2000, p. 8). Par sa volonté de susciter l'engagement, l'exposition *Jardin Planétaire* rentre aussi dans cette catégorie. On pourrait donc rapprocher la représentation sociocentrique de l'environnement-projet communautaire où s'engager (Sauvé 1997) car les aspects politiques et critiques sont dans les deux cas au cœur de ce que Cécile Fortin-Debart qualifie de « *relations sociales entre société et environnement* » (2004, p. 72).

Typologie de Cécile Fortin - Debart		Typologie de Lucie Sauvé	Mots clefs principaux définis à partir des deux typologies
Représentation	Centrée sur...	Environnement considéré comme...	
Biocentrique	Les éléments biotiques et abiotiques	Nature à apprécier	Nature, faune, flore, espèces, animaux, plantes, milieu naturel
Anthropocentrique	Les êtres humains	Ressource à gérer	Eau, air, sol, énergie, ressource, patrimoine, gibier, bois, gestion
		Problème à résoudre	Bruit, pollution, destruction, détérioration, nuisance, problèmes écologiques, toxicité, risque, sécurité, hygiène, déchets
		Milieu de vie à connaître et à aménager	Aménagement, maison, quartier, milieu de vie au quotidien, cadre de vie, paysage
Écocentrique	Les systèmes écologiques en intégrant les humains	Biosphère où vivre ensemble à long terme	Environnement global, socio-écosystèmes, planète Terre, biosphère, Gaïa
		Système à comprendre pour décider	Ecosystème, équilibre écologique, interactions homme/nature, flux, éco-socio-système
Sociocentrique	Les relations sociales entre société et environnement	Projet communautaire où s'engager	Bien commun, responsabilité, projet, choix de société, représentations sociales, culture, éducation, politique, acteurs sociaux, engagement, autonomie, émancipation, collectif, coopération, biorégionalisme, démocratie, éducation, citoyen

Tableau 27 : Tableau de synthèse mettant en parallèle les typologies des représentations de l'environnement identifiées par Cécile Fortin-Debart (2004, p. 72) et par Lucie Sauvé (1997 ; 2000 ; 2003) et mots clefs associés, sélectionnés des deux travaux.

Nous avons sélectionné les mots clefs des deux travaux qui nous semblaient les plus pertinents et les plus représentatifs (tableau 27). Hormis l'ajout du mot « gestion » dans la représentation anthropocentrique, terme central qui nous semblait manquer, nous n'avons apporté que quelques aménagements à la marge par rapport à la typologie de Cécile Fortin-Debart : le terme « biosphère » nous paraît traduire une vision plus écocentrique que biocentrique, c'est pourquoi nous l'avons déplacé de l'une vers l'autre ; de même, nous avons choisi de ne pas associer d'emblée le terme « économie » à la représentation sociocentrique

de l'environnement, contrairement à l'auteure. En effet, ce terme polysémique nous pose problème. Dans une acceptation proche de l'étymologie du terme, à savoir une approche responsable de gestion de la « maison » (Oikos) commune (Sauvé 2007), le mot « économie » peut correspondre à une représentation sociocentrique. Mais il est très souvent l'avatar d'une vision capitaliste des échanges de biens et de services entre humains, ce qui traduirait donc plutôt une vision anthropocentrique de l'environnement comme ressource à gérer. Ainsi, la communication autour de l'objet environnement dépend fortement des contextes culturels, y compris dans les milieux scientifiques, où se pose la question des rapports entre savoirs et pouvoirs (D'Almeida 2005a). Il n'en n'est pas autrement pour le développement durable.

3. « L'épistémologie triviale » du développement durable

Nous avons montré dans la première partie que le développement durable était sujet à des interprétations et à des utilisations sociales diverses. Sa circulation s'accompagne de caractéristiques étudiées en sciences de l'information et de la communication. Le développement durable repose sur un « *corpus doctrinal* » (Jeanneret 2008b, p. 252) réitéré sans cesse (D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007), fonctionnant par références auto-légitimantes, en mobilisant la « *fonction auteur* » (Foucault, 1969, cité par (Jeanneret 2010) c'est-à-dire finalement en usant des textes fondateurs comme des références d'autorité, ce qui le rapproche d'une « *idéologie* » (Krieg-Planque 2010, p. 19). Dans ces textes référents, Alice Krieg-Planque (2010) a montré que les discours employant la « *formule* » s'appuient sur la concessive « *tout en* » utilisée, entre autres, dans la définition du rapport dirigé par Gro Harlem Brundtland. Par conséquent, le discours à propos du développement durable s'articule constamment autour de ce connecteur logique qui désamorce de débat, un « *neutralisateur de conflictualité* » selon l'expression d'Alice Krieg Planque. Nicole d'Almeida le faisait également remarquer :

« *La notion de développement durable qui prévaut aujourd'hui formate de manière particulière la question environnementale, en la canalisant, en la formatant, en lui donnant un cadre unifiant voire pacifiant, capable d'accueillir un grand nombre de discours et de prises de position qui se disent sans s'affronter.* » (D'Almeida 2005b, p. 24)

C'est une des raisons qui expliquent qu'autant d'acteurs sociaux très différents, dont les producteurs d'expositions, s'inscrivent dans la thématique du développement durable. En sciences de l'éducation, Lucie Sauvé emploie l'expression « *d'attracteur étrange* » (2008) pour désigner le développement durable ainsi que sa fonction de neutralisation de nombreux

acteurs de l'ÉRE/ÉE vis-à-vis de l'ESD/ÉDD, comme nous en faisons le constat en fin de première partie. Les débats empêchés par « la formule » sont à la fois politiques et scientifiques. En lieu et place des controverses règne l'expertise.

La circulation de la « *formule* » repose sur les éléments du triptyque « environnement », « social » et « économique », aux interfaces desquels les projets « vivable », « équitable » et « viable » sont inscrits (figure 5) et qui sont repris, les uns comme les autres, comme des « *fragments d'énoncés* » (Jeanneret 2010, p. 59). Ils permettent un ancrage dans un référentiel facilement identifiable des constructions discursives des acteurs qui s'en saisissent, participant à un modèle communicationnel décontextualisant et uniformisant (Le Marec 2011) alors même que leurs appropriations peuvent avoir pour objectif la mise en avant de spécificités²⁴⁸. Dans ce processus, le diagramme de Venn, en tant que « *modèle canonique du développement durable* » (Jeanneret 2008b, p. 247) fournit l'essentiel des mots clefs à partir desquels les reformulations sont possibles. Ces mots clefs et ce diagramme sont les « appuis théoriques » sur lesquels se fondent, se légitiment et s'objectivent les discours s'emparant du développement durable ce qu'Yves Jeanneret a nommé comme étant une « *épistémologie triviale* » (Jeanneret 2008b, p. 249).

Le discours du soutenable est marqué par un registre managérial et gestionnaire en tant que le diagramme offre une « *vision purement optique des objets de savoirs* » (Jeanneret 2010, p. 61). La puissance de ce modèle résiderait moins dans ces objets que dans les mots qui sont à l'intersection du triptyque. Par leur suffixe « able » (littéralement qui exprime la possibilité), ce sont les concepts centraux qui permettent de relier les trois dimensions à l'action. Yves Jeanneret (2008, 2010) prend les exemples suivants : il reviendrait aux experts économiques de garantir les solutions permettant le viable, aux experts des conflits sociaux de s'assurer que les solutions adoptées par les managers sont acceptées, c'est-à-dire vivables et aux experts du droit ou de la philosophie politique de garantir que les solutions soient conformes à des principes universels, c'est-à-dire qu'elles soient équitables. C'est pourquoi, il est intéressant d'observer au sein des expositions comment des institutions très différentes, souvent sélectionnées sur la base de leurs expertises comme nous l'avons montré, s'emparent de la « *formule* », notamment pour fonder leur légitimité et ainsi se trouver en retour légitimées par

²⁴⁸ L'emploi de la forme possessive dans les rapports de développement durable des entreprises « nos valeurs », « notre ambition », « notre responsabilité », « notre vision » (Libaert 2010, p. 84) est bien une façon d'insister sur l'unicité de la démarche.

l'Éducation nationale, car le cœur de notre propos se situe dans l'observation du résultat de cette légitimation, plus particulièrement au regard des cadres prescriptifs.

II. Les expositions légitimées par l'Éducation nationale, analysées par le crible des cadres prescriptifs

1. Une analyse des objectifs éducatifs des expositions par le prisme de *la lettre* et de *l'esprit*

1.1. Les objectifs éducatifs des producteurs d'expositions environnementales

Au sein de l'équipe du MNHN, Elisabeth Quertier et Yves Girault (2011) se sont penchés sur les expositions ayant pour thématique la biodiversité actualisant ainsi l'étude menée sur la « *mise en récit* » des expositions environnementales (Viel, Girault 2007). 88 expositions temporaires ou permanentes, itinérantes ou non, conçues ou en préparation entre 2003 et 2009 ont été étudiées. Issues de Muséums, de parcs zoologiques, de maisons de l'environnement, d'associations environnementales ou de structures d'ÉRE, elles ont été présentées majoritairement en France mais aussi dans quelques pays frontaliers et au Québec (*ibid.*).

L'analyse quantitative de l'ensemble du corpus, l'analyse qualitative d'une trentaine d'expositions, puis l'analyse d'entretiens menés auprès de professionnels (muséologues et responsables pédagogiques) a abouti à une typologie des objectifs éducatifs principaux des producteurs tangibles dans les expositions (Quertier 2008 ; Girault et al. 2008 ; Quertier, Girault 2011). Celle-ci a été rapprochée de la typologie des approches éducatives définies en ÉRE par Cécile Fortin-Debart (2004) à partir des travaux de Ian Robottom et Paul Hart (1993), présentée dans la première partie de cette thèse (tableau 2). Nos propres avancées de recherche (Zwang, Girault 2011) ont permis de l'amender, d'autant que, parmi les 12 expositions itinérantes françaises présentes dans le corpus étudié de façon qualitative par Elisabeth Quertier et Yves Girault, 7 sont dans notre corpus²⁴⁹. Aussi nous présentons ces

²⁴⁹ Les 5 expositions qui n'y figurent pas ont été produites par Noé Conservation (*Biodiversité, nos vies sont liées*, 2008 et *Latitudes animales*, 2008), la Fondation Nicolas Hulot (*Biodiversité et humanités : nos vies sont liées*, 2005) – deux structures impliquées dans la protection de l'environnement –, le Musée des confluences (*Paysage de Sciences*, 2008) et le Ministère de l'Écologie et du Développement Durable avec l'exposition itinérante présentant la stratégie nationale de protection de la biodiversité réalisées en 2006. Nous n'avons pas trouvé de traces de l'exposition du MEDD qui, selon le site de l'observatoire régional de l'environnement de Poitou Charentes, avait été retirée pour être « *actualisée en janvier 2009*, [puis] *remise en circulation*. » (ORE 2012).

travaux dans une version de synthèse (tableau 28). Les catégories typologiques sont les suivantes.

- *Faire ressentir* : l'exposition est basée sur les sens, en particulier la vision, dans le but de provoquer une émotion. L'image est souvent au cœur de la médiation, parfois avec une valeur esthétique, pour susciter de l'affection (comme des images attendrissantes de jeunes animaux), de l'indignation (comme des images chocs de braconnage) voire de la peur (comme le ferait un paysage chaotique). En voulant générer des émotions positives pour « *favoriser l'empathie avec les autres vivants* » (Girault, Sauvé 2008, p. 9), cet objectif est à rapprocher à la fois de l'approche éducative interprétative²⁵⁰ (Fortin-Debart 2004) et d'une approche positiviste basée sur le principe d'« aimer pour protéger » l'environnement en changeant ses attitudes. Quand cet objectif consiste par contre à choquer ou à alarmer, l'approche est clairement à rapprocher de certaines méthodes utilisées en marketing social²⁵¹, qui visent à obtenir des changements de comportements (comme arrêter de fumer par exemple) en s'appuyant sur des émotions négatives (Gallopel, Petr 2000), ce qui est aussi une forme d'éducation positiviste.
- *Faire connaître* : l'exposition renseigne, informe, décrit mais n'explique pas. Il peut s'agir de constats de différents ordres, comme le nombre d'espèces en voie d'extinction, le pourcentage de la population mondiale qui n'a pas accès à telle ressource ; mais aucune explication sur les causes qui pourraient permettre de mieux cerner la situation n'est apportée. Sans nier qu'une information est une étape vers la compréhension, nous distinguons toutefois cet objectif éducatif du suivant.
- *Faire comprendre* : l'exposition montre une démarche explicative issue de la volonté du producteur de faire accéder le visiteur à des connaissances circonstanciées ou à des mécanismes complexes, comme par exemple la présentation précise du lien de cause à effet entre la pollution chimique et la diminution de certaines populations aquatiques ou bien l'explication d'un phénomène scientifique tel que l'effet de serre.

Les deux objectifs *faire connaître* et *faire comprendre* sont inscrits dans une approche éducative positiviste (Fortin-Debart, 2004) car il s'agit exclusivement de transmettre des

²⁵⁰ L'approche interprétative ne se limite pas qu'aux émotions et implique l'immersion dans le milieu ; il faut comprendre ce rapprochement pour sa portée heuristique.

²⁵¹ Le marketing social est selon Kotler (1976), « *l'élaboration, l'exécution ou le contrôle de programme cherchant à accroître l'adhésion à une idée, à une cause ou à un usage social, dans un ou des groupes cibles* » (Gallopel, Petr 2000, p. 2)

connaissances avec comme référent le modèle de l'instruction publique (*Deficit Model*) (Girault, Molinatti 2011)

- *Faire agir* : l'exposition présente les attitudes et les gestes à adopter ou à éviter dans le but que les visiteurs les reproduisent. L'exemple classique est l'incitation au tri des déchets en représentant le geste dans l'exposition. Cette approche positiviste est focalisée sur une approche comportementaliste.
- *Faire débattre* : l'exposition suscite le questionnement du visiteur en le plaçant dans un cadre interdisciplinaire pour aborder des problématiques sociales, politiques, économiques et socio-scientifiques en lien avec l'environnement. Les réponses ne sont pas forcément données, le visiteur est incité à se forger sa propre opinion. Le dispositif « *Le scarabée et l'autoroute* »²⁵² de l'exposition *Nature Vive*, par exemple, a été conçu ainsi. En cela, cette catégorie correspond à l'approche éducative de la critique sociale car il s'agit de « *transformer les pratiques sociales à partir d'investigation et de choix personnels* » (Girault, Sauvé 2008, p. 9).

1.2. Les objectifs éducatifs au crible de la lettre et de l'esprit

Examinons chaque objectif éducatif de la typologie précédente en fonction des cadres prescriptifs de l'ÉDD. Premièrement dans la *lettre*, l'ÉDD est définie comme une éducation objective scientifiquement, ne devant pas verser dans l'affectif, ce qui est largement confirmé par *l'esprit*, rapprochant cette éducation d'une approche positiviste comme nous l'avons montré. Aussi les objectifs éducatifs du *faire connaître* et surtout du *faire comprendre* correspondent à ce qui est attendu par *la lettre* alors que le *faire ressentir* est proscrit dans les deux cadres prescriptifs. Deuxièmement, l'ÉDD est aussi présentée comme une éducation au choix, le *faire débattre* devrait donc conduire à ce que les expositions qui le portent soient sélectionnées en priorité, conformément à *la lettre*. Reste l'objectif de *faire agir*. Nous avons vu avec quelle ambiguïté l'Éducation nationale se positionne par rapport à l'approche comportementaliste. Il nous semble que la parole officielle, celle de *la lettre* se revendique plutôt d'un rejet de cette approche éducative, qui est cependant présente dans *l'esprit*. Aussi, nous associons le *faire agir* à *l'esprit*.

²⁵² Entre 2000 et 2002, les visiteurs pouvaient s'exprimer pour donner leur avis sur la construction de l'autoroute A28 dans la Sarthe au regard de l'aire géographique du Pique Prune, un scarabée protégé par la convention de Berne, qui avait entraîné la suspension du chantier (qui a repris en 2004, l'autoroute étant rentrée en service en 2005). Les résultats du vote sont encore en ligne : <http://www.mnhn.fr/expo/naturevive/scarab/index.htm> (consulté le 27 août 2013).

Objectifs éducatifs des expositions environnementales	Faire ressentir		Faire agir	Faire comprendre	Faire connaître	Faire débattre
Basée sur...	l'induction d'émotions positives	l'induction d'émotions négatives	la présentation d'actions	l'explication	la description	le questionnement
Approches éducatives en ÈRE	Interprétative	Positiviste				Socialement critique
Objets centraux	le lien entre la personne et son environnement	les comportements	les savoirs	le changement social pour un autre rapport des individus entre eux et à leur environnement		

Tableau 28 : Typologie des objectifs éducatifs des expositions environnementales et liens avec la typologie des approches éducatives en ÈRE (Synthèse réalisée à partir des travaux de Girault, Quartier, Fortin-Debart, Maris (2008), Girault et Sauvé (2008), Quartier et Girault (2011) et Zwang et Girault (2011))

Théoriquement, selon *la lettre* et en conformité avec la politique que l'Éducation nationale souhaiterait mener sur les ressources éducatives et communiquée au FOREDD, les expositions ayant pour objectifs de *faire connaître*, *faire comprendre* et *faire débattre* devraient être privilégiées tandis que celle ayant pour objectifs de *faire ressentir*, *faire agir* ou *faire valoir* devraient être écartées. Nous avons déjà commencé à discuter des entraves, issues des procédures de légitimation, pour la sélection d'expositions permettant de débattre. Nous avons aussi modéré notre propos en expliquant le rôle des savoirs professionnels sur la sélection d'expositions pour répondre à la demande pédagogique des enseignants. Aussi, il est nécessaire d'affiner l'analyse en fonction des modalités de légitimation éducative.

2. Une lecture des expositions en fonction des modalités de légitimation éducative

Dans la partie précédente, nous avons mis à jour deux degrés ou modes de légitimation : la légitimation directe et la légitimation indirecte. Comment cela se traduit-il du point de vue des expositions retenues ? Nous avons séparé le corpus en plusieurs catégories, soit les expositions qui :

- portent un logotype de l'Éducation nationale (ministériel, académique ou du SCÉREN), issues, la plupart du temps, d'une *légitimation politique* ;
- sont diffusées par le réseau SCÉREN, sélectionnées par des documentalistes ou distribuées dans le cadre d'un partenariat local avec l'ADEME ;
- sont nommées sur les sites internet institutionnels, académiques et nationaux, spécialisés ou non dans l'ÉDD, sélectionnées en grande majorité sous la responsabilité de personnes en charge de cette éducation ;
- ont été identifiées sur le site d'un producteur qui, lui, a été nommé par un site institutionnel par des membres du réseau SCÉREN (Educasources), par des responsables académiques ÉDD ou par des webmestres académiques.

On peut considérer les trois premiers cas comme des modes directs de légitimation de l'exposition et le dernier comme un mode indirect de légitimation car il repose sur la légitimation du producteur et non sur celle de l'exposition proprement dite. Le tableau 29 présente la répartition des expositions du corpus en fonction des modes de légitimation.

Mode de légitimation	Direct			Indirect
Exposition	avec un logotype	diffusée par le réseau SCÉREN	nommée sur un site institutionnel	repérée sur le site d'un producteur légitimé
Nombre d'expositions	24	66	34	72
Pourcentage	12 %	34 %	17 %	37 %

Tableau 29 : Répartition des expositions du corpus en fonction des modes de légitimation (n = 196).

Si la politique de l'Éducation nationale est cohérente, le résultat attendu est que les expositions qui portent le logotype, marquant théoriquement un travail sur le contenu, devraient correspondre beaucoup plus à *la lettre* que celles légitimées uniquement par le producteur. Cette confrontation aux cadres prescriptifs nécessite de se pencher sur leurs contenus, que nous rapprochons d'une forme d'analyse de discours²⁵³.

III. Méthodologie d'analyse sémiotique des expositions

L'analyse a été restreinte aux expositions appartenant aux sept thématiques les plus fréquentes soit 142 expositions (73 %) portant sur le développement durable, l'eau, les déchets, la biodiversité, l'énergie, le changement climatique et les milieux. Parmi elles, seules 110 étaient exploitables car les panneaux étaient bien lisibles (cf. annexe 12 pour le détail par thématique). Notre étude porte donc sur 56 % des expositions du corpus, dont les proportions relatives aux modes de légitimation sont statistiquement représentatives par rapport à l'échantillon initial (tableau 30).

Mode de légitimation	Direct			Indirect
Exposition	avec un logotype	diffusée par le réseau SCÉREN	nommée sur un site institutionnel	repérée sur le site d'un producteur légitimé
Nombre d'expositions	12	36	26	36
Pourcentage	11 %	33 %	23 %	33 %

Tableau 30 : Répartition des expositions du corpus d'étude restreint aux sept thématiques les plus fréquentes en fonction des modes de légitimation (n = 110).

Le choix de ce focus sur les thématiques les plus représentatives permet de rendre compte de la diversité des traitements choisis par les producteurs, exprimée à la fois par les thèmes et par les « angles d'approches » de ces thèmes, déterminés par une analyse mêlant texte et *image* du texte.

²⁵³ Nous avons bien conscience de pouvoir heurter par ce rapprochement lorsque l'on connaît les distinctions réalisées entre l'analyse de contenu (essentiellement centrée sur les thèmes) et l'analyse de discours (plus portée sur les registres et qui se revendique plus fine dans ces approches que l'analyse de contenu).

1. Une méthodologie basée sur le langage du registre scriptovisuel

À l'instar de Daniel Jacobi en muséologie (2005a), Annette Beguin-Verbrugge (2006) fait remarquer que la tradition de l'analyse du document scriptovisuel privilégie une dichotomie entre image et texte : « *La séparation entre écrit et image d'un même message, à des fins d'analyse, est pourtant souvent de règles.* » (2006, p. 30). Or « *l'écrit est mêlé à l'image* » ne serait-ce que parce que « *le texte est déjà une image* » (Jacobi, Poli 1993, 46 ; Jacobi 2005, 98). Ceci conduit Daniel Jacobi à considérer image et texte comme étant une même unité signifiante :

« *Il est préférable de considérer les textes et les images comme un seul et même registre tant le visible et le lisible sont concomitants dans les expositions. C'est ce que nous proposons de désigner comme le « registre scriptovisuel »* » (Jacobi 2005a, p. 90-91)

En se référant à l'énonciation éditoriale d'Emmanuel Souchier, Annette Beguin-Verbrugge (2006) utilise l'expression de « *discours visuel* » pour désigner le « langage » induit par « *l'iconicité du texte* » (p. 22) au sein des documents scriptovisuels. En donnant le texte à lire, l'instance productrice l'organise en différents niveaux de lisibilité, c'est-à-dire qu'elle oriente la lecture par les bords, les titres, les changements typographiques, en même temps qu'elle met en avant certaines informations dans une intentionnalité communicationnelle qui prend en compte le lecteur. Marie-Sylvie Poli avait déjà établi que les « *textes informatifs* » de l'exposition²⁵⁴ c'est-à-dire les « *écrits dans lesquels les choix d'écriture personnels sont assumés par le concepteur du texte* » (1994, p. 31) permettent de rendre compte des intentions du producteur vis-à-vis du visiteur :

« *Si l'on se place d'un point de vue rhétorique (ou stratégique), on constate que l'écrit sert à mettre en relation les intentions de l'auteur d'un texte, avec les effets que ce texte est censé produire sur le visiteur. [...] L'écrit fonctionne avec deux visages : celui de l'intention de l'émetteur, et le visage de l'effet produit sur le récepteur.* » (Poli 2002, p. 50)

Sylvie Leleu-Merviel (2005) assimile l'organisation spatiale et scripturale des documents scriptovisuels numériques à une mise en scène, en introduisant le concept de « *scénique* » pour désigner le processus qui rend compte de la transposition du texte dans une matérialité fonctionnelle. On pourrait dire que cette « mise en scène » est également observée au sein des

²⁵⁴ Marie-Sylvie Poli a basé son travail sur une étude globale de l'écrit dans l'exposition, ce qui fait l'objet d'un ouvrage de référence (Poli 2002) dans lequel elle étudie aussi bien le texte signalétique que la place des écrits dans la mise en scène globale de l'exposition. Par rapport à nos expositions, seule la catégorie de ce qu'elle nomme du point de vue fonctionnel, les « textes informatifs » sont ici mobilisés.

panneaux scriptovisuels, souvent constitués d'un titre, d'intertitres, d'un chapeau²⁵⁵, de blocs de textes justifiés différemment, comprenant des mots ayant des caractères typographiques plus ou moins gras ou plus ou moins gros. Mêlées au texte, des plages visuelles s'intercalent (photos, cartes, dessins, schémas, graphiques, etc.) de manière à constituer un ensemble destiné aussi bien à être vu qu'à être lu (Jacobi, Poli 1993, p. 54). C'est tout le travail de pagination assisté par ordinateur qui est à l'origine de la « scénique » et dont le résultat est la « maquette », étudiée par Annette Beguin-Verbrugge dans les livres scolaires (2006). C'est sur la base de cette intrication entre l'organisation corporelle du texte et son contenu, que nous fondons notre méthodologie d'analyse du discours des expositions, à la croisée entre prise en compte de l'énoncé (le message du texte) et l'énonciation (l'*image* du texte), mettant en pratique le fait que la « sémiose est traversée par la perception » (Beguin-Verbrugge 2004, p. 99). Nous étendons cette énonciation aux autres éléments du registre scriptovisuel.

À côté des textes, les autres éléments du registre scriptovisuel sont nombreux. Identifier ces éléments, c'est mettre à jour une partie de l'intentionnalité communicationnelle du producteur. Toute représentation visuelle est caractérisée par une fonction précise par laquelle « s'établit une réelle communication non-verbale, un système de pensée visuelle ou de pensée en images » (Jacobi 1987, p. 137). Celle-ci informe sur les intentions du producteur que nous considérons comme des marqueurs d'énonciation qui véhiculent l'*image* du producteur et peuvent notamment opérer sur sa recherche de légitimité²⁵⁶. En nous référant à divers travaux en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation²⁵⁷ (Bertin 1977 ; Bertin et al. 2005 ; Vézin 1982, 1986; Jacobi 1987 ; Drouin 1987 ; Clément 1996 ; Bélisle, Jouannade 1988 ; Béguin, Pumain 2010), nous avons distingué et défini différentes catégories d'éléments²⁵⁸ du registre scriptovisuel : les photographies (dont les photographies anciennes, les photographies de grande taille et les photomontages), le dessin, le schéma, l'imagerie scientifique, la carte, le graphique, le tableau et la coupure de presse. Ne souhaitant pas ici réaliser un catalogue de leurs propriétés visuelles et de leurs spécificités énonciatrices, nous les convoquerons au moment de l'analyse des expositions.

²⁵⁵ Comme nous avons pris le parti de considérer le registre scriptovisuel dans son ensemble, comme éléments signifiants dans le document, nous ne rentrons volontairement pas dans les distinctions entre texte et paratexte qui donnent lieu de surcroît à différentes interprétations selon les auteurs dont entre autres Genette (1987), Peraya (1995), Jacobi et Poli (1993).

²⁵⁶ Nous avons déjà eu l'occasion de discuter de la place du TAIPAN, comme objet technique éloquent sur la volonté de mettre en avant les compétences du CNRS.

²⁵⁷ Notre objectif n'est pas ici de décrire une typologie à valeur universelle mais de rendre compte de catégories établies de façon pragmatique dans le but de « faire parler » au mieux nos données.

²⁵⁸ Le texte seul aurait pu être distingué mais étant donné qu'il constitue le dénominateur commun de toutes les expositions et que notre objectif est de décrire des catégories permettant des distinctions, il restera implicite, dans la suite de cette thèse que, lorsque nous évoquerons les éléments du registre scriptovisuels, le texte en fait aussi partie.

2. La détermination de thèmes et d'angles d'approches

Pour les 7 thématiques les plus représentées, nous avons cherché à identifier les **thèmes** récurrents :

« Par thème, nous désignons le sujet sur lequel porte l'énoncé, c'est-à-dire ce dont il est question. Dans cette perspective, le thème renvoie au signifié présent dans le discours, c'est-à-dire à l'idée visée par l'énoncé. » (Jalenques-Vigouroux 2006, p. 66)

Ce que nous appelons **angle d'approche** du thème est la façon dont le thème est cadré, c'est-à-dire « de quelle manière » il est envisagé, présenté. Il ne s'agit pas ici véritablement de rendre compte du registre de langue associé à chaque thème, c'est-à-dire des subtilités du discours, puisque notre méthodologie n'est pas fondée sur une analyse de l'ensemble de ce qui est écrit au sein des panneaux, mais sur sa « mise en scène ». Ce qui nous intéresse est « le point de vue » du producteur sur le thème : par exemple, est-ce que le thème de la biodiversité est abordé par les gestes à effectuer ou par la dégradation du milieu de vie d'espèces ? Nous ne rendons pas compte du fait qu'il y ait un registre injonctif pour la présentation des gestes ni que la détérioration des milieux soit exposée de manière catastrophiste. Ceci est une limite de notre approche.

Cependant, l'analyse par les thèmes et les angles nous permet de faire des liens avec la typologie des représentations de l'environnement (tableau 27) et celle des objectifs des producteurs (tableau 28). Elle est donc opérante²⁵⁹. Thèmes et angles d'approche ont été déterminés de manière empirique. Il s'est agi pour nous de produire des catégories ayant du sens au regard de notre problématique. À l'instar de Suzanne de Cheveigné, nous reconnaissons donc que notre sémiose est toute personnelle, bien qu'inscrite dans un processus que nous expliciterons le plus possible. Nous ne pouvons prétendre dans ces conditions à l'objectivité :

« Si le sens d'un texte est produit lors de la réception, il n'est pas inscrit dans ce texte. En l'analysant, je chercherai à mettre en évidence les stratégies d'énonciation, je soulignerai les éléments susceptibles d'être pertinents pour la production du sens, mais je devrai veiller surtout à ne pas prendre ma propre réception pour « la bonne ». » (Cheveigné 2000, p. 26)

Il est toutefois utile de rappeler que cette analyse est culturellement située et même si :

²⁵⁹ Précisons ici pour le lecteur qui aurait justement remarqué que nous n'avons pas mobilisé d'emblée ces typologies pour l'analyse, qu'elles n'ont pas été établies pour les expositions qui intégraient spécifiquement le développement durable. Le risque aurait été d'enfermer l'analyse de ces expositions dans des catégories préexistantes, empêchant la mise en évidence d'éléments nouveaux. Les expositions traitant du développement durable n'ont pas encore été suffisamment étudiées, aussi il s'agissait pour nous de déterminer des catégories à valeur heuristique pour les confronter aux typologies existantes.

« Aucun message, quel qu'il soit, ne peut prétendre à une interprétation univoque. Inversement, même si chaque lecteur ou spectateur est unique et possède sa propre grille interprétative, qui peut elle-même se moduler selon les circonstances, l'interprétation d'une œuvre n'est pas pour autant illimitée et comporte des bornes et des règles de fonctionnement. » (Joly 2002²⁶⁰, p. 3 cité dans Boutaud, Véron 2007, p. 40)

De plus, à de nombreuses reprises, nos analyses seront comparatives. L'interprétation de nos résultats sera donc marquée par cette relativité.

En cohérence avec notre parti pris de ne pas séparer texte et image, les éléments du registre scriptovisuel, du point de vue de leurs signifiés, sont utilisés pour déterminer les angles d'approches des thèmes. Nous en avons identifiés 21 que nous avons résumés dans le tableau 31, en donnant leur définition, les mots ou expressions clefs qui leur sont associés et les éléments du registre scriptovisuel typiques qui les caractérisent. À défaut d'une analyse fine des registres employés, nous avons souhaité décrire de nombreuses catégories, de manière à atteindre une meilleure précision. Les thèmes identifiés seront exposés au fur et à mesure car ils sont plus nombreux. Le corpus étant assez grand puisque 110 expositions ont été ainsi traitées, seule une analyse statistique nous permet de dégager des tendances. Nous avons donc de nouveau utilisé le logiciel R. L'AFC par exemple nous permet d'établir des catégories par l'analyse comparative des expositions.

²⁶⁰ Joly Martine, 2002, *L'image et son interprétation*, Paris : Nathan.

Angle d'approche du thème	Définition	Exemple de mots ou d'expressions clefs	Exemples éventuels d'éléments scripto-visuels
Comportementaliste	Le thème est abordé par la présentation de gestes à réaliser ou à ne pas réaliser	Tri. Action. Comportements	Dessin de personnages réalisant des gestes, des actions
Comptable	Le thème est abordé par la présentation du budget des ménages	Argent. Économie. Coût. Prix. Facture. Redevance.	Dessins de facture. Diagrammes montrant une répartition de coûts
Culturel	Le thème est abordé par la présentation des aspects anthropologiques ou ethnologiques d'une culture donnée	Rite. Sacré. Peuples. Culture. Mythe. Symbole. Arts.	Photos d'œuvres d'art ou de personnes réalisant des rites
Définition (de la)	Le thème est défini via la présentation de son contenu, au mieux les limites de ses connotations sont présentées	« Le..., c'est ». Types de. « Qu'est-ce que.. ? »	Diagramme de Venn du développement durable
Dualiste	Le thème est abordé en présentant des aspects contradictoires, rendant compte de la complexité des points de vue	Avantages et inconvénients. Bons et mauvais. Pour ou Contre.	Deux encadrés présentant chacun un aspect. Tableau séparé en deux colonnes
Économique	Le thème est abordé en présentant les aspects et/ou les enjeux économiques des activités humaines	Production. Consommation. Coûts économiques. Secteurs d'activités. Marché. Croissance économique. Entreprise. Compagnie privée. Offre/Demande. Besoins. Industrie. Investissement.	Diagrammes de secteurs d'activités.
Environnemental	Faute de trouver un terme plus approprié, le thème est abordé par la présentation des conséquences environnementales des activités humaines sur la biosphère	Pollution. Catastrophe naturelle. Dégradation. Surexploitation. Gaspillage. Surpopulation	Photographies montrant des dégradations environnementales ou des catastrophes naturelles
Exemplarité (de l')	Le thème est abordé en mettant en avant une ou des pratiques exemplaire(s), réalisé(es) par un acteur social identifié, qui peut être le producteur	Nom d'un organisme. Nom d'un lieu précis. Exemple.	Logo du producteur ou d'un partenaire dans le corps du panneau
Géographique	Le thème est abordé en présentant un territoire dans ses différentes dimensions (économiques, démographiques, environnementales, etc.)	Ville. Quartier. Pays. Territoire	Cartes du territoire.
Géopolitique	Le thème est abordé par des enjeux actuels territoriaux à l'échelle internationale ou transfrontalière.	Politique. Traités internationaux. Conflits. Frontières. Transferts de risques	Cartes. Images du territoire.
Grands principes (des)	Le thème est abordé par l'énonciation de principes reconnus internationalement ou par des déclarations d'intention.	Principes de l'action 21. Principe de précaution. Principe du pollueur payeur. Objectifs du Millénaire pour le Développement. Devoirs. « Il faut... »	—

Angle d'approche du thème (suite)	Définition (suite)	Exemple de mots ou d'expressions clefs (suite)	Exemples éventuels d'éléments scriptovisuels (suite)
Historique	Le thème est abordé par la présentation d'événements emblématiques qui se sont passés dans l'histoire d'une population donnée	Avant. Temps.	Cartes postales anciennes, frise chronologique
Légaliste	Le thème est abordé via la présentation de normes légales propres à une société	Loi. Norme. Conformité. Règles collectives.	Logo sur des emballages.
Naturaliste	Le thème est abordé en présentant la manière dont vivent des êtres vivants dans leurs écosystèmes, ou en présentant les écosystèmes eux-mêmes et leur fonctionnement (sans toutefois rentrer dans des détails scientifiques)	Ecosystème. Nature. Vie. Etres vivants. Nom d'espèces	Photographies d'animaux ou de végétaux dans leur écosystème, souvent de grande taille
Politique	Le thème renvoie aux actions des collectivités ou des individus au sein de la cité pour exercer leurs droits et leurs devoirs	Vote. Participation. Citoyen. Choix. Conseil municipal. Mairie. Commune. Syndicat.	Bulletin de vote
Producteur (du)	Le thème est traité en présentant le producteur, ses missions, mais pas en le présentant de manière exemplaire	Missions. Nom du producteur.	Logo du producteur Photographies de personnes travaillant dans l'organisme producteur de l'exposition
Prospectif	Le thème est abordé par des prévisions socio-économiques, environnementales ou technologiques	Technologie du futur. Menaces. Dates (2030..). Demain. Prévisions. Projection	Carte montrant des projections
Scientifique	Le thème est abordé par une ou des explications renvoyant à des concepts scientifiques, par la présentation de protocoles ou de résultats de recherche	Certains « le saviez-vous ? ». Recherche. Nom de concepts scientifiques	Schéma (ex : cycle de l'eau, effet de serre). Imageries scientifiques.
Social	Le thème est abordé par les enjeux sociaux qu'ils soient de nature développementaliste ou sanitaire.	Niveau de vie. Développement humain. Société. Inégalités. Population. Démographie. Santé.	Carte des inégalités. Photographies montrant des hommes, des femmes ou des enfants en difficulté. Diagramme de répartition de l'accès à une ressource en fonction des populations
Solutions (des)	Le thème est abordé par des actions individuelles ou collectives (autres que des gestes prescrits) ou par des techniques actuelles présentées comme des solutions	Meilleur. Valorisation. Création. Alternative. Solution. Débouché	—
Technique	Le thème est abordé par la description ou l'explication de techniques mises en œuvre par les humains, mais sans en expliquer les fondements scientifiques	Réseau. Technique.	Schéma explicatif d'un processus technique

Tableau 31 : Liste des différents angles d'approches des thèmes, classés par ordre alphabétique, avec leurs définitions, les mots ou expressions clefs et les éléments du registre scriptovisuel permettant typiquement de les identifier.

Le principe de la détermination des thèmes et des angles est basée sur la prise d'informations à travers une lecture sélective des « *textes images* » (Poli, 2002), que le producteur a structuré au cours de la « mise en scène » du document scriptovisuel. Illustrons notre manière de procéder à travers trois panneaux. Le premier panneau (figure 38) est extrait de l'exposition *Les déchets : du tout à la rue à la collecte sélective* (thématique des déchets) réalisée par les éditions Sépia avec de nombreux partenaires, ce qu'indique la présence des logotypes de l'ADEME, Eco-Emballages et Onyx. La lecture du titre : « *La longue histoire de nos ordures : de l'antiquité à nos jours* », du chapeau et l'observation des photographies et gravures anciennes nous indique que le thème de la « gestion des déchets » est traité avec un angle « historique ». Dans ce panneau, il n'y a qu'un seul thème et un seul angle d'approche, ce qui est le cas le plus facile mais pas forcément le plus fréquent.

Le deuxième panneau (figure 22, page 235) est réalisé par Deyrolle. Les informations sont organisées en différents blocs. La lecture du titre du panneau : « *Les gestes responsables* », du surtitre « *Agir pour l'avenir – L'écologie au quotidien* », du sous-titre de chaque bloc auquel est associé à chaque fois un dessin illustratif : « *Économiser l'énergie* », « *Consommer de façon responsable* », « *Attention à l'eau* », « *Respecter la biodiversité* », « *Se déplacer autrement* », « *S'investir pour les générations futures* », nous permet de déduire une pluralité de thèmes qui dans l'ordre sont : la « gestion de l'énergie », la « consommation », la « gestion de l'eau », les « transports », le « développement durable » mais que tous sont abordés avec le seul angle « comportementaliste ».

Mais parfois, la structure du panneau ne permet pas au premier coup d'œil de déterminer les thèmes et les angles comme le montre la figure 39. Ce cas, qui nécessite la lecture du texte, nous amène à simplifier énormément et à procéder à des choix, en sachant qu'un des critères est de ne pas multiplier les thèmes et les angles qui sont déjà nombreux. Dans ce panneau qui a pour titre « *Qu'est-ce qu'une rivière ?* », nous identifions trois blocs qui guident la lecture. Du premier bloc, nous retenons que le thème est le « développement durable » qui contient les mots clefs de sa définition (« *générations futures* », « *dimensions sociales et environnementales* ») donc nous lui attribuons l'angle de la « définition ». Dans le deuxième bloc, le thème est « l'éducation » dans lequel est mis en avant le rôle du producteur, l'angle déterminé pour ce thème est donc celui du producteur. Dans le troisième bloc, il est question du sujet de l'exposition, la rivière, que nous avons inclus dans le thème « milieux aquatiques ». Le texte et la présence de nombreuses photographies anciennes nous font pencher pour l'angle « historique ».

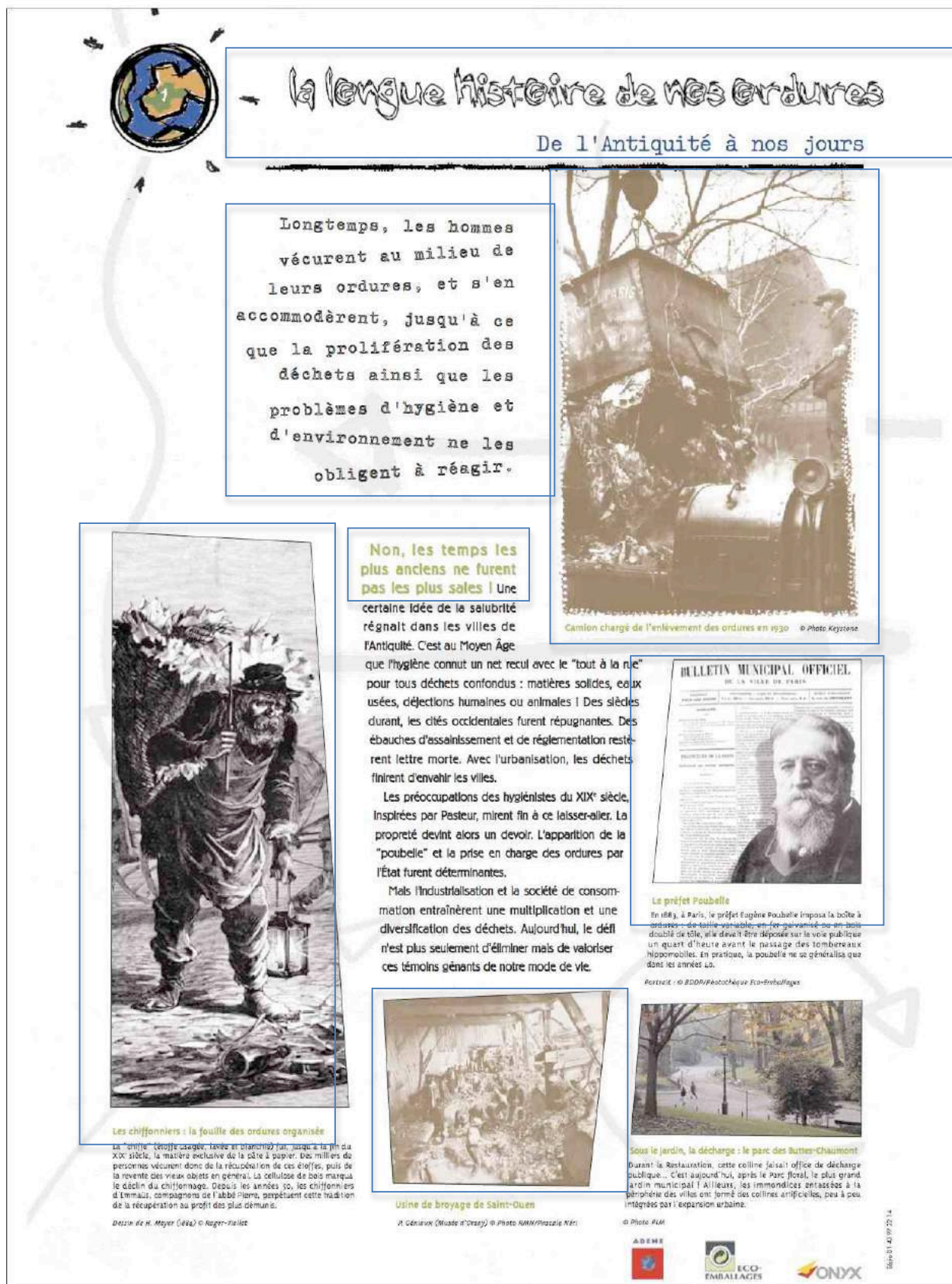


Figure 38 : Panneau 2 de l'exposition *Déchets : du tout à la rue à la collecte sélective* (Sépia, 2006). Les éléments entourés sont ceux qui ont permis de déterminer le thème (la gestion des déchets) et l'angle d'approche du thème (angle historique).



Thème :
Éducation

Angle
d'approche :
du producteur

Thème :
développement
durable

Angle d'approche :
définition

Thème :
Milieux
aquatiques

Angle
d'approche :
historique

Figure 39 : Panneau 1 de l'exposition Qu'est ce qu'une rivière ? (AREHN, 2008, thématique milieux).

Les encadrés de couleur montrent les blocs qui ont permis de désigner trois thèmes et trois angles d'approches différents sur ce panneau.

Même si nous procédons à une simplification, les analyses des stratégies de lecture des visiteurs confirment que notre méthode est pertinente. Marie-Sylvie Poli indique que :

« la calligraphie, la mise en page, la police, la fonte et la casse typographiques, les couleurs, les niveaux de langue, la longueur des textes participent à déclencher l'envie de lire ou l'attitude contraire. » (2002, p. 95)

Nous ne faisons pas autrement lorsque nous nous laissons guider par la manière dont le panneau est organisé spatialement et avec des marques typographiques particulières. Analysant les pratiques, l'auteure a montré que les fragments de lecture les plus lus sont les premiers mots ou phrases rencontrés, que ce soit dans le parcours ou dans les notices, les panneaux, les étiquettes ou les cartels. À partir de ce constat que *« les visiteurs ne lisent pas tout et généralement ne lisent pas dans l'ordre prescrit »* (1993, p. 99), Denis Samson (1992, 1993) s'est penché sur la manière dont les visiteurs lisent les documents scriptovisuels en procédant à des tests d'évaluation. Il en a conclu que :

« les visiteurs reconnaissent le thème à partir d'un parcours de lecture qui passe d'abord par l'iconographie et ensuite par les vignettes, le titre, les sous-titres, les textes et un retour à l'iconographie. » (1993, p. 102)

Ainsi, nous ne pensons pas procéder très différemment de ce qu'a montré cet auteur.

3. Des angles d'approches aux objectifs

Nous avons défini les objectifs éducatifs des expositions et identifiés des angles d'approches : Comment les angles d'approches nous éclairent-ils sur les objectifs des expositions ?

3.1. Attribution des objectifs à partir des angles d'approches

Les objectifs identifiés dans les expositions le sont essentiellement à partir des angles d'approches (tableau 32). Nous pouvons établir de façon évidente un lien entre l'angle d'approche comportementaliste et l'objectif éducatif du « faire agir » ou encore entre l'angle scientifique et le *faire comprendre*. Mais pour déterminer si l'angle des grands principes est sollicité pour *faire connaître* un principe (comme celui du pollueur-payeur) ou pour *faire agir*²⁶¹, un croisement d'informations est nécessaire. Les objectifs privilégiés ont donc été obtenus en croisant les pourcentages des angles d'approche avec les éléments du registre scriptovisuels. Pour chaque exposition, seuls les trois ou quatre angles les plus fréquents,

²⁶¹ En utilisant le ressort de la motivation par l'adhésion aux valeurs collectives par des références explicites aux principes de paix ou encore de démocratie.

complétés de l'observation des éléments du registre scriptovisuel mobilisés, ont servis à déterminer les objectifs des expositions.

Prenons un exemple : l'exposition *La biodiversité, tout est vivant, tout est lié* (GoodPlanet, 2007) présente les cinq angles d'approches naturaliste (59 %), environnemental (14 %), scientifique (14 %), historique (10 %) et social (3 %). Hormis du texte, les éléments du registre scriptovisuel sont des photographies de grande taille. Les deux angles les plus fréquents sont l'angle naturaliste, qui présente des êtres vivants dans leurs écosystèmes, et l'angle environnemental, centré sur les conséquences des activités humaines. Le tout présenté par des images très esthétiques : nous en déduisons donc qu'un premier objectif est de *faire ressentir* des émotions au visiteur. De plus, la présence des angles scientifique et historique nous indique que des éléments factuels voire des explications sont donnés. Étant donné la faible importance du texte par rapport à l'image et les proportions relatives de ces angles d'approche, nous ne pouvons pas déduire que l'objectif principal de cette exposition est de *faire comprendre* de manière exhaustive des phénomènes. Aussi nous déduisons que le deuxième objectif de cette exposition est de *faire connaître* des informations relatives aux problématiques environnementales et sociales de la biodiversité. On pourrait rétorquer qu'il est utile de voir des images pour comprendre, ce qui n'est pas niable mais il s'agit ici de dégager des tendances principales.

Pour les 110 expositions considérées, les objectifs que l'on pouvait y déceler (cf. annexe 13) ont donc été déterminés, en sachant qu'une exposition peut présenter plusieurs objectifs différents, comme nous venons de le montrer.

Angle d'approche	Rappel de la définition	Objectif(s)
Comportementaliste	Le thème est abordé par la présentation de gestes à réaliser ou à ne pas réaliser	Faire agir
Comptable	Le thème est abordé par la présentation du budget des ménages	Faire agir ou faire connaître
Culturel	Le thème est abordé par la présentation des aspects anthropologiques ou ethnologiques d'une culture donnée	Faire connaître, faire comprendre ou faire débattre
Définition (de la)	Le thème est défini via la présentation de son contenu, au mieux les limites de ses connotations sont présentées	Faire connaître
Dualiste	Le thème est abordé en présentant des aspects contradictoires, rendant compte de la complexité des points de vue	Faire débattre
Économique	Le thème est abordé en présentant les aspects et/ou les enjeux économiques des activités humaines	Faire connaître, faire comprendre ou faire débattre
Environnemental	Faute de trouver un terme plus approprié, le thème est abordé par la présentation des conséquences environnementales des activités humaines sur la biosphère	Faire ressentir, faire connaître, faire comprendre ou faire débattre
Exemplarité (de l')	Le thème est abordé en mettant en avant une ou des pratiques exemplaire(s), réalisé(es) par un acteur social identifié, qui peut être le producteur	Faire valoir ou faire agir
Géographique	Le thème est abordé en présentant un territoire dans ses différentes dimensions (économiques, démographiques, environnementales, etc.)	Faire connaître ou faire comprendre
Géopolitique	Le thème est abordé par des enjeux actuels territoriaux à l'échelle internationale ou transfrontalière.	Faire connaître, faire comprendre ou faire débattre
Grands principes (des)	Le thème est abordé par l'énonciation de principes reconnus internationalement ou par des déclarations d'intention.	Faire connaître ou faire agir
Historique	Le thème est abordé par la présentation d'événements emblématiques qui se sont passés dans l'histoire d'une population donnée	Faire connaître
Légaliste	Le thème est abordé via la présentation de normes légales propres à une société	Faire connaître ou faire agir
Naturaliste	Le thème est abordé en présentant la manière dont vivent des êtres vivants dans leurs écosystèmes, ou en présentant les écosystèmes eux-mêmes et leur fonctionnement (sans toutefois rentrer dans des détails scientifiques)	Faire ressentir, faire connaître ou faire comprendre
Politique	Le thème renvoie aux actions des collectivités ou des individus au sein de la cité pour exercer leurs droits et leurs devoirs	Faire connaître, faire débattre ou faire agir
Producteur (du)	Le thème est traité en présentant le producteur, ses missions, mais pas en le présentant de manière exemplaire	Faire valoir ou faire connaître
Prospectif	Le thème est abordé par des prévisions socio-économiques, environnementales ou technologiques	Faire connaître ou faire comprendre
Scientifique	Le thème est abordé par une ou des explications renvoyant à des concepts scientifiques, par la présentation de protocoles ou de résultats de recherche	Faire comprendre
Social	Le thème est abordé par les enjeux sociaux qu'ils soient de nature développementaliste ou sanitaire.	Faire ressentir, faire connaître, faire comprendre ou faire débattre
Solutions (des)	Le thème est abordé par des actions individuelles ou collectives (autres que des gestes prescrits) ou par des techniques actuelles présentées comme des solutions	Faire connaître ou faire agir
Technique	Le thème est abordé par la description ou l'explication de techniques mises en œuvre par les humains, mais sans en expliquer les fondements scientifiques	Faire connaître ou faire comprendre

Tableau 32 : Liens entre les angles d'approches des thèmes et les objectifs des producteurs identifiés dans les expositions.

3.2. Un objectif non éducatif : le faire valoir

L'aspect empirique des angles d'approches des expositions a permis de dégager un autre objectif possible des expositions itinérantes. La co-construction des catégories entre des idées préexistantes et leur confrontation au corpus a permis de mettre à jour l'angle du producteur, correspondant à un traitement du thème en rapport direct avec ses missions, et l'angle de l'exemplarité, correspondant à la présentation d'actions remarquables signalées comme étant à suivre (tableau 31 et tableau 32) :

« Les « bonnes pratiques » sont envisagés comme des « cas exemplaires de la norme ». Elles montrent que le principe est applicable en proposant des exemples concrets, avérés. » (Seurraat 2009, p. 252)

C'est ce qu'Aude Seurraat considère comme une « *casuistique morale contemporaine* » (2009, p. 245). La casuistique est une forme d'argumentation, historiquement pratiquée en théologie, basée sur l'étude d'un cas (*casus* en latin) particulier et concret montré comme capable de résoudre des problèmes et qui devient le support de la promotion de principes moraux. Lorsque la casuistique est basée sur la présentation des bonnes actions du producteur, ce dernier montre qu'il respecte les normes et les préceptes qu'il édicte et promet. Ce faisant, il se fait valoir. Ces deux angles d'approches sont des indicateurs des visées de valorisation du producteur. Pour le mettre en cohérence avec les objectifs éducatifs définis antérieurement, nous le nommons le *faire valoir*. Celui-ci peut être défini comme l'objectif permettant aux producteurs, ou à ses partenaires, d'utiliser l'exposition comme des outils de promotion : ils informent sur leurs missions et/ou ont recours à une forme de casuistique en mettant en avant leurs actions exemplaires, comme témoins de l'application de leurs principes moraux et/ou politiques. Lorsqu'un tel objectif est poursuivi, le producteur, ou le partenaire, est cité dans le corps de l'exposition et des logotypes peuvent aussi être présents en plus des marques d'énonciation éditoriales plus classiquement rencontrées dans les espaces latéraux du panneau. Cet objectif est au cœur d'une recherche de légitimité.

Dans la deuxième partie, nous avons indiqué que l'Éducation nationale se montrait critique vis-à-vis des ressources pédagogiques qui seraient des « porte-logos » (cf. page 222). Cet objectif est donc théoriquement opposé à *la lettre* et ne devrait être retrouvé qu'accidentellement ou, en tout cas, circonscrit aux modes de légitimation indirecte. Qu'en est-il ?

Conclusion

Le croisement entre les objectifs éducatifs des expositions environnementales et les cadres prescriptifs nous a permis de déterminer les objectifs des expositions qui pourraient le mieux correspondre à *la lettre* de l'ÉDD et ceux qui s'en éloignent, posant ainsi ce à quoi, théoriquement, l'offre d'expositions itinérantes devrait correspondre. Dans les chapitres suivants, c'est l'adéquation entre ces prédéterminations théoriques et les résultats effectivement trouvés à partir de l'analyse statistique des sept thématiques principales dont nous allons discuter, en présentant en premier lieu les résultats préliminaires de cette étude.

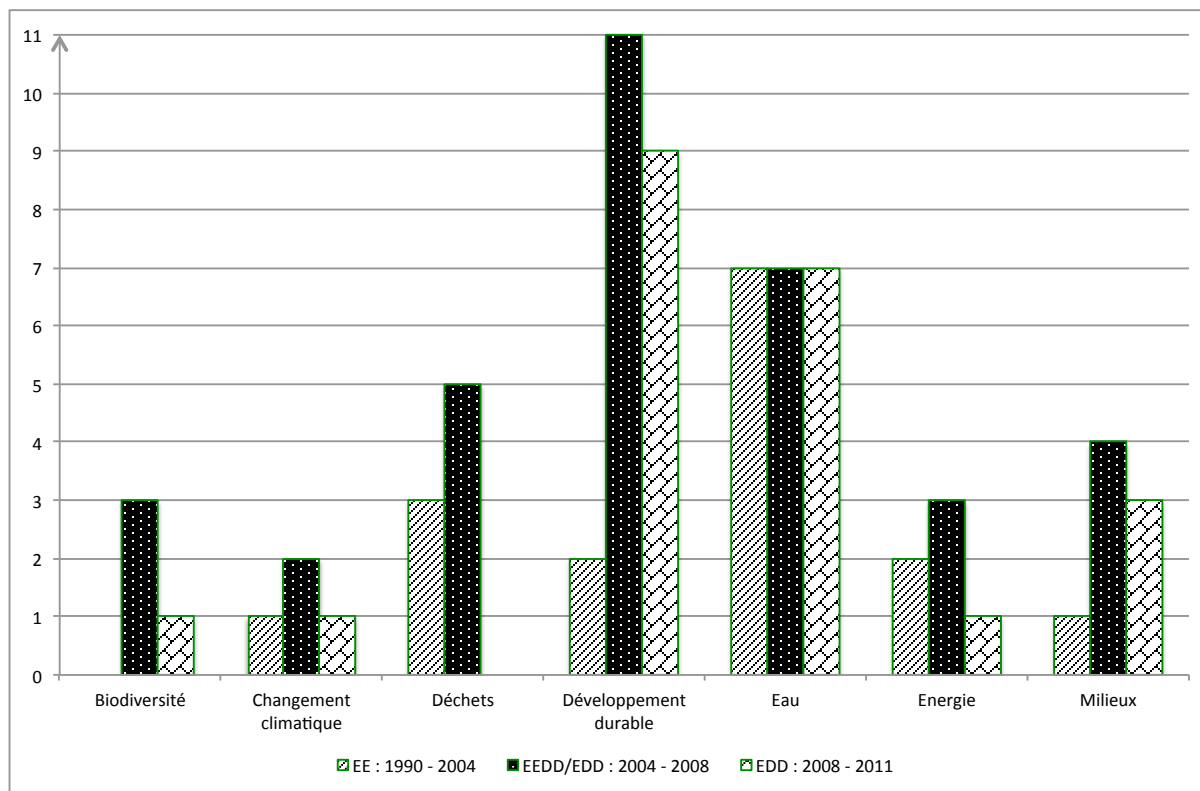
Chapitre 12 – Résultats préliminaires : une circulation des idées liées au développement durable indépendante des objectifs éducatifs de l'ÉDD

Dans ce très court chapitre, nous présentons les principaux résultats que nous approfondirons dans les deux derniers chapitres de cette thèse. Ces résultats mettent à jour que les différents modes de légitimation éducative se révèlent peu discriminants par rapport à *la lettre* de l'ÉDD, que ce soit au niveau des thématiques ou des principaux objectifs éducatifs des expositions. Ainsi, de manière générale, si certaines expositions s'avèrent en concordance avec les cadres prescriptifs de l'ÉDD, c'est moins grâce à l'application d'une politique documentaire menée par l'Éducation nationale en ÉDD que grâce à la légitimation des expositions sur la base de l'*image* de leurs producteurs. La notion d'*image* renvoie tout autant aux représentations que les membres de l'institution se font des producteurs qu'à la manière dont ces derniers la travaillent, voire la mettent en scène, via les éléments du registre scriptovisuel de l'exposition.

I. Des thématiques indépendantes des programmes

La majorité des thématiques ne sont pas retenues en fonction des programmes d'enseignement, ce que montre l'analyse au cours du temps des thématiques des expositions légitimées de façon directe²⁶². Développement durable mis à part, premièrement, il n'y a pas de correspondance entre la percée des thématiques de la biodiversité et de l'énergie dans les nouveaux programmes (cf. page 91) et le nombre d'expositions légitimées directement (graphique 19) ; deuxièmement, le changement climatique est sélectionné de la même façon sous l'ÉE et sous l'ÉDD ; troisièmement les milieux (hormis le paysage) et les déchets sont très peu présents dans les nouveaux et les anciens programmes (cf. page 100) et sont pourtant des thématiques retenues dans les expositions légitimées directement.

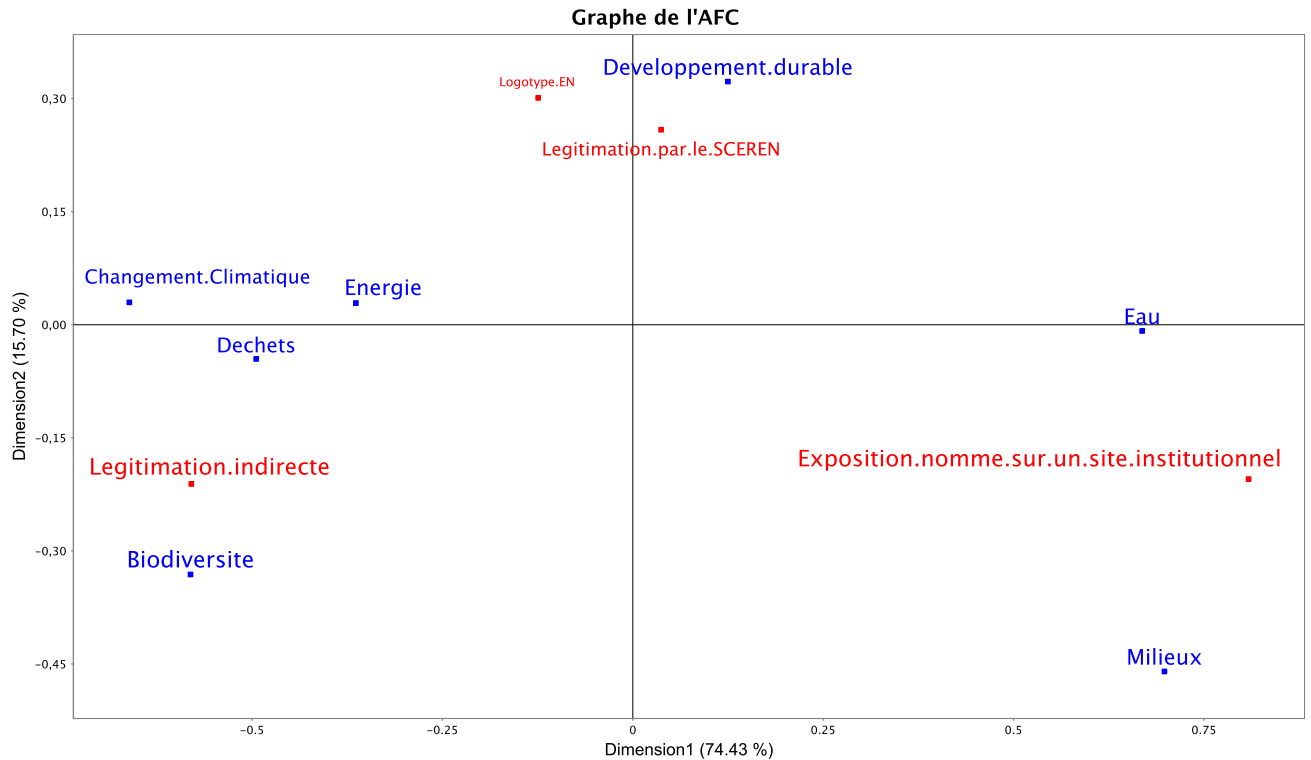
²⁶² Les modes directs de légitimation sont censées davantage correspondre aux programmes que les modes indirects, c'est pourquoi cet échantillon restreint nous semble un meilleur indicateur que l'ensemble des expositions, qui montre aussi qu'il n'y a que peu de liens entre les thématiques et les programmes (cf. annexe 13).



Graphique 19 : Répartition des thématiques des expositions légitimées directement en fonction des périodes éducatives (n = 73/110).

Le développement durable est préférentiellement légitimé par le réseau SCÉREN et via l'apposition d'un logotype (graphique 20). Ceci peut signifier à la fois des alliances politiques et partenariales plus marquées autour de cette thématique et/ou une plus grande sélection des expositions sur le développement durable pour répondre à une demande des enseignants²⁶³. À partir du lancement de la première phase de généralisation de l'ÉDD, les expositions sur le développement durable ont en tout cas connu une très forte sélection par les voies directes de légitimation : la thématique semble donc s'affirmer comme spécifique de l'ÉDD, comme nous l'avons déjà montré dans les programmes, car aucune autre ne connaît une telle évolution dans la période récente (graphique 19) hormis peut-être la biodiversité, dont nous avons par ailleurs montré qu'elle était davantage contemporaine de l'ÉDD que liée à cette éducation. Il n'y a donc pas véritablement d'élargissement à de nouveaux thèmes du fait de l'entrée de l'ÉDD dans l'École.

²⁶³ En fonction des représentations et des objectifs éducatifs que nous trouverons dans ces expositions sur le développement durable, soit cela confirmera l'intérêt de l'Éducation nationale pour la circulation d'idées qui ne sont pas en contradiction avec les orientations axiologiques et téléologiques souhaitées, soit cela montrera la prise en compte d'objectifs éducatifs de l'ÉDD comme le *faire débattre*.



Graphique 20 : AFC entre les thématiques et les modes de légitimation (n = 110 expositions).

Contrairement au développement durable, il semble que les expositions sur l'énergie, le changement climatique, mais surtout sur la biodiversité et les déchets soient plutôt liées à une légitimation via le producteur (graphique 20). On note par ailleurs un intérêt de l'institution, en particulier des responsables académiques de l'ÉDD, pour la thématique de l'eau dont les expositions sont sélectionnées directement (graphique 20) quelle que soit la période considérée (graphique 19) conformément à la permanence de ce thème dans les programmes, en particulier en géographie (cf. page 97).

Le tarissement de la thématique des déchets observé après 2008 (graphique 19) est probablement à relier avec la fin de la période de la campagne « *Réduisons vite nos déchets, ça déborde !* » observée sur les expositions du corpus entre 2005 et 2007 (cf. page 326), confirmant ainsi l'importance de l'École comme lieu de diffusion des opérations de communication gouvernementales, qui se voient très fortement légitimées de façon directe. Du coup, les expositions sur les déchets ne seraient-elles pas désormais écartées car une certaine lassitude aurait résulté de la campagne ? :

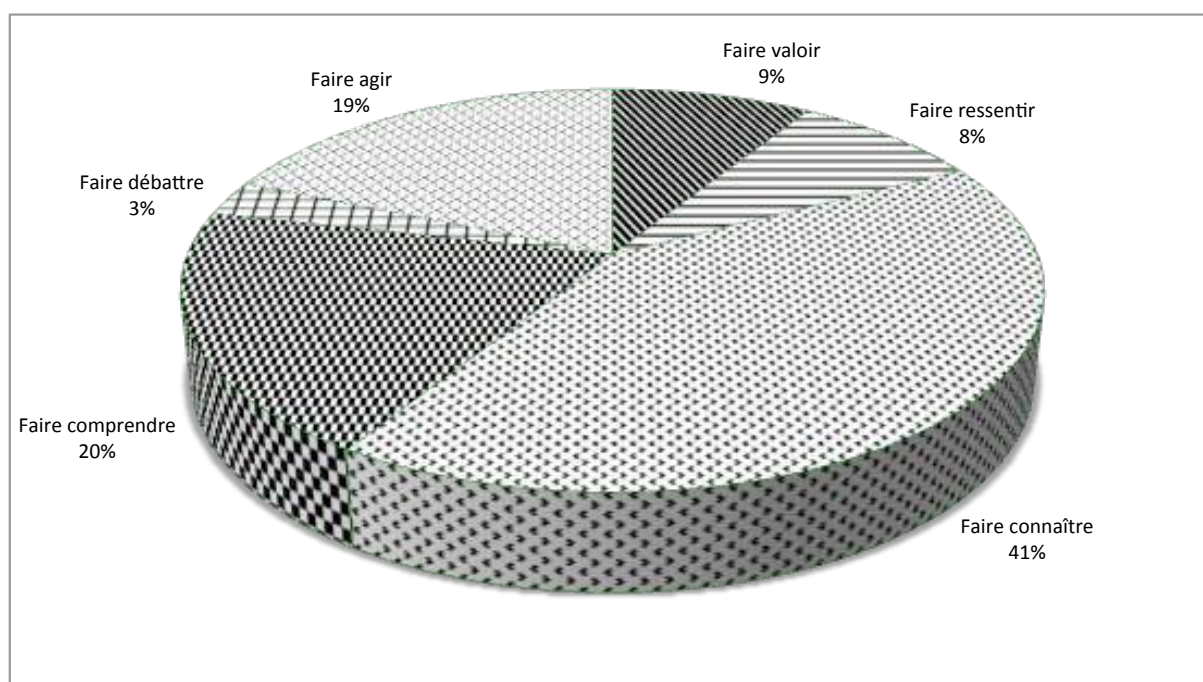
« De toutes façons, le recyclage des déchets, c'est aujourd'hui un thème où il y en a beaucoup qui disent "C'est important, mais, changeons de sujet". [...] Alors je ne dis pas que ce n'est pas important,

mais sincèrement, aujourd'hui, le recyclage des déchets, c'est quelque chose qui est bien connu, qui est pas mal, pas mal fait, et on sent quand même un public qui a envie qu'on parle d'un petit peu d'autre chose. » (EN 6)

À moins que les expositions sur les déchets n'aient qu'un intérêt limité du point de vue pédagogique ? Si c'est le cas, cela pourrait montrer une première inflexion vers une politique des ressources pédagogiques en cohérence avec l'ÉDD. Mais qu'en est-il pour l'ensemble des expositions légitimées par l'institution, produites entre 1990 et 2011 et qui potentiellement peuvent encore circuler dans le milieu scolaire ?

II. Les proportions des objectifs identifiés dans les expositions, indépendantes de *la lettre*

Les premiers résultats montrent que la majorité des expositions a pour objectif de *faire connaître* alors qu'une minorité a pour objectif de *faire débattre*, montrant très clairement que les expositions légitimées n'induisent pas en elles-mêmes une formation à l'esprit critique : ceci est en contradiction avec *la lettre* de l'ÉDD.



Graphique 21 : Répartition des objectifs des expositions (n = 110).

Les proportions quasi-identiques entre le *faire comprendre* et le *faire agir* montrent qu'il n'y a pas eu de hiérarchisation entre les expositions qui privilégient les explications, conformément à *la lettre*, et celles qui ont des versants comportementalistes, en contradiction avec *la lettre*. Cependant, les deux angles d'approches typiques de ces deux objectifs, l'angle

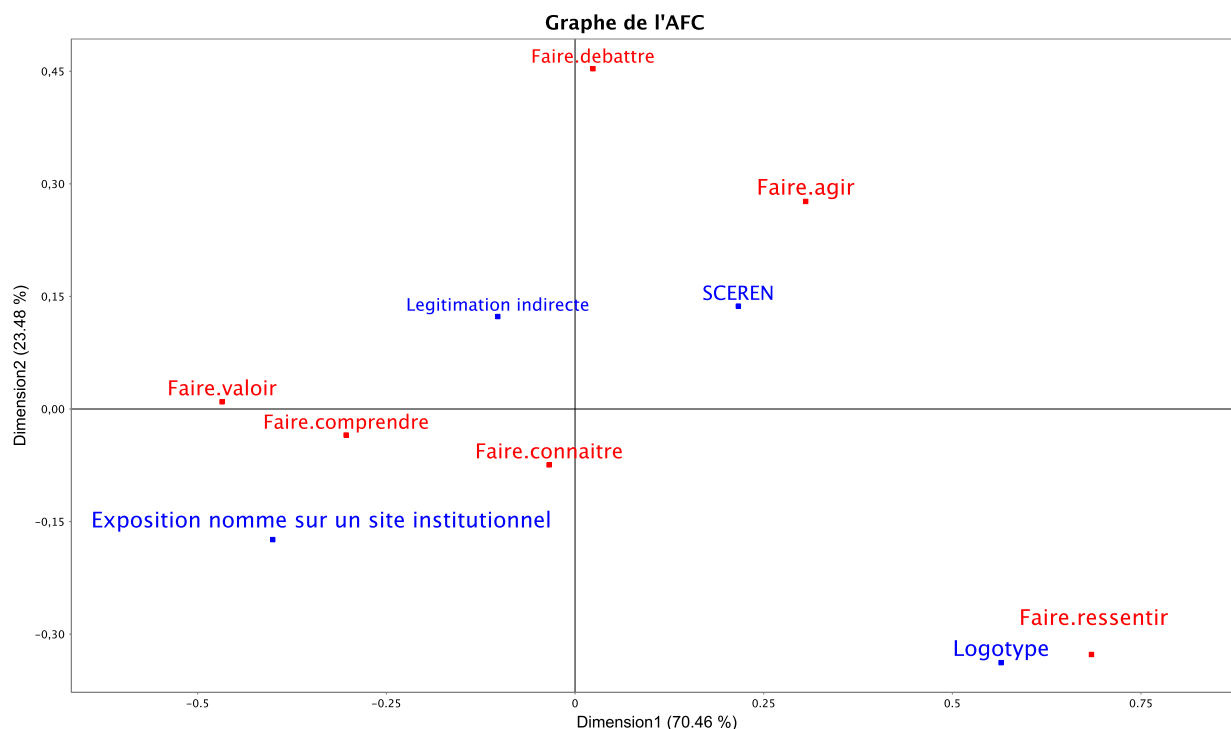
scientifique pour le *faire comprendre* et l'angle comportementaliste pour le *faire agir*, semblent incompatibles au sein des thématiques (tableau 33). Leurs fréquences et leurs rangs montrent que ces deux angles d'approches ne sont que très rarement présents simultanément. Il y a donc deux grandes tendances de fond sur les visées éducatives des producteurs, soit deux versants distincts de l'approche éducative positiviste (tableau 28), qui semblent liés aux thématiques.

Angles \ Thématique		Biodiver- sité	Eau	Milieux	CC	Déchets	Energie	DD
Scientifique	Rang	1 ^{er} /16	1 ^{er} /19	2 ^e /14	1 ^{er} /11	13 ^e /14	6 ^e /12	15 ^e /17
	Pourcentage	18,3	12,9	14,9	27,2	0,8	3,2	1,9
Comportementaliste	Rang	12 ^e /16	8 ^e /19	14 ^e /14	5 ^e /11	1 ^{er} /14	2 ^e /12	1 ^e /17
	Pourcentage	1,4	5,5	0,3	6,1	26,5	13,8	15,9

Tableau 33 : Place des angles scientifique et comportementaliste (rang et fréquence en pourcentage) (n = 110).

De plus, l'AFC (graphique 22) entre les objectifs des expositions et les différents modes de légitimation montre, premièrement, que le *faire comprendre* est autant lié à un mode indirect qu'à un mode direct passant par les sites institutionnels. Ceci signifie qu'il n'y a pas d'effet de l'Éducation nationale sur la sélection de cet objectif, pourtant concordant avec la lettre. Deuxièmement, deux objectifs très opposés, le *faire agir* et le *faire débattre*, sont liés statistiquement au réseau SCÉREN : la politique documentaire qui aurait dû théoriquement conduire à mettre de côté le *faire agir* et à inclure davantage le *faire débattre*, n'est pas effective. Troisièmement, le *faire ressentir*, objectif opposé à la *lettre*, caractérise les expositions possédant un logotype, ce qui est très contradictoire et surtout ce qui confirme que les prescriptions officielles, pour ces expositions véritablement « labellisées », passent après d'autres processus plus politiques (cf. page 203). Quant au *faire valoir*, il n'est pas non plus très nettement exclu des modes directs de légitimation (étant à équidistance entre le mode direct de légitimation et la légitimation via un site institutionnel dont ceux de l'ÉDD) : l'autopromotion des producteurs n'a pas été écartée par l'Éducation nationale, contrairement aux souhaits exprimés relatifs à la sélection documentaire (cf. page 222).

Autrement dit, à l'heure actuelle, au vu de la dispersion statistique des objectifs des expositions itinérantes en fonction des modes de légitimation (graphique 22), il y a une indépendance totale des processus de légitimation éducative par rapport aux cadres prescriptifs. Ceci signifie qu'il n'y a pas de politique documentaire cohérente de l'Éducation nationale conduisant à sélectionner des expositions ayant des objectifs définis en lien avec la lettre de l'ÉDD.



Graphique 22 : AFC entre les modes de légitimation et les objectifs des expositions (n = 110).

Au sein du réseau SCÉREN, la coexistence d'objectifs contradictoires (*faire agir* vs *faire débattre*) (graphique 22) montre probablement une tension entre la sélection par le contenu via la mobilisation des savoirs professionnels (dont on suppose qu'ils conduisent à la sélection d'expositions invitant à la réflexion) et la méconnaissance de l'ÉDD (dont on pourrait penser qu'elle conduirait à choisir des expositions en fonction de l'*image* du producteur). Ces hypothèses ne permettent cependant pas d'expliquer la répartition des objectifs en fonction des modes de légitimation. En effet, nous avons aussi établi que la thématique du développement durable était prioritairement retenue par le réseau SCÉREN. Il semble que plusieurs éléments rentrent conjointement en ligne de compte pour expliquer ces résultats.

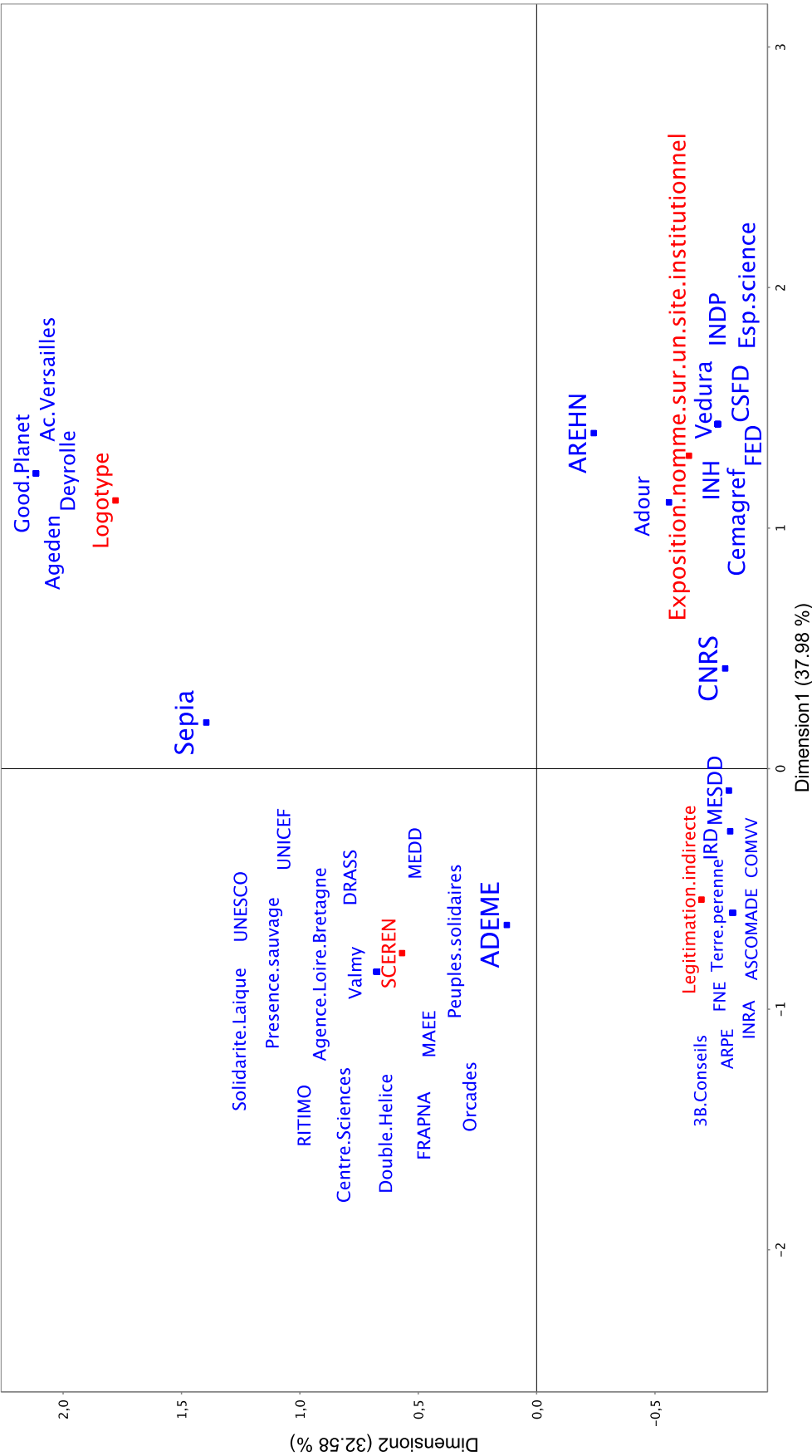
III. Conséquence de la légitimation éducative par l'instance énonciatrice : une circulation sociale des idées entre logiques des producteurs et « charge » des thématiques

L'effet de la politique d'ÉDD sur la sélection ou la coproduction d'expositions semble tout à la fois très limité et paradoxalement très marqué quand il existe, comme nous l'avons montré dans la deuxième partie (cf. page 203). Les phénomènes d'échanges culturels qui ont lieu, par les expositions itinérantes, entre milieu extrascolaire et monde scolaire semblent être majoritairement la conséquence de l'importance donnée à l'instance énonciatrice dans les procédures de légitimation éducative.

Ainsi, que ce soit de façon directe ou indirecte, les organisations reconnues ou identifiées dans leur domaine de compétences voient leurs expositions légitimées préférentiellement : les instituts de recherche (IRD, INRA) et les associations de culture scientifique ou de collectivité territoriale (MESDD, ASCOMADE) sont légitimés de façon indirecte (par des liens sur leurs sites renvoyant à leurs ressources) quand la légitimation directe par le réseau SCÉREN (la plus fréquente) se porte sur l'ADEME et les Ministères (graphique 23 et graphique 24), autant d'institutions considérées expertes dans leur domaines. Par ailleurs, les logotypes sont associés à des producteurs privés qui possèdent une forte *image* comme Deyrolle, GoodPlanet et la CASDEN (via l'éditeur Sépia), en plus de l'AGEDEN²⁶⁴ (graphique 23 et graphique 24). Enfin, nous avons montré que les associations de solidarité internationale telle que Peuples solidaires abordaient des thématiques en lien avec leurs domaines d'activités.

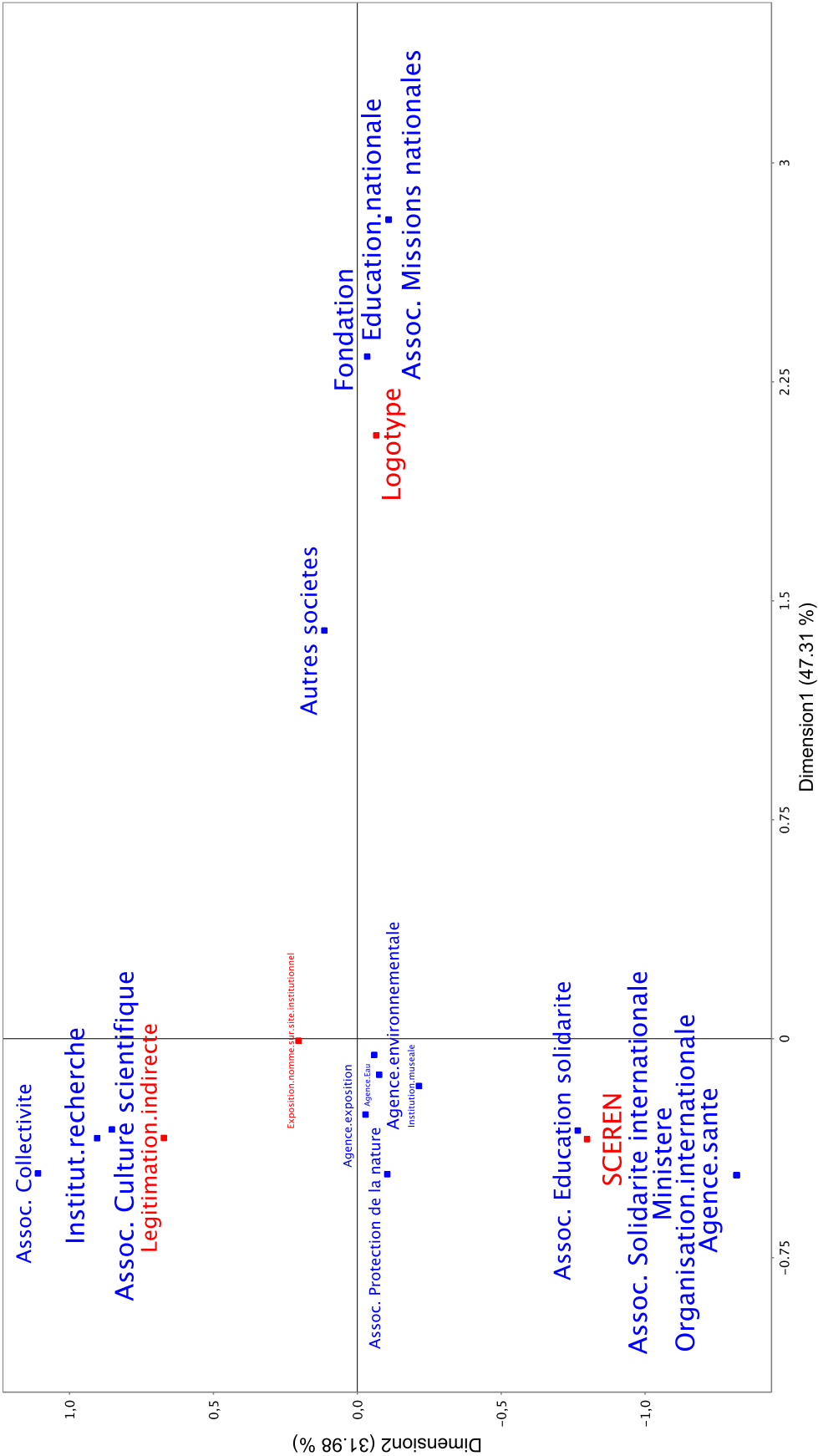
²⁶⁴ Point info énergie de l'ADEME, dont les missions sont définies à l'échelle nationale.

Graphe de l'AFC



Graphique 23 : AFC entre les producteurs et les modes de légitimation (n = 110)

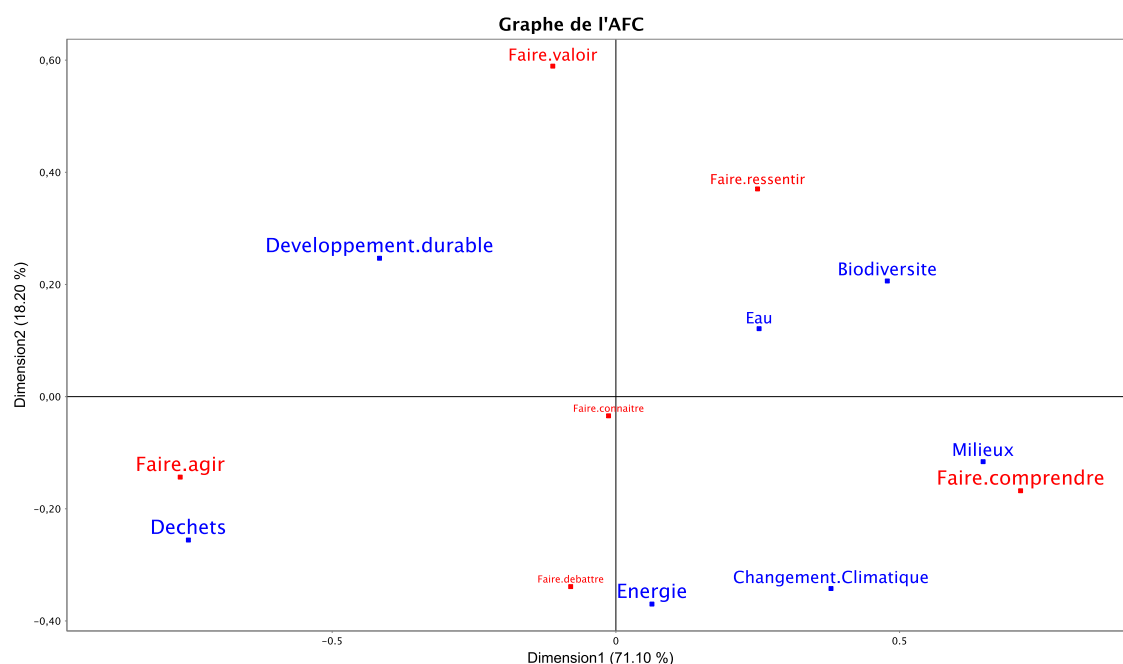
Graphe de l'AFC



Graphique 24 : AFC entre les types de producteurs et les modes de légitimation (n = 110)

Il en résulte que les objectifs des expositions légitimées pour l'ÉDD sont majoritairement le fruit des modes d'expression culturelle des savoirs des producteurs (Le Marec 2011). Or, au sein de cette production culturelle sont abordées des thématiques, qui ont été, au cours de leurs circulations sociales, chargées de valeurs et de représentations, qui peuvent possiblement influencer sur la conception de l'exposition. Cette influence se manifeste par la correspondance entre certains angles d'approche des thèmes et des thématiques – l'angle scientifique pour traiter du changement climatique ou l'angle comportementaliste pour aborder les déchets (tableau 33, page 375) – et par la correspondance très nette entre certains objectifs et des thématiques.

En effet, comme nous le voyons dans le graphique 25, le *faire agir* est très lié aux déchets, le *faire comprendre* aux milieux et le *faire valoir* au développement durable. Mais cependant il n'y a pas de correspondance directe entre l'objectif de *faire valoir*, associé au développement durable (graphique 25), et la légitimation directe de cette thématique par le SCÉREN (graphique 19, page 372). De même, le SCÉREN légitime de préférentiellement des expositions qui ont pour objectif de *faire débattre* (graphique 22, page 376) alors que cet objectif est associé aux expositions sur l'énergie (graphique 25) et que cette thématique n'est ni la spécialité des associations de solidarité internationale, ni de Ministères, qui sont les producteurs privilégiés par le réseau (graphique 24). Autant d'exemples montrant qu'il n'y a pas d'explication unique à la répartition des objectifs observée.



Graphique 25 : AFC entre les thématiques et les objectifs des expositions (n = 110).

Nous proposons donc de montrer que les différents objectifs des expositions itinérantes, non discriminés par les processus de légitimation éducative, sont à la confluence de l'imprégnation culturelle ou institutionnelle du producteur et des « charges » symboliques des thématiques; toutes deux exprimées au sein du registre scriptovisuel.

La légitimation de l'exposition par l'*a priori* que l'Éducation nationale a sur le producteur nous amène à nous interroger sur les possibles « *contrats de lectures* » au sens d'Éliséo Véron²⁶⁵ (1985) qui peuvent exister entre les producteurs d'expositions et leur public. Il pourrait en effet exister un lien entre la manière dont certains producteurs inscrivent, au sein du média un « discours énoncé » par des éléments scriptovisuels propres, et les attendus du public ; de sorte que leurs productions se soient plus aisément légitimées :

« La matérialité du dispositif médiatique joue un rôle décisif, parce que l'interaction n'est pas directe, mais médiatisée. Les objets matériels transportent d'une situation à une autre, les marques d'une disposition à communiquer. Le contrat pose un lien entre le document, objet fixe et circulant, et les relations sociales, économiques, symboliques qui peuvent se tisser autour de lui. »
(Jeanneret, Patrin-Leclere 2004, p. 134)

Éliséo Véron conçoit « *le contrat de lecture* » comme un concept opératoire qu'il a à l'origine forgé pour rendre compte du lien entre certains journaux de presse et leurs lectorats (Gonzales 1996). Le journal élabore des stratégies d'énonciations entrant en résonnance avec « *les intérêts, attentes, imaginaires de ses lecteurs.* » (Véron, 1985, p. 219 cité par Jeanneret, Patrin-Leclere, p.134) de manière à les fidéliser. Celles-ci permettent aux titres de presse de se positionner dans un cadre concurrentiel économique et informationnel.

Mobilisé par Suzanne de Cheveigné (2000) dans le cadre de son étude de l'environnement dans les journaux télévisés, l'auteure a pu mettre à jour les différences d'énonciations entre le service public (plus collectives) et la première chaîne privée du PAF (plus individualistes) qui expliqueraient probablement pourquoi certains téléspectateurs seraient amenés à choisir, pour l'information sur un même événement (une inondation par exemple), une chaîne plutôt qu'une autre. Son étude étant strictement sémiotique, le versant, en réception, de ce contrat éventuel n'a pas été éprouvé.

Nous avons déjà dit que notre approche n'était pas socio-sémiotique et donc nous restons très majoritairement « *aveugle* » (Véron, 1985 cité dans Jeanneret, Patrin-Leclere 2004) car nous n'étudions pas les conditions de réception des expositions. Aussi nous ne pourrions esquisser que des hypothèses relatives à ces potentiels contrats entre certains producteurs et les

²⁶⁵ Sur la différence de la notion de contrat entre Éliséo Véron et Patrick Charaudeau, notamment, nous renvoyons le lecteur à l'article d'Yves Jeanneret et de Valérie Pétrin-Leclère (2004).

membres de l'Éducation nationale. Nous sommes aussi consciente que la notion de contrat renvoie plutôt à des situations qui expliquent une fidélisation dans le cadre d'un abonnement à un magazine ou du visionnage régulier d'une émission de télévision. Toutefois, pour l'Éducation nationale, recourir de façon récurrente à certains producteurs qui produisent ces médias, certes de façon ponctuelle, signifie un attendu communicationnel de l'instance énonciatrice, dont nous supposons qu'elle sait l'exploiter. Il nous semblait en effet que limiter notre analyse en indiquant simplement que tel ou tel organisme « expert » d'une problématique environnementale communique sur une thématique qu'il maîtrise et se voit naturellement légitimé n'explique pas tous les enjeux qui le pousse à s'investir dans la réalisation d'une exposition, souvent coûteuse, qui pourrait être simplement prêtée²⁶⁶ : le producteur cherche à ce que son discours occupe l'espace de la communication et il emploie des stratégies d'énonciations dont il sait qu'elles lui garantiront une place dans la concurrence informationnelle (Gonzales 1996). L'enjeu peut être, par exemple, d'affirmer une vision du monde sur une thématique donnée. La présence de l'objectif de *faire valoir* ne fait que renforcer cette hypothèse. Même en l'effleurant, mobiliser ce concept nous permet d'envisager comment l'énonciation éditoriale peut se voir orientée, rendant compte des enjeux de pouvoirs sous-jacents à la communication.

Conclusion

La quasi-absence de corrélation entre les objectifs éducatifs définis par *la lettre* de l'ÉDD et les modes de légitimation éducative les plus directs renvoient finalement à la manière dont ces objectifs s'inscrivent au sein même des expositions. Ceux-ci sont issus d'une part, des expressions culturelles des producteurs, qui peuvent être exacerbés en fonction d'un attendu, et d'autre part, des cortèges représentationnel et symbolique des thématiques. Dans le prochain chapitre, nous nous concentrerons sur les objectifs le plus en accord avec *la lettre*, à savoir, le *faire débattre*, *faire comprendre* et *faire connaître*. Dans le suivant, nous discuterons de la place des objectifs en dissonance avec *la lettre*, soit le *faire agir*, le *faire ressentir* et le *faire valoir*.

²⁶⁶ Nous pensons particulièrement aux instituts de recherche qui diffusent leurs expositions gratuitement (INRA, IRD, CNRS).

Chapitre 13 – Place des objectifs concordants avec *la lettre* de l'ÉDD : *faire connaître, faire comprendre et faire débattre*

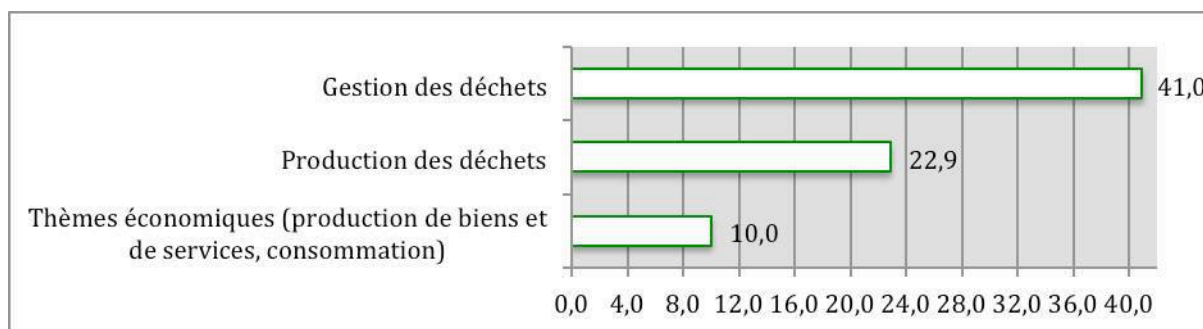
Dans ce chapitre, nous montrerons comment les objectifs les plus concordants par rapport à *la lettre* de l'ÉDD prennent forme dans les thèmes et les éléments du registre scriptovisuels. Comme objectif le plus fréquent, nullement relié à un mode de légitimation ou à une thématique, le *faire connaître* permet d'avoir accès au dénominateur commun des expositions. Quels sont donc les savoirs, les valeurs et les représentations qui lui sont associés ? Comment s'articule-t-il avec le *faire comprendre* et avec le *faire débattre* ? Et en quoi cette articulation permet-elle de rendre compte de l'adéquation finalement relativement faible des expositions circulant dans l'École avec les objectifs de l'ÉDD ?

I. *Faire connaître et faire comprendre* la gestion de l'environnement : objectifs premiers

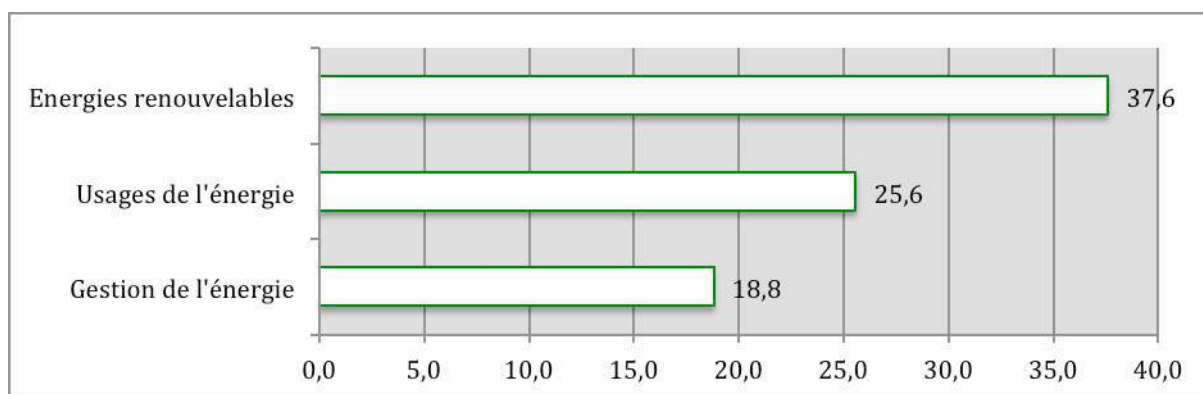
1. Une représentation très anthropocentrique, en accord avec *la lettre*

La majorité des expositions affichent une représentation anthropocentrique de l'environnement marquée par la gestion. Ce thème est le premier pour les déchets (41 %) et l'eau (19 %), et le troisième pour l'énergie (19 %) et la biodiversité (13,5 %) (graphique 26, graphique 27, graphique 28, graphique 29), montrant une focalisation sur l'environnement comme ressource à gérer (eau, biodiversité, en énergie) y compris pour résoudre des problèmes (déchets). Mais si l'anthropocentrisme est en accord avec l'orientation axiologique de l'ÉDD, il semble davantage être la marque d'une tendance plus générale des relations entre humains et nature que d'une sélection par l'institution. De fait, les aspects gestionnaires sont également largement présents dans les expositions sur le développement durable et ce malgré la prédominance des thèmes sociaux et économiques (graphique 30), spécificité qui semble davantage à mettre en lien avec sa définition plaçant à part égale les éléments du triptyque²⁶⁷ qu'avec un traitement réellement sociocentrique de la thématique. Nous y reviendrons.

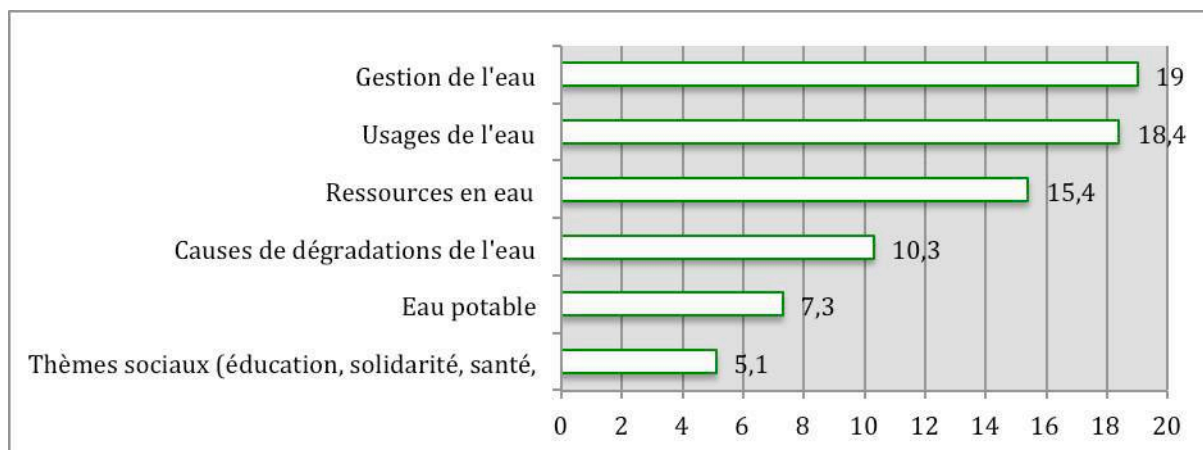
²⁶⁷ Et qui explique aussi pourquoi, contrairement aux thématiques précédentes où les thèmes caractéristiques sont en premier, ici, le développement durable n'apparaît qu'en quatrième position (Graphique 30).



Graphique 26 : Fréquence des thèmes les plus fréquents²⁶⁸ (en pourcentage) sur les 12 identifiés dans les expositions sur les déchets (n = 19 expositions réalisées par 8 producteurs différents).

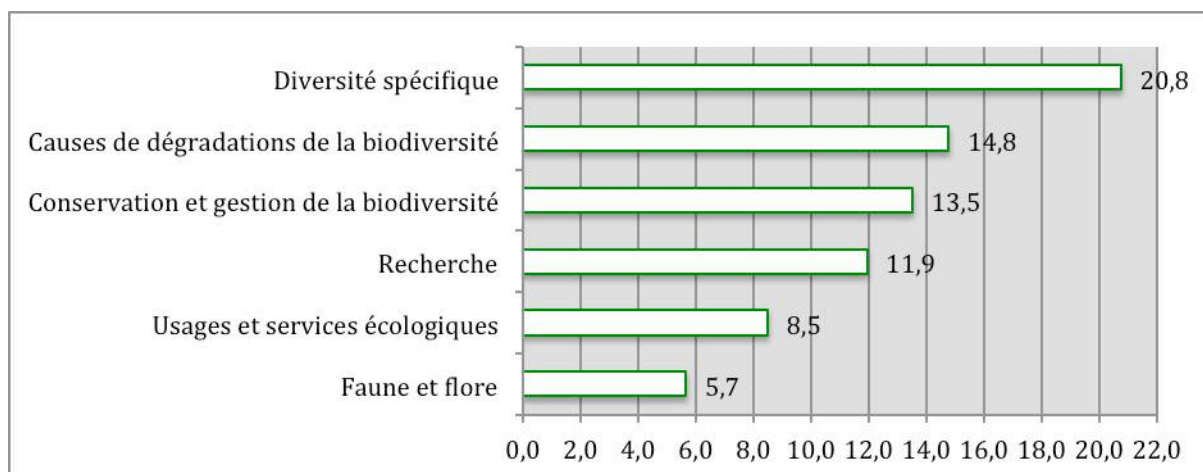


Graphique 27 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 12 identifiés dans les expositions sur l'énergie (n = 11 expositions réalisées par 6 producteurs différents).

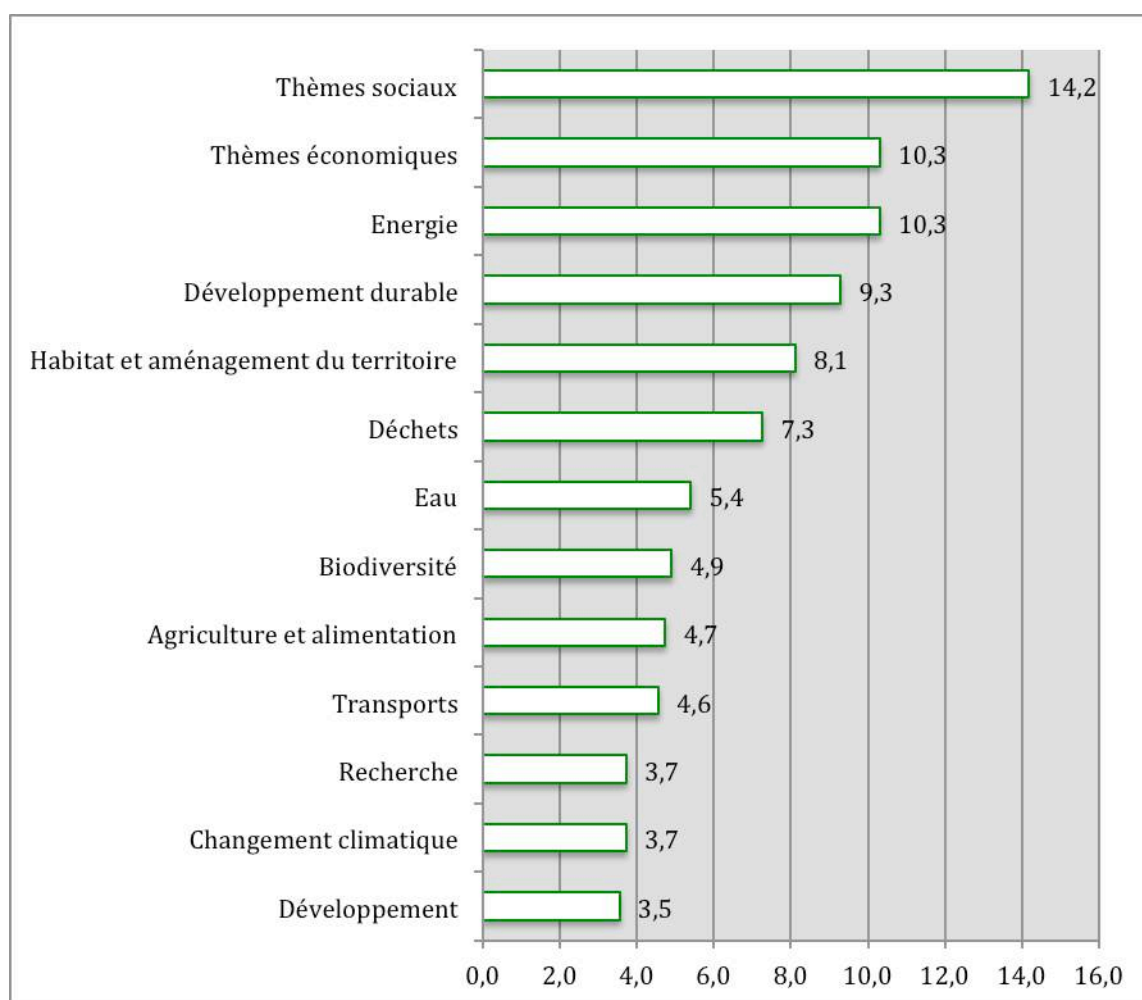


Graphique 28 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 19 identifiés dans les expositions sur l'eau (n = 23 expositions réalisées par 16 producteurs différents).

²⁶⁸ Nous ne montrons dans ces graphiques que les thèmes représentant 75 % de l'ensemble. L'ensemble des thèmes rencontrés dans les sept thématiques est présenté en annexe 14.



Graphique 29 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 16 identifiés dans les expositions sur la biodiversité (n = 11 expositions réalisées par 7 producteurs différents).



Graphique 30 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 21 identifiés dans les expositions sur le développement durable (n = 27 expositions réalisées par 19 producteurs différents).

Dans les expositions sur le développement durable, la manière dont les thèmes de l'énergie (tableau 34), des déchets (tableau 35) et de l'eau (tableau 36) sont déclinés montre également que la gestion a une part importante, globalement équivalente aux proportions rencontrées dans les thématiques. La biodiversité (tableau 37) fait cependant exception car les aspects de conservation et de gestion de la biodiversité sont largement plus prégnants dans la thématique du développement durable, confirmant que « *la clause de développement [...] prescrit une exploitation optimale de la biodiversité afin de répondre aux aspirations humaines.* » (Maris 2006a, p. 94).

La maîtrise de l'environnement par la gestion est, d'une part, exprimée à travers l'angle d'approche des solutions, qui s'avère être très fréquent dans les expositions sur les déchets, l'énergie, l'eau et le développement durable (cf. annexe 16), et d'autre part, par l'angle technique, qui est le premier pour l'énergie, le troisième pour les déchets et le cinquième pour l'eau (cf. annexe 16). Il s'agit avant tout de *faire connaître* les solutions, comme par exemple, les énergies renouvelables (graphique 27), contrairement aux énergies nucléaires et fossiles.

Les techniques de gestion et les énergies renouvelables sont souvent approfondies par des schémas explicatifs : il s'agit de les *faire comprendre* en utilisant la fonction essentiellement cognitive du schéma. Selon Vézin, le schéma est une « *représentation figurée d'une connaissance utilisant formes, dimensions et positions pour ne reproduire que les caractéristiques valables pour une catégorie d'objets ou de phénomènes* » (1986, p. 71). Il a « *une valeur de généralité, une valeur synoptique et une valeur d'objectivation.* » (Vézin 1982, p. 352). La valeur d'objectivation du schéma a ici valeur d'énonciation de la gestion comme modalité rationnelle de contrôle de l'environnement via des procédés techniques (figure 40 et figure 41). Dans ce genre de schémas techniques, les explications scientifiques ne sont pas données, comme pour mieux dénaturaliser les phénomènes naturels qui sont à l'origine des solutions de gestion.

Thématiques Thèmes de l'énergie	Développement durable	Energie
Energies renouvelables	42,6	37,6
Usages de l'énergie	19,7	25,6
Gestion de l'énergie	18,0	18,8
Energies fossiles	9,8	4,5
Energie nucléaire	4,9	2,3
Ressources en énergie	4,9	4,5
Autres thèmes	0	6,7

Tableau 34 : Comparaison de la fréquence (en pourcentage) des thèmes relatifs à l'énergie dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur l'énergie.

Thématiques Thèmes des déchets	Développement durable	Déchets
Gestion des déchets	58,1	41
Production des déchets	41,9	22,9
Autres thèmes	0	36,1

Tableau 35 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs aux déchets (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur les déchets.

Thématiques Thèmes de l'eau	Développement durable	Eau
Gestion de l'eau	37,5	19
Usages de l'eau	37,5	18,4
Ressources en eau	25	15,4
Autres thèmes	0	47,2

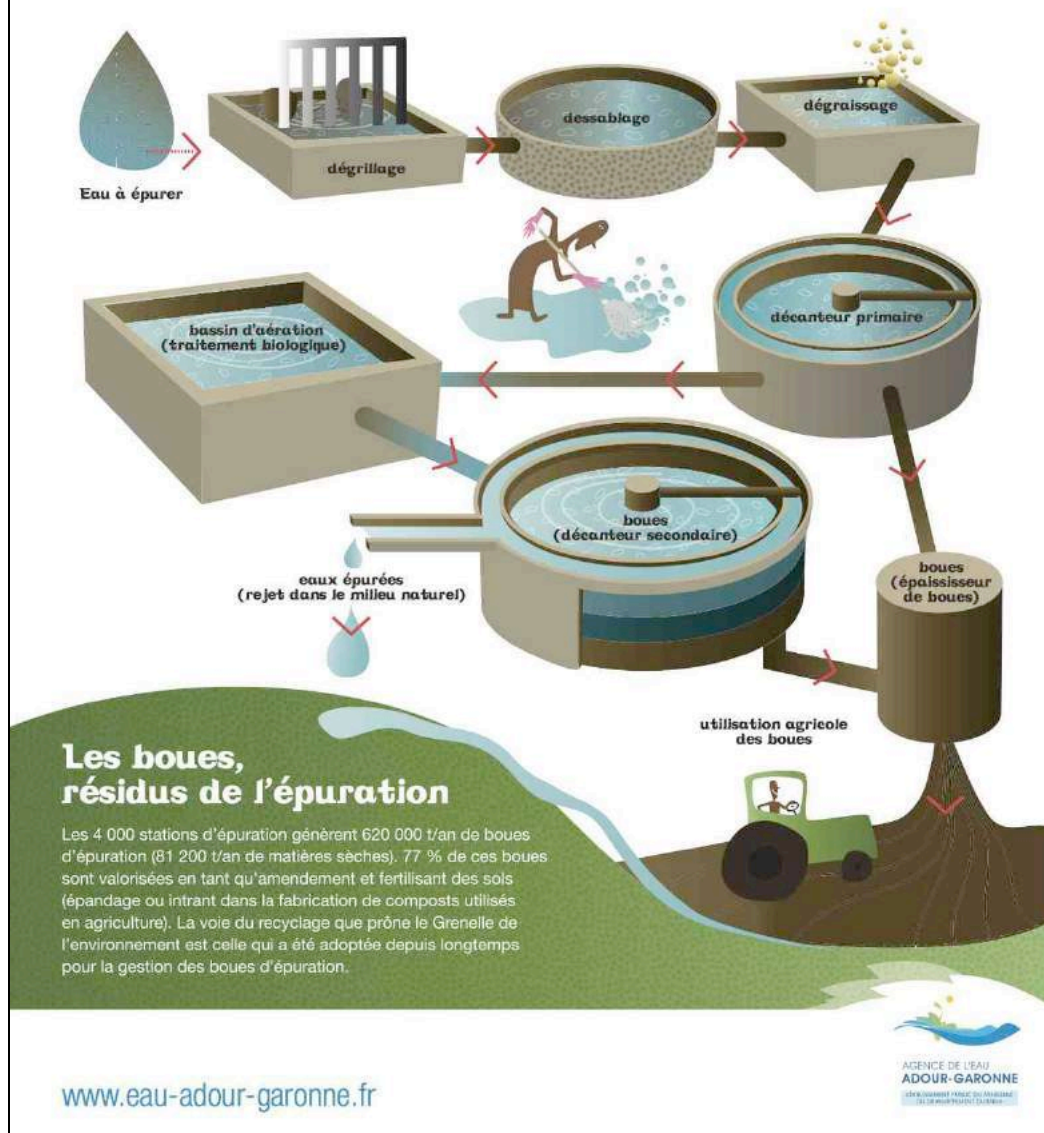
Tableau 36 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs à l'eau (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur l'eau.

Thématiques Thèmes de la biodiversité	Développement durable	Biodiversité
Diversité spécifique	51,8	19
Conservation et gestion de la biodiversité	41,4	18,4
Usages et services écologiques	3,4	15,4
Diversité génétique	3,4	47,2

Tableau 37 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs à la biodiversité (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur la biodiversité.

Une usine pour laver l'eau sale

Dans le bassin Adour-Garonne, le nombre de stations d'épuration en place est passé de moins de 250 en 1966 à 4 000 aujourd'hui. La station d'épuration peut être comparée à une grosse machine à laver l'eau usée. Après un traitement mécanique qui élimine les matières en suspension et graisses (dégrillage, dessablage, déshuilage et décantation), les bactéries épurent l'eau en "digérant" la pollution (traitement biologique calqué sur l'autoépuration naturelle). Une fois traitées, les eaux épurées retournent dans le milieu naturel.



Le schéma facilite la compréhension des techniques de gestion de l'eau en proposant une vue simplifiée et synoptique des processus mis en œuvre.

Le recours au schéma est aussi une forme d'énonciation de la maîtrise de l'environnement, par sa valeur d'objectivation, laquelle permet également de s'abstenir d'explications scientifiques, qui s'effacent derrière la technique.

Cette maîtrise est ici renforcée par le dessin central figurant un personnage en action, en train de laver l'eau.

Figure 40 : Panneau 9 de l'exposition *L'eau domestiquée* (Adour Garonne, 2009)



LA CHALEUR DU SOLEIL

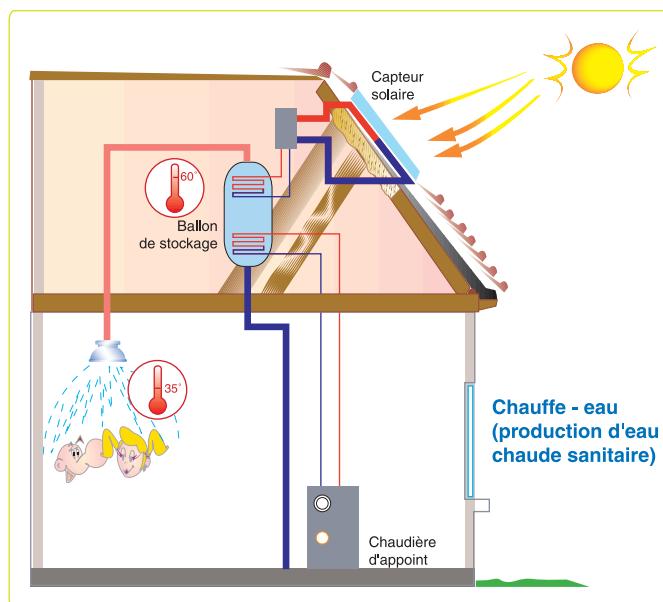


© Olivier SEBART / ADEME

La lumière du soleil peut être directement transformée en chaleur grâce à des capteurs solaires thermiques. Ils produisent de l'eau chaude.

Depuis 1996, grâce à une initiative commune ADEME - EDF - Conseils régionaux, 35 000 foyers supplémentaires ont été équipés en chauffe-eau solaires en Guadeloupe, Martinique et surtout à la Réunion.

Actuellement, la Réunion est le département français le plus équipé : environ 60 000 personnes se douchent avec de l'eau chaude solaire. En 2000, l'ADEME a mis en place le "Plan Soleil", un programme permettant notamment d'attribuer des subventions pour l'installation de chauffe-eau solaire dans toutes les régions de France métropolitaine : plus de 3 500 foyers ont été équipés en deux ans, et 4 500 autres pourraient voir le jour en 2002.



L'énergie solaire permet de chauffer l'eau chaude sanitaire de votre maison (Cf. le schéma ci-contre) ou de votre piscine.

D'autres équipements permettent aussi de chauffer les maisons : on les appelle systèmes solaires combinés.

Ils sont facilement accessibles aux particuliers et parfois intéressants pour l'aménagement de bâtiments collectifs et tertiaires (gymnases, hôpitaux, maisons de retraite...).

Enfin, l'énergie solaire peut aussi produire du froid ! Dans des installations expérimentales, on produit de l'eau glacée, utilisable pour rafraîchir les locaux en associant des capteurs solaires et une machine frigorifique dite "à absorption".

Si l'ensoleillement est variable selon les régions, l'énergie solaire est aussi exploitée dans les pays "froids" : elle peut par exemple produire 40 % de notre eau chaude sanitaire et éviter d'autant le recours aux énergies traditionnelles pour cet usage.

Figure 41 : Panneau 8 de l'exposition *Les énergies et les énergies renouvelables* (ADEME, 2002)

Le schéma central focalise le regard et explique le fonctionnement technique de l'énergie solaire thermique. Il s'agit avant tout de *faire comprendre* que les solutions de gestion existent et de comprendre leur fonctionnement mais sans que les fondements scientifiques ne soient abordés. Par exemple ici, il n'est aucunement fait mention aux rayons infra rouges à l'origine de la chaleur captée par le panneau.

2. Des représentations pouvant s'inscrire dans des « *contrats de lecture* » (Véron, 1985)

Si le recours aux schémas est une forme d'énonciation de la gestion non spécifique à un type de producteur donné (graphique 31), la gestion de l'environnement peut aussi être représentée de façon spécifique par certains producteurs dans des plages visuelles conférant à une certaine scientificité. Parmi elles²⁶⁹, certains usages d'imageries scientifiques sont typiques des instituts de recherches scientifiques (graphique 31). En effet, de manière générale, ces images caractérisent la communication scientifique car « *l'énoncé scientifique est conçu autour de l'exposé de résultats qui sont toujours visualisables et figurables.* » (Jacobi 1987, p. 124). Elles peuvent appartenir au champ de la sémiologie graphique²⁷⁰ mais aussi être constituée de schémas, de photographies et de dessins ; leur dénominateur commun étant qu'elles sont issues d'un travail de laboratoire. Utilisées dans un cadre gestionnaire, l'effet recherché peut être de montrer comment l'étude scientifique peut conduire à mieux contrôler l'environnement : c'est semble-t-il, le versant expert de la techno-science qui est mis en avant au détriment de l'explication du phénomène étudié (figure 42).

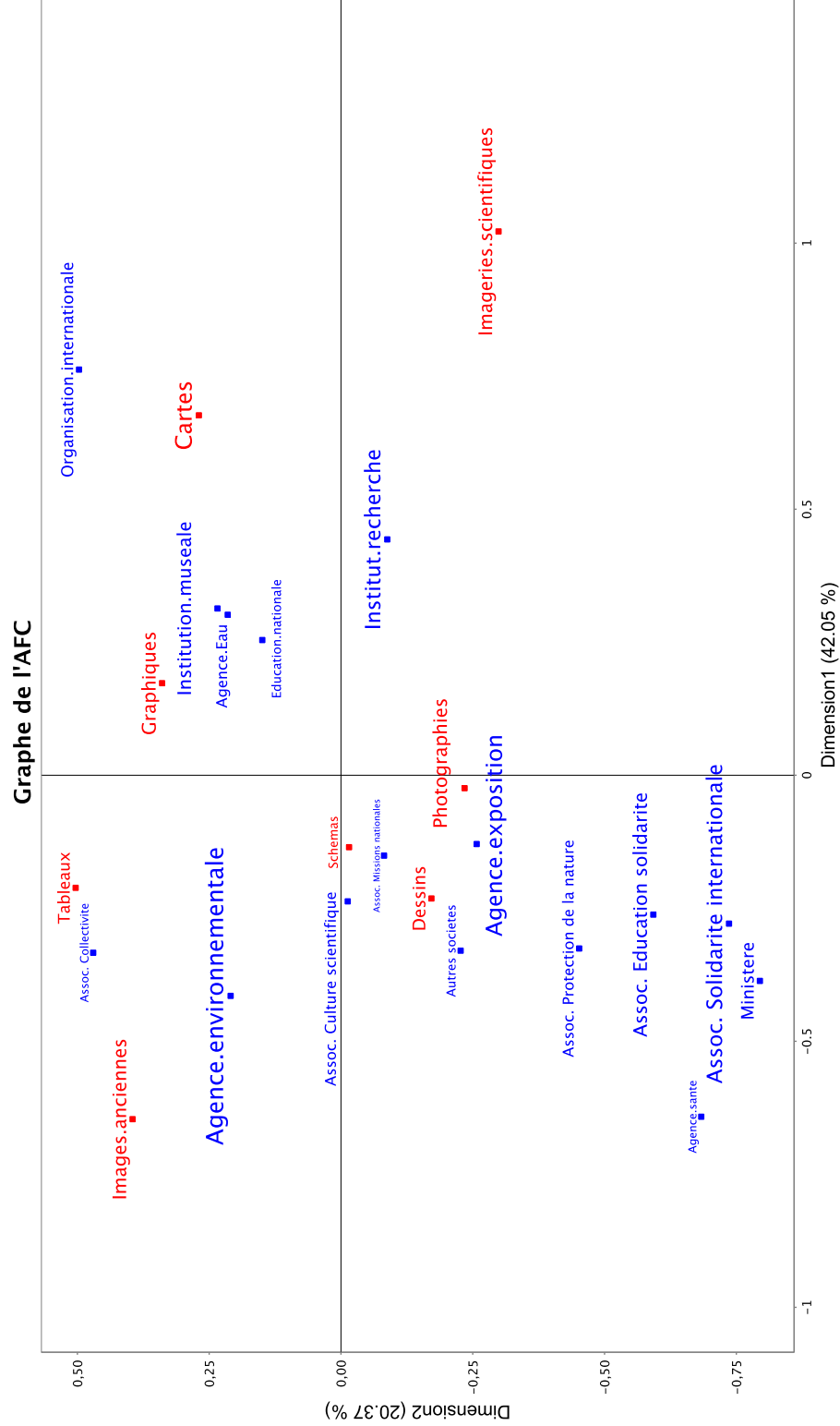
Dans la figure 42, les clefs de lecture des imageries scientifiques et de la carte ne sont pas explicitées au sein même de la plage visuelle. Ces deux éléments monosémiques impliquent que « *la connaissance de la signification de chaque signe précède l'observation de l'assemblage des signes.* » (Bertin et al. 2005, p. 6), pour que la signification pour le « profane »²⁷¹ soit possible à partir de l'interprétation du scientifique²⁷². Or celle-ci n'est pas donnée alors que dans d'autres expositions, ces mêmes éléments sont employés pour *faire comprendre* des résultats scientifiques. L'objectif semble donc davantage d'attribuer un caractère de scientificité aux activités de gestion, c'est-à-dire que cette énonciation scriptovisuelle de la gestion de l'environnement a davantage un rôle de *connotation scientifique* que de *dénotation scientifique* : la définition selon laquelle l'imagerie scientifique est un « *énoncé iconique dont les référents (ce qu'elle cherche à dénoter) sont scientifiques* » (Clément 1996, p. 89) est ainsi remise en cause.

²⁶⁹ Nous ne développerons pas le lien entre les agences de l'eau et les graphiques pour donner une scientificité à la gestion.

²⁷⁰ comme « *système de signes [qui] a pour but de transcrire des relations entre des éléments préalablement définis* » (Bertin 1977, p. 176)

²⁷¹ Sur cette expression de « profane » pour désigner le quidam qui ne maîtriserait pas le langage ésotérique des scientifiques, voir Jurdant (2009).

²⁷² ce qui est une des raisons qui conduit Daniel Jacobi (1999, 2005a) à réfuter l'idée commune que l'image aurait forcément une valeur supérieure à l'écrit car serait plus facilement interprétable.



Graphique 31 : AFC entre les types de producteurs et les éléments du registre scriptovisuel employés

Pour davantage de clarté, les grandes photographies, associées très fortement aux fondations et les coupures de presse (présentes en petit nombre) et faiblement associées aux associations à missions nationales ne sont pas présentes dans cette représentation.



Figure 42 : Panneau 7 de l'exposition *Le développement durable en recherches* (Cemagref, 2006)

Ce panneau montre plusieurs types d'imageries scientifiques : de la photographie prise au laboratoire (ce qu'atteste la présence du chercheur en blouse blanche), à la modélisation d'avalanche obtenue par ordinateur (en bas à droite) en passant par le schéma d'interprétation (au milieu à gauche). La carte atteste également du sérieux de la démarche par une localisation dans l'espace des études menées.

Mais alors qu'imageries scientifiques et cartes sont des images monosémiques nécessitant des légendes pour comprendre leur signification, ce panneau n'en montre aucune. L'objectif de ces pages visuelles est moins d'expliquer le phénomène naturel (l'avalanche) ou les résultats obtenus et de les *faire comprendre* au public, que de *faire connaître* comment les experts scientifiques œuvrent à une plus grande maîtrise de l'environnement par l'étude et la modélisation.

L'encart bleu en bas à gauche, présent sur tous les panneaux de cette exposition, est spécifiquement dédié aux travaux de recherche du Cemagref, qui ainsi *fait valoir* ses travaux : ils sont contextualisés dans une « *histoire* » et leur utilité est montré. L'enjeu est de monter comment l'institut contribue à limiter les risques d'avalanches, ce que « *les perspectives* » présentent clairement. Le centre de recherche se donne ainsi une légitimité, qu'il espère pérenne (elle est inscrite dans un passé et projetée dans le futur). Ce panneau, alliant vulgarisation scientifique et communication sur le Cemagref est un exemple de l'incarnation de la communication scientifique publique (Fayard, 1988) (cf. page 453).

Dans le cadre de la légitimation éducative des expositions itinérantes, nous pensons que l'emploi de ces éléments scriptovisuels, y compris pour ne pas donner d'explications scientifiques, sont l'incarnation d'un « *contrat de lecture* » (Véron 1985) qui s'établit dans la communication entre les instituts de recherche et le public, dont les personnes en charge de la sélection des expositions font partie. Nous pensons que si les instituts de recherche font l'objet de modes indirects de légitimation (graphique 24), essentiellement sur leurs *images* d'experts, c'est qu'il est attendu d'eux un registre scientifique, que ces derniers mettent en œuvre de manière très explicite, notamment par des plages visuelles non pas seulement à dénotation mais à connotation scientifique. Nous pensons que les mêmes mécanismes sont à l'œuvre lorsque l'Éducation nationale légitime *a priori* des expositions issues d'organisations identifiées « expertes » dans leurs domaines, comme celles issues des agences de l'eau et certaines expositions produites par l'ADEME, lorsque ceux-ci mettent notamment en avant des schémas. Ainsi, en orientant sa communication sur des registres scriptovisuels attendus, le producteur renforcerait sa capacité à voir ses productions légitimées, en plus d'être une instance énonciatrice reconnue.

II. *Faire connaître et faire comprendre* : des objectifs en tension

1. *Faire connaître* les usages et la gestion versus *faire comprendre* des notions scientifiques

1.1. *Usages et gestion, en lieu et place d'une heuristique de l'environnement et d'autres modèles de développement*

Dans les expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD, on peut constater une polarisation sur les usages de l'environnement, en cohérence avec celle sur la gestion, qui se fait au détriment de l'explicitation de phénomènes naturels. Les usages constituent en effet le deuxième thème pour l'énergie (26 %), l'eau (9,5 %) et les milieux (11 %) et le cinquième pour la biodiversité (8,5 %) (graphique 27, graphique 28, graphique 29, page 385, graphique 32, page 399). En filigrane des approches économiques, environnementales, comportementalistes voire comptables des thèmes liés aux usages et à la gestion, se situe une représentation de l'environnement-ressource : ainsi sont masqués des développements fondamentaux qui permettent de mieux connaître et comprendre l'environnement, plus particulièrement dans les expositions sur l'énergie et le développement durable (tableau 33, page 375). Prenons un

exemple : alors que les différents emplois de l'énergie sont largement abordés²⁷³, la notion d'énergie est quasiment absente des expositions étudiées, réduite à des portions dans les thèmes des ressources et de l'énergie dans les organismes (soit moins de 4,5 % et 2,3 %). Du point de vue des savoirs présentés, il s'agit d'abord de *faire connaître* comment on utilise « bien » ou « mal », l'énergie plutôt que de *faire comprendre* sa nature : ceci est en contradiction avec *la lettre* qui axait sur l'importance des savoirs scientifiques en ÉDD (cf. page 114).

À l'instar de ce que nous avons observé dans les nouveaux programmes qui ont intégré l'ÉDD – ce que nous avons pointé comme une incohérence au sein de *la lettre* – la thématique du développement durable s'accompagne d'une réduction des savoirs. La thématique se caractérise par une approche scientifique quasiment nulle (1,9 %, cf. annexe 16), révélant très clairement l'opérationnalité de « *l'épistémologie triviale* » (Jeanneret 2008b) du développement durable, qui balaye les savoirs fondamentaux²⁷⁴ au profit de savoirs orientés vers la gestion (Barthes, Zwang, Alpe 2013) (tableau 34, tableau 36 et tableau 37, page 387). La gestion s'affirme comme un attribut du développement durable conduisant à une uniformisation des rapports entre humains et environnement (Maris 2006a ; Le Marec 2011 ; Bergandi, Blandin 2012), prenant corps au sein de différentes schématisations de la définition du développement durable, comme parure cognitive :

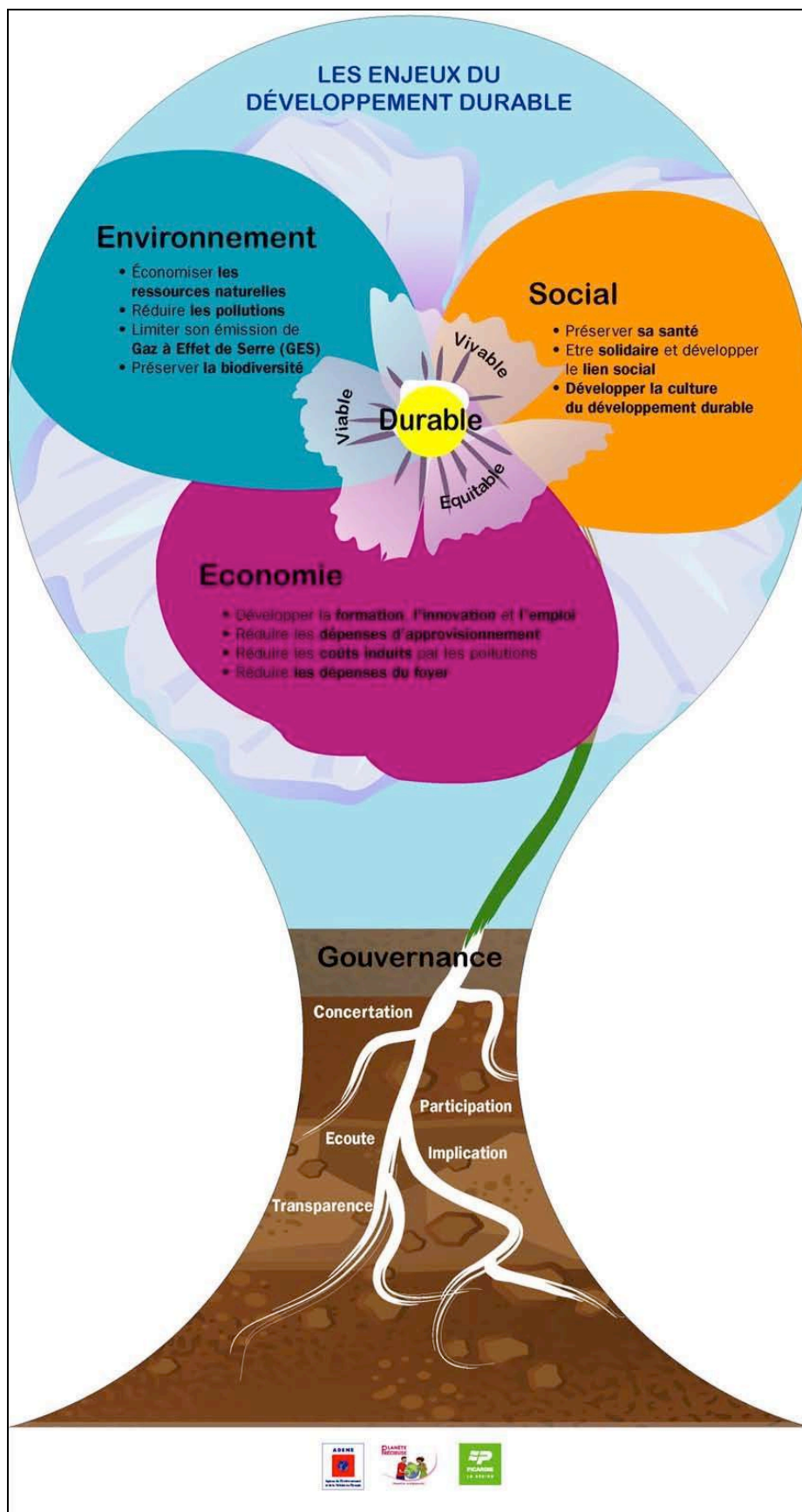
« *The systematic disposition of the diagram, evoking structural theories, imposes the idea that this system is a rational one. The rigour of visual schemes absorbs the floating status of signifiers.* »
(Jeanneret 2008b, p. 248)

Le diagramme de Venn est un schéma présent dans 30 % des expositions sur le développement durable²⁷⁵ (8/27). Pouvant être figuré par des variantes, l'une d'elle naturalise le développement durable sous forme de fleur, dont les pétales sont les éléments du triptyque et dont les racines plongent dans la gouvernance (figure 43). Parallèlement, la rationalisation des relations entre humains et environnement mais aussi des rapports sociaux dans le cadre du développement durable (Le Marec 2011) s'affirment encore davantage dans des représentations schématiques dérivées du « *modèle canonique* » (Jeanneret 2008b, p. 247) (figure 44).

²⁷³ Par les appareils électroménagers, l'eau chaude, l'éclairage et le chauffage.

²⁷⁴ Les rares explications scientifiques rencontrées dans les expositions sur le développement durable sont : l'effet de serre, décrit dans trois panneaux, la définition de la biodiversité, trouvée deux fois, le rôle du sol et l'origine des inondations, chacun dans un seul panneau, sur les 286 étudiés. Dans tous les cas, les explications sont sommaires. ((Barthes, Zwang, Alpe 2013).

²⁷⁵ Et dans l'exposition de RITIMO sur l'eau (2001).



La représentation du diagramme de Venn peut aller jusqu'à être stylisée dans une énonciation scriptovisuelle qui opère en naturalisant le développement durable. Par leurs formes de pétales, qui relient les différents champs au centre de la fleur, les concepts de « viable », « viable » et « équitable » deviennent les médiateurs gestionnaires de la relation entre humains et environnement. Les racines représentent la « gouvernance » comme condition de l'existence du développement durable et métaphoriquement comme condition d'existence de la nature puisque si l'on coupe la tige, le reste du végétal meure.

Surimposé sur les pétales de fleurs et eux-mêmes constitutifs de la corolle, les éléments de savoirs du modèle trivial du développement durable (environnement, social et économie) s'organisent en un synoptique (Jeanneret 2010) qui focalise l'attention en masquant, par une parure rationnelle, l'absence de savoirs sous-jacents au fonctionnement des écosystèmes (l'écologie scientifique) ou aux modèles économiques.

Enfin, nous remarquons que la représentation florale utilisée est celle de la pensée cultivée (nom scientifique : *Viola wittrockiana*) dont la signification symbolique renvoie au fait « de penser » à quelqu'un ou à quelque chose, renforçant par là-même la valeur d'interface nécessaire du modèle dans notre relation à la nature, dans un « penser développement durable ».

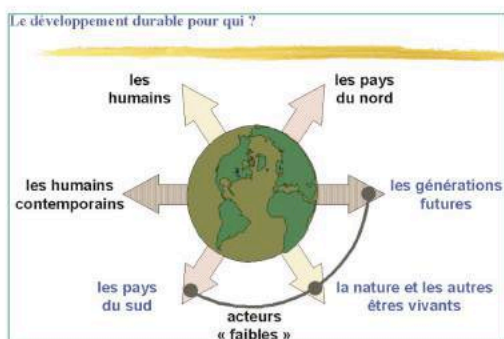
Figure 43 : Panneau 13 de l'exposition *La planète précieuse* (ADEME, 2007)



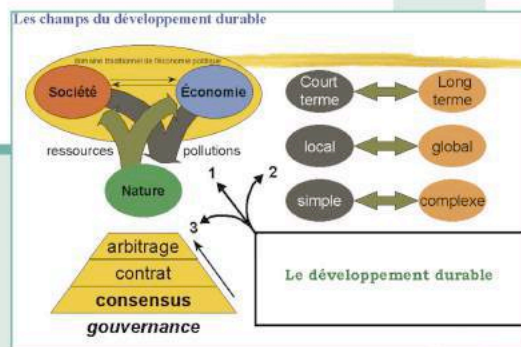
Qu'est ce que le développement durable ?

Souvent mal compris, parfois galvaudé, le concept de développement durable mérite d'être bien explicité. Nous reprenons ici un extrait du rapport de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, connu sous le nom rapport Brundtland.

« Le développement soutenable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoin », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale imposent sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir ».



Bien qu'incontournables, les générations futures, la biodiversité et les pays de sud constituent les maillons faibles du développement durable.

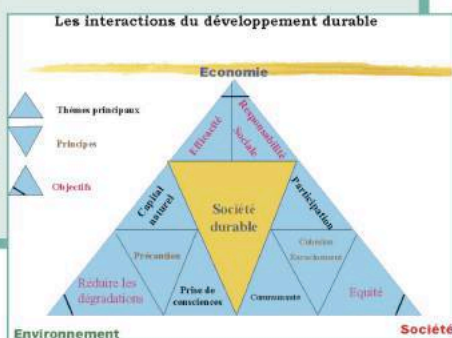


La vaste palette de recommandations politiques allant du renforcement des mécanismes de marchés jusqu'à la collaboration sociale délimite le potentiel de conflit de la mise en pratique du développement durable.

Cependant, l'attention portée à ces conflits fait oublier qu'il y a convergence de vue dans l'interprétation du concept de développement durable. Cette convergence porte pour l'essentiel sur les points suivants :

- il ne peut y avoir protection efficace de l'environnement sans réduire les inégalités sociales dans le monde
- la mise en évidence d'une éthique intergénérationnelle.
- l'interdépendance entre les trois dimensions du développement durable

L'interaction entre les dimensions économique, écologique et sociale se réfère surtout à la formation de valeurs, traite les questions de l'efficacité et de l'éthique, notamment celle liées à la responsabilité intergénérationnelle, et pose les principes d'une société durable. La science économique en tant que science morale y contribue certes par sa branche de la théorie du bien-être, mais rappelle également que son modèle du marché concurrentiel a un fondement éthique qu'il convient de repenser en relation avec les problèmes environnementaux.



Auteur : Walid OUESLATI, Maître de conférences en Sciences Economiques à l'INH et animateur du réseau INH 21



Figure 44 : Panneau 3 de l'exposition INH 21 (INH, 2004)

Dans ce panneau, les schémas dérivés du diagramme de Venn sont des formes d'énonciation de relations normalisées entre humains et environnement et entre êtres humains. Cet effet tire son origine dans le primat du signifiant sur le signifié : la plupart de ces schémas montrent des simulacres de liens logiques et rationnels entre les items.

Dans les deux schémas du haut, les flèches montrent des liens univoques ou biunivoques entre des éléments pour signifier soit une opposition (pays du Nord vs pays du Sud, global vs local), soit une interdépendance (la société + l'économie vers la nature et réciproquement la nature vers la société + l'économie), dans une réduction relationnelle, loin du systémique, souvent annoncé comme étant intrinsèque au développement durable. De plus, certains connecteurs restent sans sens véritable d'un point de vue logique : dans le premier schéma, on s'interroge sur l'arc de cercle qui unit les acteurs désignés « faibles » (sans justification) ; dans le deuxième, trois flèches numérotées qui ne correspondent pas à des relations logiques partent du développement durable pour renvoyer aux autres schémas, quand la succession gouvernance -> consensus -> contrat -> arbitrage représentée par la pyramide est agencée ainsi sans justification.

Le schéma du bas ressemble aux diagrammes ternaires utilisés en minéralogie pour donner les résultantes de l'alliance d'éléments chimiques, présents dans des quantités très précises. Cette connotation très scientifique permet principalement d'apposer des mots clefs associés au développement durable (« *capital naturel* », « *équité* », « *participation* », « *précaution* »). La place des triangles au sein du « diagramme », qui contiennent les « *thèmes principaux* », les « *principes* » et les « *objectifs* », n'est pas justifiée par des proportions « *d'environnement* », de « *société* » ou « *d'économie* ». Si l'objectif est de mettre en relation ces items par les côtés des triangles, l'agencement est arbitraire : on pourrait par exemple tout à fait échanger les places de la « *prise de conscience* » ou des « *communautés* ». La signification globale de cette représentation reste très obscure (d'autant plus qu'elle est petite au sein du panneau), l'objectif est un effet de rationalité alors que sur le fond c'est la vacuité qui prédomine.

De façon caractéristique, la citation de la commission Brundtland est donnée comme point d'ancrage au reste du discours.

On remarquera en filigrane la volonté de l'auteur de se situer dans une compréhension du « vrai » développement durable et non pas dans ce qu'il considère comme étant « *mal compris* » ou « *galvaudé* ».

Ces éléments scriptovisuels, en tant que représentations monosémiques, réduisent la complexité de l'éco-socio-système (Goffin 1999) à des liens peu discutés voire peu clarifiés, dans une suprématie du signifiant sur le signifié. Que ce soit par des connecteurs (flèches univoques, biunivoques, multiples, etc.) ou par des formes qui évoquent les graphiques (comme le schéma triangulaire de la figure 44), les mots clefs véhiculés par la « *formule* » (Krieg-Planque 2010) ainsi que son cortège doctrinal (grands principes et valeurs) sont agencés pour connoter des processus logiques qui restent la plupart du temps sans fondement. Ce « *« langage » destiné à l'œil.* » (Bertin et al. 2005, p. 6), imprime visuellement sa fonction objectivante au delà du contenu, laissant le développement durable à son opacité.

Le « *synoptique des savoirs* » (Jeanneret 2010, p. 17) – environnement, social, économie – s'impose en lieu et place d'éléments scientifiques conduisant à une heuristique de l'environnement et de modes différents de développement. De fait, non seulement l'écologie scientifique est absente des expositions sur le développement durable mais de plus, la notion de développement (graphique 30), très peu présente, n'y est que peu définie. Le Produit Intérieur Brut et l'Indice de Développement Humain ne sont discutés que dans une seule exposition²⁷⁶ et la notion de croissance n'est mentionnée qu'une seule fois dans tout le corpus²⁷⁷. Les concepts économiques sous-jacents à la notion de développement et donc au développement durable sont ainsi éludés. Or, si l'on fait l'hypothèse que les enseignants cherchent dans les expositions sur le développement durable des « *savoirs intermédiaires* » (Alpe 2006) pour les éclairer, ils n'y trouveront qu'un simulacre de scientificité. Autrement dit, d'un point de vue épistémologique, à la place des savoirs, se logent des représentations gestionnaires assimilables à des opinions (Girault, Lhoste 2010), ce qui n'est pas sans poser question sur le rôle que l'École est censé jouer d'un point de vue didactique face à la trivialité (Jeanneret 1999).

1.2. L'exception de la thématique des milieux

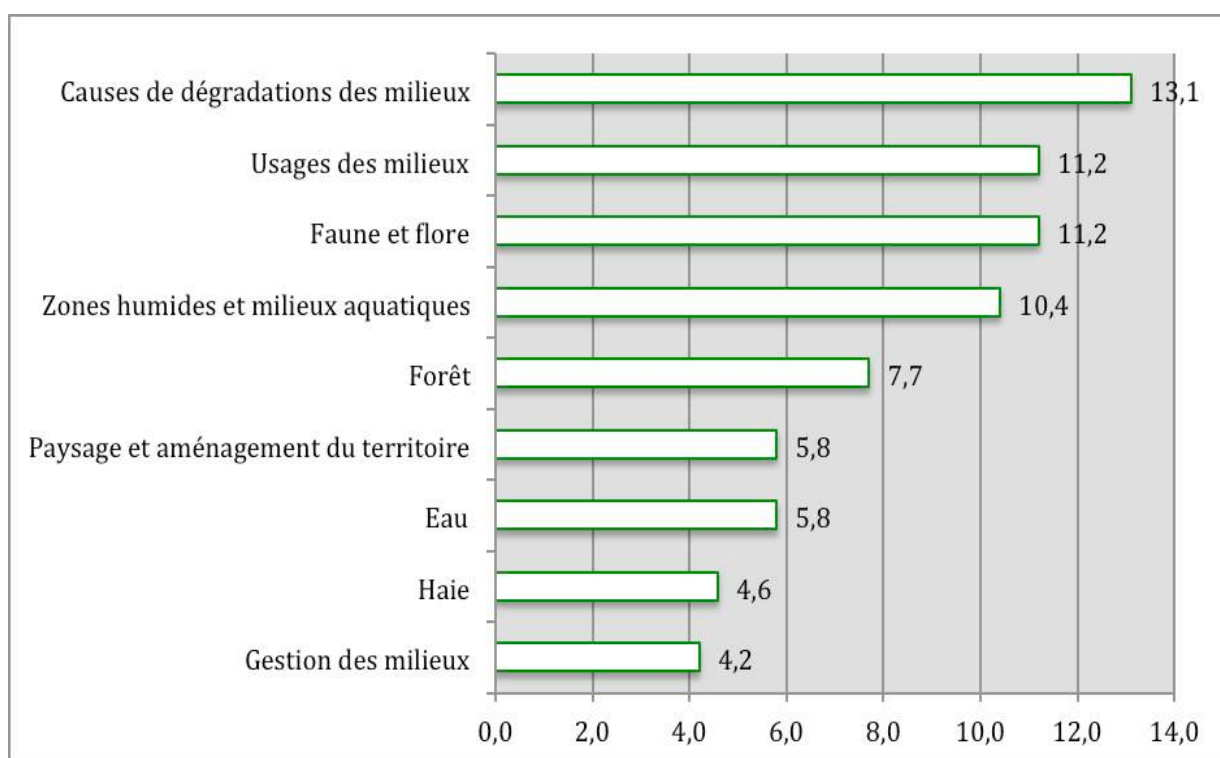
Dans les expositions sur l'eau, les milieux et la biodiversité, la forte proportion des thèmes liés aux usages, qui couvrent les trois grands secteurs économiques utilisateurs de ressources (agriculture, industrie, tertiaire), a moins tendance à éluder les aspects scientifiques (tableau 33, page 375). Cependant, seule la thématique des milieux s'appuie sur des approches d'écologie scientifique permettant de mieux comprendre les écosystèmes alors que la

²⁷⁶ *Les enjeux du développement durable* (Orcades, 2001)

²⁷⁷ *Quel développement pour demain ?* (Double Hélice, 2004)

biodiversité reste souvent limitée dans ses approches par la focalisation utilitariste qui la caractérise.

La spécificité de la thématique des milieux est d’allier les approches naturaliste et scientifique pour *faire comprendre* les phénomènes naturels (graphique 25, page 380 et figure 45), ce qui est une exception. Les thèmes de ces expositions sont en effet marqués par ces deux angles plutôt que par les solutions et la technique²⁷⁸ (cf. annexe 15). Le principal producteur de cette thématique, l’AREHN (4/10 étudiées), réalise des expositions spécifiquement pour l’ÉDD qui se voient légitimées *a priori* sur un site institutionnel dans le cadre d’un partenariat régional (graphique 23, page 378). Tout en gardant sa spécificité, soit une approche typiquement historique²⁷⁹ (Zwang, Girault 2011) des thèmes, ce producteur est conjointement marqué par les thématiques qu’il aborde, ce qui fait de lui un bon indicateur de leurs « charges » acquises au cours de leurs circulations sociales. Ainsi remarque t-on des approches naturalistes et scientifiques typiques dans les expositions sur la forêt, la haie et la rivière (tableau 40, page 440) qui caractérisent la thématique des milieux et qui montrent donc son influence.



Graphique 32 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 20 identifiés dans les expositions sur les milieux (n = 10 expositions réalisées par 7 producteurs différents).

²⁷⁸ La forte proportion des usages des milieux (graphique 32) est le résultat d’une surreprésentation de la forêt dont l’utilisation est fort développée.

²⁷⁹ Nous y reviendrons.



Figure 45 : Panneau 3 de l'exposition *Qu'est-ce qu'une rivière ?* (AREHN, 2003)

La thématique des milieux allie de façon spécifique une approche naturaliste et une approche scientifique : les photographies des milieux naturels ont une double fonction. Elles permettent de *faire ressentir* des émotions par une présentation de l'environnement-nature et de faire des observations qui, accompagnées de schémas explicatifs et d'un vocabulaire très scientifique ayant pour objectif de *faire comprendre* les différentes flores observées en fonction des débits de l'eau.

Mais au sein de la thématique des milieux, l'introduction du concept de biodiversité change la manière dont la nature est abordée. En effet, la biodiversité se révèle spécifiquement marquée par les usages et les services écologiques (tableau 37, page 387), en véhiculant sa « charge » symbolique, qui est liée à son ontogénèse. Le concept de biodiversité, « *hybride entre science et gouvernance* » (Girault, Alpe 2011) conduit à un cadrage des thématiques environnementales vers l'utilité et les services que rendent les êtres vivants et les écosystèmes, ce qui a été impulsé dès 2001 par le « *Millenium Ecosystem Assessment* » (*ibid.*). Par exemple, l'introduction du concept de biodiversité dans l'exposition *Préserveons les zones humides pour maintenir la biodiversité* (FRAPNA, 2007) conduit à une orientation du contenu vers les services écologiques que les zones humides peuvent rendre aux humains et à la nature. La végétation y est qualifiée de « *performante* » car elle est capable d'enrayer les dégradations environnementales. De plus, en comparant la manière dont le thème des usages et des services écologiques sont abordés dans les expositions sur la biodiversité et dans celles des milieux, l'approche est beaucoup plus économique dans les premières (7 occurrences contre 2 pour l'angle économique). De même, lorsque la valeur de la biodiversité est présentée dans la thématique de la biodiversité, il s'agit pour les hommes de tirer un bénéfice de ce fonctionnement comme le montre la figure 46, ce qui va de paire avec la quasi-absence des relations humains-nature dans ces expositions (1,9 %) (cf. annexe 15).

Dans les expositions sur la biodiversité légitimées pour l'ÉDD, l'approche exclusivement utilitariste entrave donc une réflexion plus philosophique sur les relations entre humains et nature. Comparativement aux expositions muséales sur la biodiversité étudiées par Elisabeth Quertier et Yves Girault (2011), elles ne présentent quasiment pas les valeurs symboliques et intrinsèques de la biodiversité. Quand ils identifiaient 32% des expositions (28/88) abordant ses dimensions symboliques et 40 % (35/88) la valeur intrinsèque, nous n'en trouvons respectivement que 18 % (2/11 expositions²⁸⁰) et 9 % (1/11). Les caractéristiques des expositions sur la biodiversité les inscrivent finalement en cohérence avec *la lettre* mais surtout avec *l'esprit* qui rejette fortement le biocentrisme. Cependant cette correspondance n'est pas le résultat d'une sélection privilégiée de l'Éducation nationale en rapport avec les cadres prescriptifs car la thématique est retenue par un mode indirect de légitimation (graphique 20, page 373).

²⁸⁰ *Biodiversité, vitale et fragile* (Double Hélice, 2007), panneau 8 ; *Biodiversité, mon trésor* (IRD, 2010), panneau 11

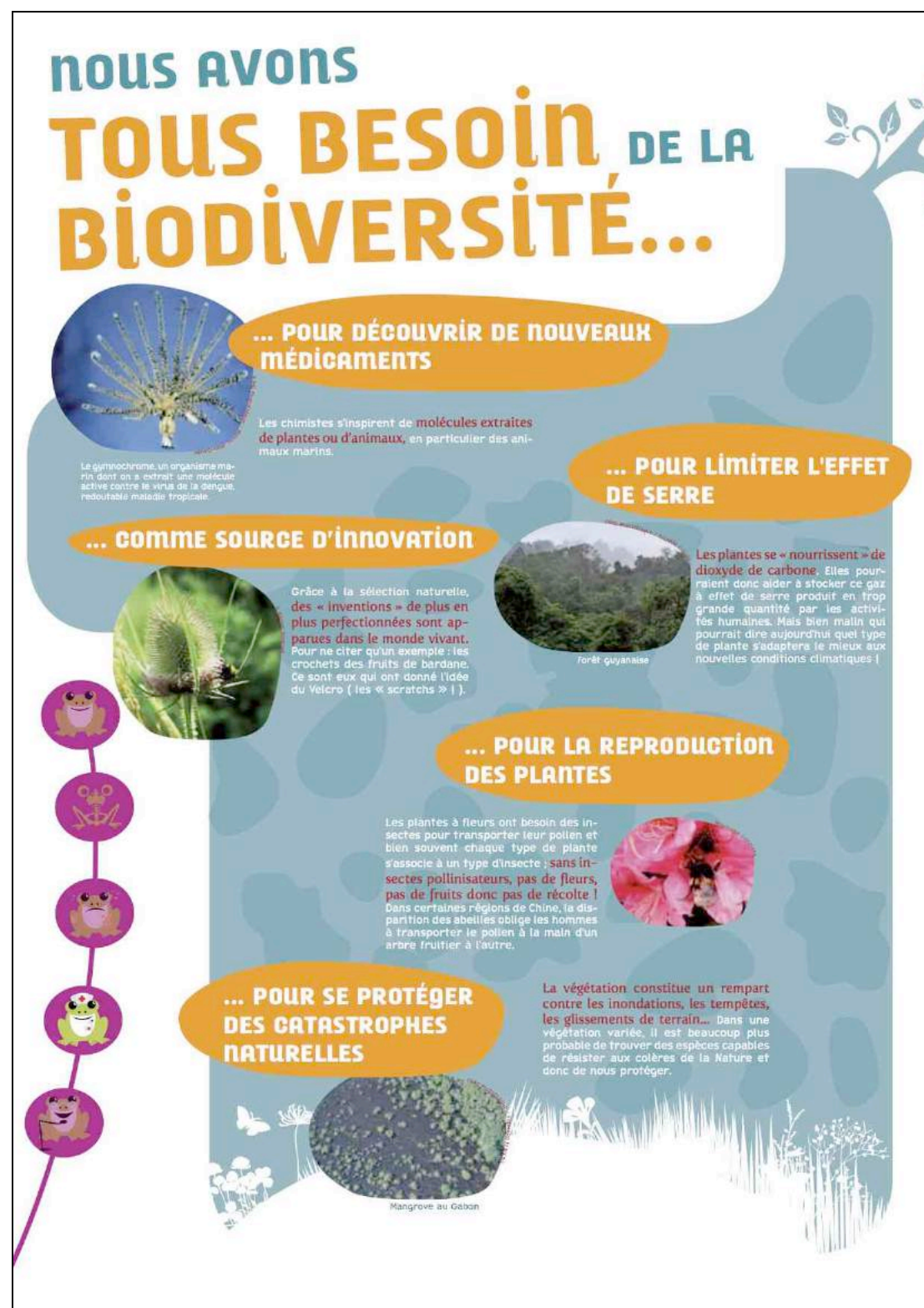


Figure 46 : Panneau 8 de l'exposition *La richesse du monde vivant, l'enjeu de la biodiversité* (MESDD, 2010)

La biodiversité induit un cadrage anthropocentrique, ressourciste de l'environnement. Dans ce panneau, bien que soit mis en avant la valeur propre de la biodiversité (pour la reproduction des plantes et le cycle du carbone), le titre et les textes placent finalement les humains en bénéficiaires de ces processus.

Or, parmi les producteurs légitimés *a priori*, on trouve de nombreuses structures à forte identité scientifique qui réalisent près de 81 % des expositions sur la biodiversité, soit l'INRA (2/11), l'IRD (3/11), la MESDD (2/11), Espace des sciences (1/11) et Centres sciences (1/11). À de rares exceptions près²⁸¹ et hormis lorsque les problèmes de dégradation de la biodiversité sont traités, que ce soit pour les exposer ou pour proposer des solutions de gestion, l'environnement y reste donc encore largement abordé « *comme un objet scientifique, indépendant de préoccupations politiques et sociales* » (Le Marec 2011, p. 170). En effet, d'une part, le thème le plus fréquent (20,8 %, graphique 29, page 385) est la diversité spécifique, dont la définition est donnée, et d'autre part, l'angle scientifique est majoritaire (18,3 %, tableau 33, page 407). Mais alors que la biodiversité est définie d'un point de vue scientifique, l'approche positiviste du *faire comprendre* trouve ses limites quand les explications précises des relations de cause à effet à l'origine du déclin de la biodiversité pourraient être exposées. Ceci est une caractéristique générale des expositions légitimées pour l'ÉDD.

2. *Faire connaître* les problèmes environnementaux versus *faire comprendre* leurs causes

2.1. *Des problèmes environnementaux présentés sans rapports de causalité*

Les thèmes liés à l'environnement-problème sont nombreux. Les causes de dégradation constituent le premier thème pour les milieux (13 %, graphique 32), le deuxième pour la biodiversité (15 %, graphique 29) et le quatrième pour l'eau (11 %, graphique 28). Dans les trois thématiques, les causes présentées sont les polluants, l'agriculture et la production alimentaire, le changement climatique puis dans une moindre mesure l'urbanisation, l'aménagement du territoire et la déforestation. Les activités économiques liées à la production de biens et de services, aux risques technologiques et à la production d'énergie nucléaire sont citées à la marge²⁸². Dans la thématique de la biodiversité les causes de la dégradation évoquées sont les espèces invasives et la présence humaine, à travers l'augmentation de la population mondiale, la consommation et la pauvreté, statut social est directement visé, au même titre que les conséquences des modes de vie consuméristes²⁸³.

²⁸¹ En l'occurrence l'IRD qui rend davantage compte des relations entre humains et nature. L'exposition *La biodiversité, c'est la vie, c'est notre vie* (Centre sciences, 2010) présente aussi les relations humains-nature.

²⁸² Nous y reviendrons.

²⁸³ Nous y reviendrons.

Quant au traitement de ces causes, c'est avec un angle environnemental qu'elles sont majoritairement abordées (16,4 % dans les expositions sur la biodiversité, 11,8 % dans celles sur l'eau et 14,6 % dans celles sur les milieux) (cf. annexe 16). Ceci signifie très clairement que les liens entre causes et conséquences sont davantage juxtaposés qu'explicités dans les mécanismes qui leur sont sous-jacents. De manière caricaturale, les causes peuvent être listées sous forme de constats, en particulier dans les expositions sur le développement durable qui, au sein du même panneau (figure 47) ou de panneau en panneau, égrènent les problèmes environnementaux, sans approfondissement, marquant de nouveau de façon caractéristique leur vacuité épistémique (Barthes, Zwang, Alpe 2013). À proprement parler, dans les expositions sur le développement durable, les thèmes environnementaux sont plutôt minoritaires²⁸⁴ (2,4 %, cf. annexe 15) mais c'est l'angle d'approche des thèmes, très environnemental (2^{ème} avec 11,5 %, cf. annexe 16) allié à un angle scientifique quasi inexistant qui explique ce résultat.

L'angle scientifique n'est cependant pas un indicateur suffisant pour déterminer si les thèmes permettent de *faire comprendre* l'origine des problèmes environnementaux. Par exemple, bien que les thèmes des expositions sur l'eau soient abordés majoritairement sous un angle scientifique (12,9 %, tableau 33) les explications se concentrent sur le cycle de l'eau (19/23 expositions) (figure 61, page 447), les ressources en eau (19), la nature de l'eau (15) ou l'eau dans les organismes (14), en utilisant les schémas et les imageries scientifiques (figure 48 et graphique 33, page 407). À côté de cela, le thème de la pollution n'est abordé de façon scientifique que 2 fois.

La thématique de l'eau est caractérisée par tout un cortège de représentations identiques quel que soit le producteur. Parmi les éléments constants de la thématique, on trouve l'incontournable schéma du cycle de l'eau et les figurations de molécules qui expliquent, entre autres, que celle-ci est plutôt liée aux imageries scientifiques (graphique 33). Dans un registre moins scientifique, ce sont les porteurs d'eau et les sols craquelés par la sécheresse (10/17 expositions) (figure 61) qui reviennent de façon récurrente.

²⁸⁴ Il s'agit de la déforestation (1 occurrence), de l'empreinte écologique (3), des polluants (9) et de la couche d'ozone (1) dont on peut tout de suite identifier qu'il s'agit des thèmes liés à des représentations de l'environnement-problème.

5

Développement durable et protection de l'environnement : la biodiversité

La biodiversité, c'est l'ensemble de toutes les espèces animales et végétales, et de tous les écosystèmes de la terre.

La biodiversité est détruite par les activités humaines :

• Destruction des espaces naturels, qui hébergent les espèces : déforestation, pollution des océans et des rivières, assèchement des rivières pour l'arrosage des cultures, incendies des terres sauvages pour en faire des terres agricoles...



• Introduction par l'homme d'espèces étrangères à l'écosystème, qui prolifèrent rapidement. C'est la deuxième cause d'extinction des espèces sur terre, la première étant la destruction de leur habitat.



1859 : 2 lapins

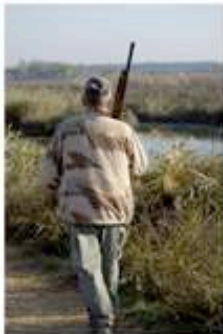


1863 : 22 millions de lapins

➔

L'introduction du lapin en Australie a causé de gros dégâts écologiques.

• Eradication des espèces animales ou végétales : chasse ou pêche intensive, commerce des peaux, de produits à base de végétaux rares ou d'animaux menacés, activités industrielles générant des pollutions...



16 306 espèces sont menacées d'extinction aujourd'hui :

- un mammifère sur quatre
- un oiseau sur huit
- un tiers de tous les amphibiens
- 70% de toutes les plantes évaluées
- 343 espèces de poissons sont menacées d'extinction aujourd'hui

785 espèces sont déjà éteintes et 65 autres n'existent qu'en captivité.






Expo +
www.vedura.fr

Figure 47 : Panneau 5 de l'exposition *Le développement durable, j'ai envie de savoir* (Vedura, 2008)

Dans les pages encadrées, les problèmes à l'origine de la dégradation des habitats et de la disparition d'espèces sont listées et décontextualisés. Les causes de la déforestation ou encore les mécanismes qui, par parcellisation des habitats, conduisent à une diminution des populations, ne sont pas abordés.

Par ailleurs, les photographies, qui ont pour objectif de *faire ressentir* des émotions négatives (le chasseur avec son fusil et les arbres coupés) sont davantage employées dans les expositions sur le développement durable que dans les autres thématiques (cf. page 446).

405

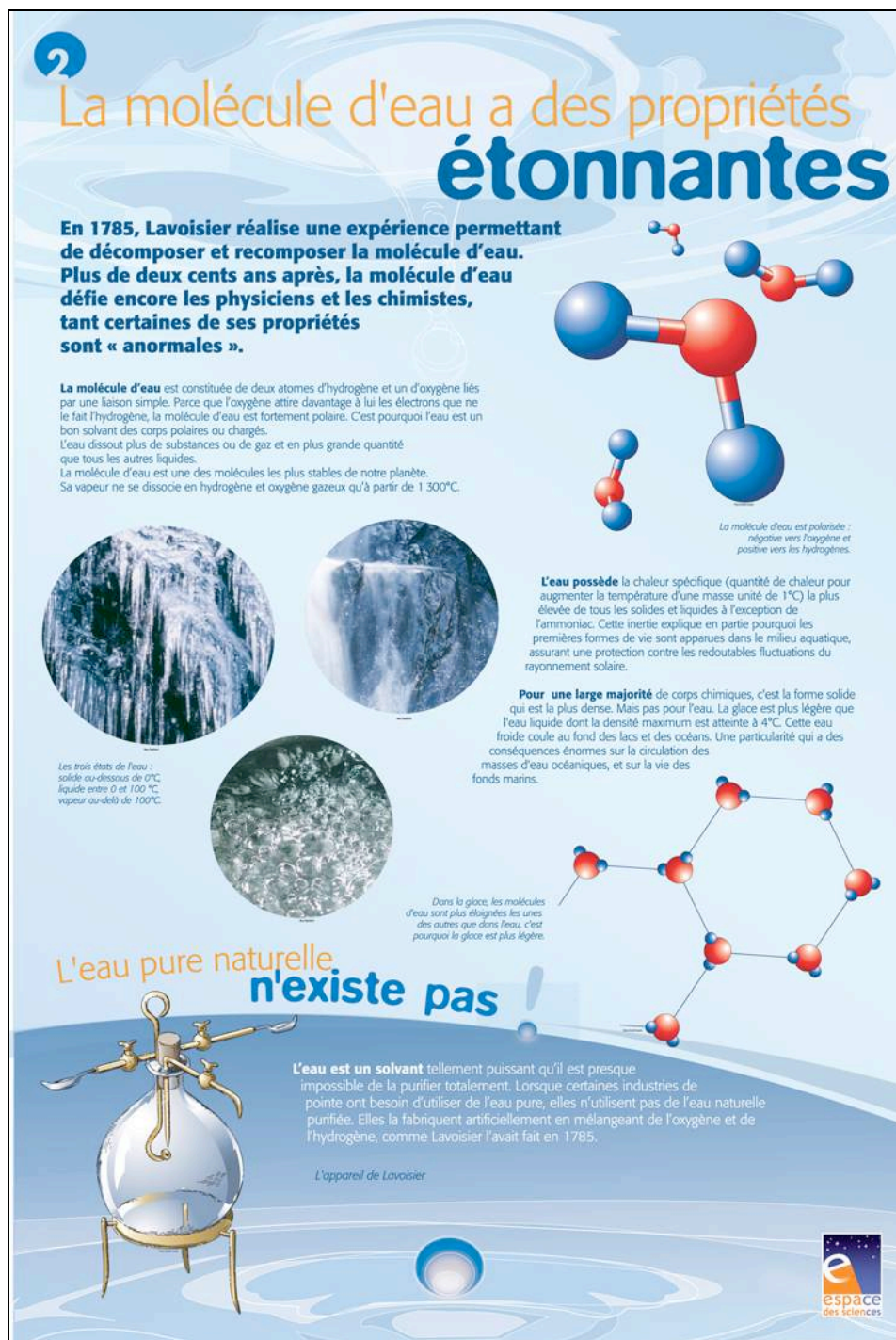


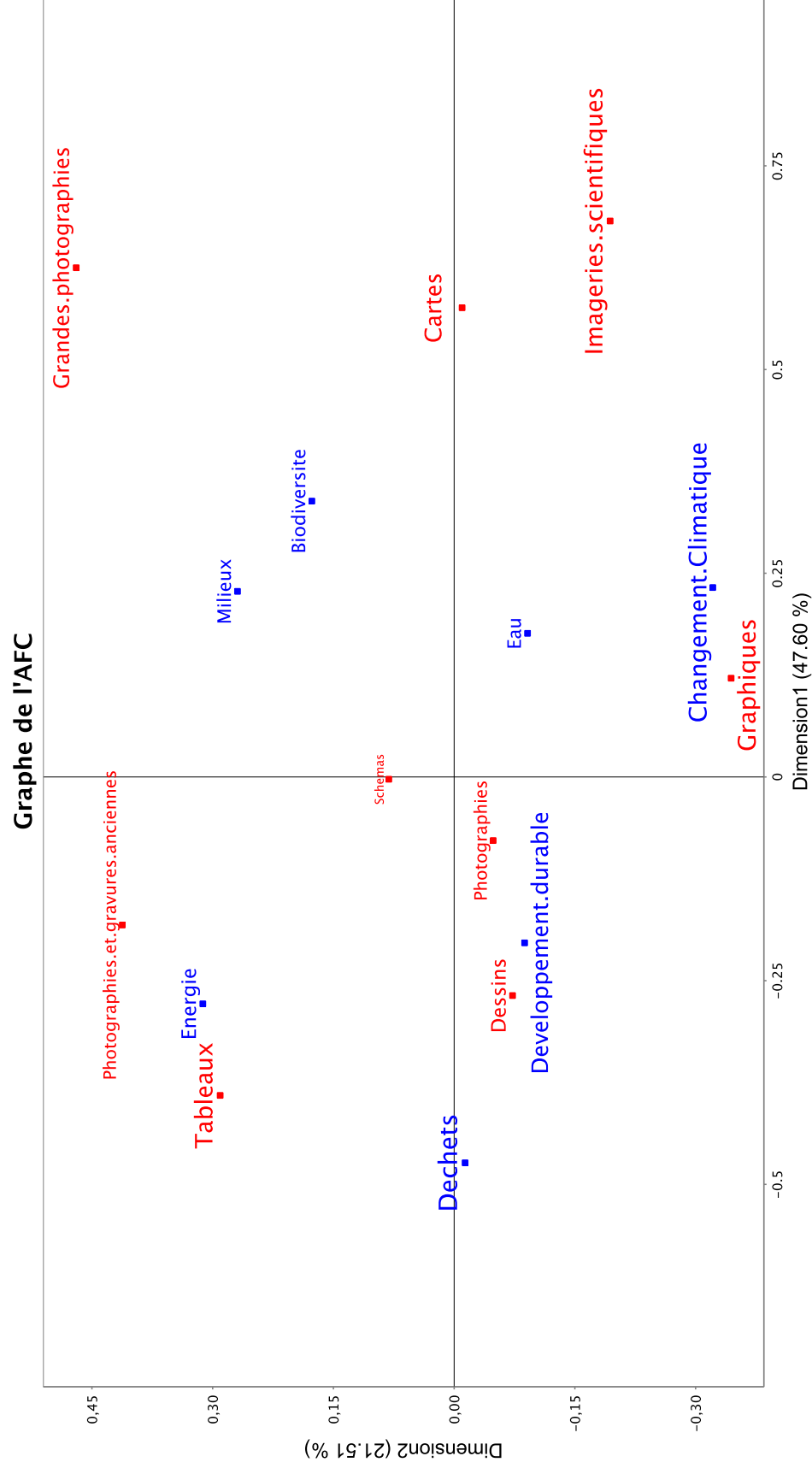
Figure 48 : Panneau 2 de l'exposition *L'eau H₂O* (Espace des sciences, 2004)

Cette exposition est conçue pour « tout public » par le producteur (Espace des sciences 2013). Or, d'un point de vue pédagogique, on peut s'interroger sur la capacité des élèves à comprendre le texte présenté. Les notions employées d'électrons, de charge, de dissolution, d'inertie, de densité, de solvant ne sont pas définies et ne l'ont pas été dans le panneau antérieur. De même, si l'on ignore ce que sont les « redoutables fluctuations du soleil » ou « la circulation des masses d'eau océaniques », une partie des explications restent obscures.

Sans accompagnement, ce texte est donc très difficile pour des collégiens et reste peu compréhensible pour des lycéens. Seuls ceux qui s'orientent vers un cycle terminal scientifique pourront décrypter une bonne partie du panneau. La figure 31 (page 312) montre un enfant de primaire au milieu de cette exposition, elle lui est totalement inaccessible. Ceci pose de nouveau la question des lacunes sur les critères pédagogiques qui conduisent à la légitimation des expositions, celle-ci ayant été sélectionnée dans le cadre d'un partenariat entre Espace des sciences et le CRDP de Rennes.

Mobilisant des éléments scriptovisuels typiquement scientifiques, comme les formules chimiques et le dessin représentant un appareil expérimental, le thème de la nature de l'eau est très fréquemment abordé sous l'angle scientifique.

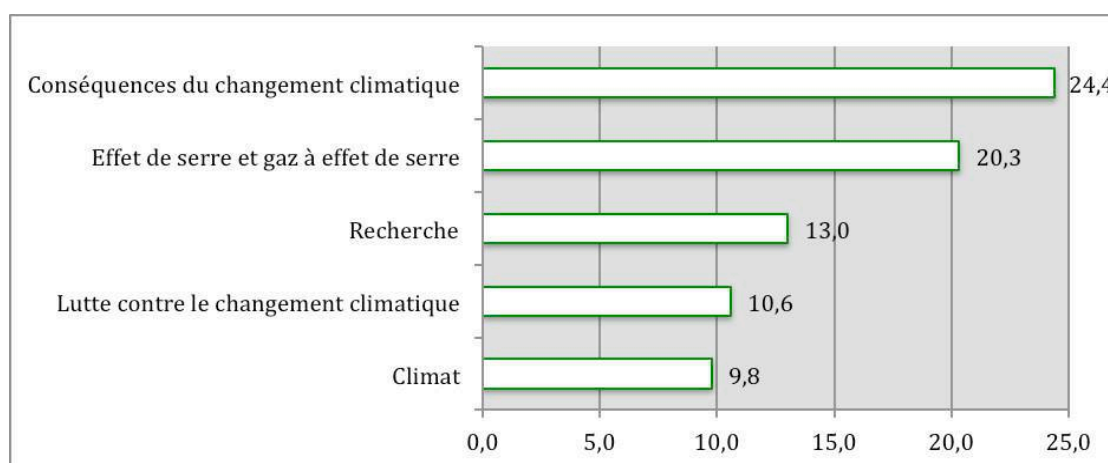
Les causes des dégradations de l'eau ne subissent par contre pas le même traitement : elles sont énoncées mais rarement explicitées, renvoyant à l'absence de causalité fréquemment rencontré dans les expositions étudiées.



Graphique 33 : AFC entre les thématiques et les éléments du registre scriptovisuel

2.2. L'exception de la thématique du changement climatique : l'expression scriptovisuelle comme charge de la preuve

Seule la thématique du changement climatique, qui présente un angle scientifique majoritaire (tableau 33, page 375) présente les causes de ce changement, soit l'augmentation de l'effet de serre (graphique 34) en axant sur des explications scientifiques. Le schéma de l'effet de serre (figure 50), rencontré dans 5/9 expositions, incarne cette volonté d'exposer « *une représentation simple et abstraite d'un phénomène ou d'un objet du monde extérieur, une figure simplifiée représentant les traits essentiels d'un objet ou d'un mouvement* » (Bélisle, Jouannade 1988, p. 32) dans l'objectif de l'expliquer au visiteur. De plus, les imageries scientifiques (dont les modélisations numériques des futurs possibles), et encore davantage les graphiques, sont très fortement liés à la thématique (graphique 33). Que ce soit sous forme de courbes (graphiques linéaires ou cartésiens), de diagrammes (graphiques circulaires) ou d'histogrammes (graphiques en barres) (Drouin 1987, Jacobi 1987, Bélisle et Jouannade 1988), ces « *structures analogiques [...] adaptées à la représentation de données quantifiées* » (Bélisle, Jouannade 1988, p. 43) sont retrouvées de façon massive. Or pour Jacques Bertin, le graphique a pour but d'administrer la preuve du vrai car il « *représente des relations entre des « choses » identifiées indiscutablement et admises comme telles* » (cité par Jacobi 1987, p. 120). Nous pensons donc qu'ils sont fortement déployés pour apporter la preuve de l'existence du changement climatique. C'est une énonciation à dessein (figure 49 et figure 50), que l'on peut supposer, d'une part, s'inscrire dans un rapport de force pour contrer les climatosceptiques, et d'autre part, s'ancrer dans une approche positiviste cherchant à faire agir en faisant comprendre.



Graphique 34 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 15 identifiés dans les expositions sur le changement climatique (n = 9 expositions réalisées par 8 producteurs différents).



Les graphiques sont très employés dans les expositions sur le changement climatique. Ces éléments scriptovisuels ont pour fonction d'apporter les preuves de son existence.

Dans ce panneau, les trois graphiques remplis en orange évoluent de la même façon, conduisant visuellement à faire un lien très net entre augmentation de la concentration de dioxyde de carbone, augmentation des températures terrestres moyennes et de plus, augmentation de la population mondiale, comme cause sous-jacente. L'objectif est de montrer de façon incontestable que « *les activités humaines modifient le climat* ».

Le dessin du jeune homme se penchant sur les « *archives climatique* » est une allusion à un travail patient et rigoureux mené par les « experts » du climat, qui sont désignés deux fois (« *les chercheurs* » et « *les scientifiques* ») pour appuyer la source des données chiffrées à l'origine des graphiques.

Figure 49 : Panneau 3 de l'exposition *Quel climat pour demain ?* (Académie de Versailles, 2005)

En toile de fond, des colonnes de gaz, sont visibles ce qui est une représentation fréquente de l'environnement-problème rencontré dans les expositions sur le changement climatique, qui à notre avis, a pour fonction d'insister sur la tangibilité des causes.

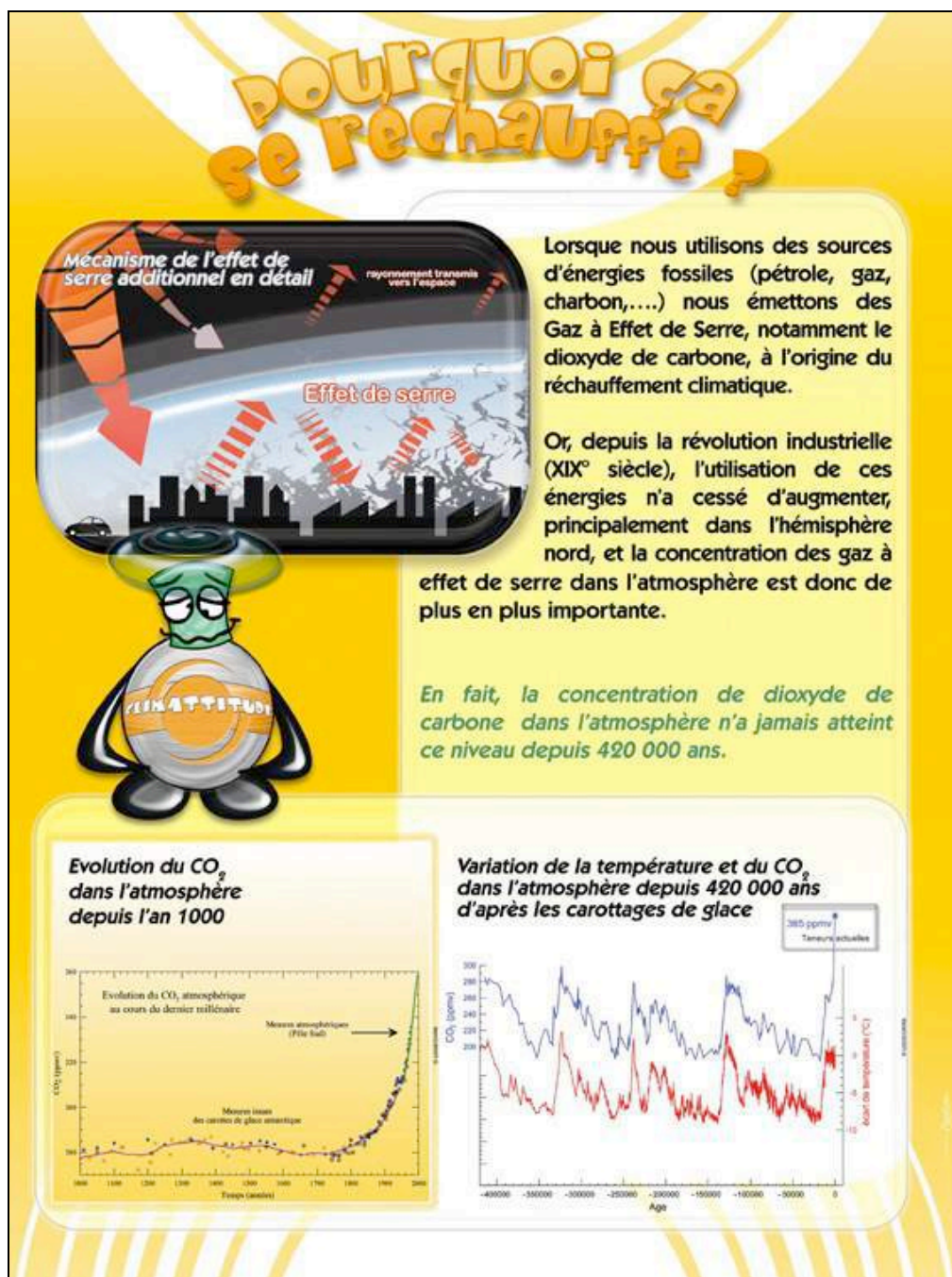


Figure 50 : Panneau 4 de l'exposition Climattitude (AGEDEN, 2004)

Bien que coproduite par les académies de Grenoble et de Lyon (et contrairement à l'exemple précédent), les graphiques n'ont pas été aménagés pour une meilleure compréhension des élèves alors que les publics visés sont les élèves de primaire (cycle 3) et les collégiens. Ils occupent un petit espace dans le panneau ce qui nuit à leur lisibilité. Leurs légendes ne sont pas explicitées et seuls leurs titres écrits plus gros pourraient informer sur leurs significations globales mais les termes employés ne peuvent pas véritablement aider les élèves à comprendre. Par exemple, en 2004, année de réalisation de cette exposition, ce n'est qu'en seconde que les concentrations de CO₂ mesurables dans les carottes de glace sont abordées (actuellement, ce n'est qu'en Terminale S).

Si le graphique de gauche montre une évolution assez simple à interpréter (la quantité de CO₂ augmente dans l'atmosphère), le graphique de droite montre la variation au cours du temps de deux données mesurées ou calculées (la concentration de CO₂ et l'écart de température) dans un graphique construit à double ordonnée, ce qui est d'un accès très difficile y compris pour des secondes. Autrement dit, les graphiques ne sont pas présents dans le panneau avec un objectif de les faire comprendre et de les interpréter mais davantage pour énoncer une scientificité et *in fine* pour administrer la preuve scientifique du changement climatique.

Les expositions sur le changement climatique sont la plupart du temps marquées par un triptyque cause – conséquences – lutte (graphique 34, page 408) alors que le thème de l'adaptation²⁸⁵ n'est présent que dans deux expositions (tableau 38), suggérant que c'est avant tout un problème contre lequel il s'agirait de lutter plutôt que vis-à-vis duquel il s'agirait de s'adapter. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Marine Soichot (2011) qui, dans la presse comme dans les musées, a montré que l'adaptation est très peu abordée comparativement à l'atténuation du problème climatique.

Expositions	Producteurs	Thèmes				Cadrage
		Causes	Conséquences	Lutte	Adaptation	
CC01	Double Hélice	23,5	41,2	29,4	0	Causes Conséquences Lutte
CC03	ADEME en coproduction avec le Réseau Action Climat ²⁸⁶	33,3	33,3	33,3	0	
CC05	AGEDEN	25	16,7	16,7	0	
CC06	COMVV	28,6	28,6	7,1	0	
CC08	INRA	23,1	23,1	15,4	7,7	
CC14	Académie de Versailles en coproduction avec le LSCE ²⁸⁷	35,7	21,4	7,1	7,1	Causes Conséquences
CC10	CNRS avec l'appui pédagogique de l'Académie de Versailles	4,3	21,7	0	0	
CC12	IRD	5	15	0	0	
CC13	ADEME	75	25	0	0	

Tableau 38 : Fréquence (en pourcentage du total des thèmes par exposition) des thèmes causes, conséquences, lutte et adaptation au changement climatique rencontrés dans chaque exposition sur le changement climatique et cadrage déduit.

L'analyse plus fine montre que, par rapport aux agences d'expositions (COMVV et Double Hélice) et aux organismes ayant des missions liées à la maîtrise de l'énergie (AGEDEN, ADEME²⁸⁸) ou impliquées dans la publicisation du problème (le Réseau Action Climat et le LCSE), la plupart des instituts de recherche ne s'aventure pas sur les versants sociaux ou politiques du changement climatique. D'une part, le CNRS et l'IRD²⁸⁹ (figure 51) n'abordent

²⁸⁵ Trois actions se distinguent face au problème du changement climatique (Soichot, 2011) :

- l'atténuation (désigné lutte dans les thèmes identifié), soit l'ensemble des mesures qui cherchent à empêcher les conséquences en agissant sur les causes (réduction des gaz à effet de serre, changement des modes de vie, ...) ;
- l'adaptation, soit l'ensemble des stratégies visant à réduire la vulnérabilité en anticipant ces conséquences par des techniques et des aménagements (construction de digues pour éviter les inondations par exemple) ;
- la remédiation, soit l'ensemble des techniques de géo-ingénierie permettant de corriger les effets du changement climatique (captage du CO2 et stockage dans le sous-sol, dispersion d'aérosols dans l'atmosphère pour réfléchir la lumière du Soleil, ...)

²⁸⁶ Le Réseau Action Climat est une fédération d'associations impliquées dans la lutte du changement climatique.

²⁸⁷ Laboratoire des Sciences du Climat et l'Environnement faisant partie de l'Institut Pierre Simon Laplace, impliqué dans des recherches et des modélisations rentrant dans le rapport du GIEC.

²⁸⁸ L'exception de CC13 s'explique par le format scriptovisuel de « l'exposition » : une seule affiche découpé en un triptyque (au sens propre du terme) contenant peu d'informations.

²⁸⁹ Pour dissiper ce qui pourrait paraître une contradiction, nous précisons que sous « l'autorité éditoriale » (Le Marec, Topalian 2003) de l'IRD, les expositions sont réalisées par des équipes de recherches très différentes, ce qui explique que

pas du tout l'atténuation (tableau 38). Leurs présentations, ostensiblement scientifiques (graphiques, schémas, modélisations, photographies de chercheurs) des résultats, des méthodes et des terrains de recherche, témoignent d'une relation à l'environnement circonscrite à un objet de connaissance (Le Marec 2011). D'autre part, l'INRA aborde la lutte et l'adaptation uniquement par les solutions techniques en matière d'agriculture et de sylviculture, auxquels l'institut participe largement, évitant de fait les questions sociales.

Sur ces terrains, nous supposons que ces organismes ne se sentent pas légitimes pour élargir leurs approches, préférant se limiter à leurs spécificités et à leurs compétences, ce qui est, somme toute, une posture rencontrée fréquemment dans les expositions scientifiques :

« Dans ce type d'expositions, c'est une épistémologie internaliste des sciences qui est le plus souvent mobilisée, supposant la possibilité de ne présenter que des connaissances objectives en laissant de côté les dimensions axiologiques de la question. » (Molinatti, Girault 2013)

Or il est possible qu'une partie du grand public soit en demande de positionnements institutionnels plus marqués des instituts de recherche, à l'image des attentes formulées envers le musée (Le Marec 2011). Mais, dans le cadre de la légitimation éducative, nous pensons que ce bornage des thématiques peut justement conduire à ce que ces producteurs soient retenus par l'Éducation nationale, comme en témoignerait l'association entre le CNRS et l'Académie de Versailles, confirmant l'importance de la légitimation scientifique (Alpe 2006) dans la sélection documentaire. On pourrait toutefois avancer que cette exposition aborde au contraire la lutte contre le changement climatique. Mais ce thème ne suffit pas à définir une véritable intégration socio-scientifique de la problématique. En effet, il n'y est abordé que sous l'angle des solutions permettant de réduire les émissions de CO₂,²⁹⁰ sans ouvrir le questionnement à des données plus macroéconomiques ou macrosociales.

À la place, c'est une focalisation sur les actions individuelles qui est observée, comme le montre également la forte proportion de l'angle comportementaliste (22,7 %) pour aborder ce thème par les autres producteurs, qui l'élargissent modestement aux angles politiques (13,6 %), géopolitiques (9,1 %) ou sociaux (4,5 %). Et pourtant, en proportion, la thématique contient avec une fréquence non négligeable les aspects politiques et géopolitiques (tableau 39, cf. annexe 15), dévoilant par contraste leur faible présence par ailleurs, montrant que les expositions légitimées pour l'ÉDD ne sont pas conçus avec l'objectif de *faire débattre*.

puissent être issues de cet institut interdisciplinaire à la fois des expositions qui abordent les relations entre humains et nature et à la fois des expositions bornées aux recherches scientifiques dites « dures ».

²⁹⁰ Permettant certes de prendre conscience des liens entre certains choix (une grosse voiture ou une petite voiture) et les émissions de gaz à effet de serre associées.



La manière dont les instituts de recherche scientifique abordent la question du changement climatique est marquée par une épistémologie internaliste des sciences, en élargissant très peu voire pas du tout la question aux aspects sociaux et politiques.

Dans ce panneau, une photographie montre néanmoins des habitants du Pérou ayant à faire face au phénomène El Niño.

Mais, à ses côtés, le parti pris scientifique est très marqué par deux images de modélisations obtenues par ordinateur (et en laboratoire) et par une photographie montrant une manœuvre lors d'une campagne de mesure océanographique dans le Pacifique.

L'objectif est de montrer comment la recherche scientifique permet de mieux comprendre le changement climatique en élaborant des modèles à partir de mesures : l'environnement est présenté avant tout un objet de connaissances.

Figure 51 : Panneau 11 de l'exposition *Océans et climat, des échanges pour la vie* (IRD, 2007)

III. Des expositions non conçues pour *faire débattre*

La faible présence d'expositions légitimées ayant pour objectif de *faire débattre* (seulement 3 %, graphique 21) est la marque d'une contradiction majeure avec *la lettre* de l'ÉDD.

1. Des enjeux sociaux, politiques et géopolitiques peu présents

La très faible présence des aspects sociaux, politiques et géopolitiques (tableau 39, page 415) est un facteur limitant pour engager des débats directement à partir des expositions. Seule la thématique de l'eau fait exception.

1.1. Deux thématiques opposées du point de vue de l'acceptabilité du débat : l'eau versus l'énergie

La thématique de l'eau est abordée de façon sociocentrique, ce que montre à la fois la forte proportion de thèmes sociaux traités (5,1 %, graphique 28) – soit l'éducation, la solidarité, la santé et la démographie²⁹¹ – et la place importante de l'angle social pour aborder les thèmes (tableau 39). Elle présente également le plus grand nombre de thèmes abordés avec les angles politique et géopolitique.

Les enjeux géopolitiques des ressources en eau douce sont présents dans la moitié des expositions (12/23). Il y est question du rôle de frontières joués par les fleuves, de « *conflits autour de l'or bleu* » (Double Hélice, 2004), de « *difficile partage* » de l'eau, d'eau « *disputée* » et enfin du contexte géopolitique de l'Asie Centrale, et de son lien avec l'assèchement de la mer d'Aral²⁹² (RITIMO, 2001 et Adour Garonne, 2004). Ces aspects se voient territorialisés, ce que montre l'emploi préférentiel des cartes dans ces expositions (graphique 33 et figure 52), comme « *représentation[s] géométrique[s] conventionnelle[s], généralement plane[s], en positions relatives, de phénomènes concrets ou abstraits, localisables dans l'espace.* » (Béguin, Pumain 2010, p. 8). Selon Jacques Bertin, « *la carte est un réseau ordonné* » (2005, p. 285), une topographie qui va avoir ici la fonction de préciser les lieux de conflits ou de tensions autour de l'eau, montrant une prise de conscience du problème, ici clairement exposé et qui peut aisément servir de supports à des prolongements

²⁹¹ Limités à la démographie dans les expositions sur le changement climatique (0,8 %, dernier thème), à peine élargi à l'éducation dans celles sur l'énergie (1,5 %, avant dernier thème) et aux relations humains-nature dans les expositions sur la biodiversité (1,9 %) les thèmes sociaux s'étoffent un peu soit de préoccupations culturelles, avec l'art, dans les expositions sur les déchets (4,3 %) soit de la solidarité dans les expositions sur les milieux (3,9 %).

²⁹² qui n'est donc pas abordé uniquement d'un point de vue environnemental.

pédagogiques²⁹³. Dans l'exemple présenté en figure 52 des citations ont de plus pour objectif de créer la polémique.

Thématique Place des angles		Eau	CC	DD	Energie	Déchets	Biodiver- sité	Milieux
Social	Rang	3 ^e /19	5 ^e /11	6 ^e /18	8 ^e /12	10 ^e /14	9 ^e /16	7 ^e /14
	Pourcentage	8,6	6,1	7,4	2,3	2,3	3,8	5
Géopolitique	Rang	12 ^e /19	9 ^e /11	14 ^e /18	12 ^e /12	12 ^e /14	16 ^e /16	-
	Pourcentage	3,1	2,2	1,8	0,5	1,2	0,2	0
Politique	Rang	14 ^e /19	10 ^e /11	13 ^e /18	10 ^e /12	12 ^e /14	—	—
	Pourcentage	2,5	1,7	2,2	1,4	1,2	0	0

Tableau 39 : Place des angles sociaux, politiques et géopolitiques (rang du plus fréquent au moins fréquent et fréquence en pourcentage) dans les expositions de 6 thématiques, tous thèmes confondus.

Mais ce qui est valable pour la thématique de l'eau dans laquelle il est demandé si « *la guerre de l'eau aura [...] lieu ?* » (figure 52) ne l'est pas pour l'énergie. Cette thématique ne présente en effet que très rarement des approches géopolitiques (tableau 39). Seule l'exposition *L'énergie, quels choix pour demain ?* (GoodPlanet, 2008) aborde la question des conflits générés par les ressources en énergies fossiles mais de manière très esthétique, caractéristique des expositions de Yann Arthus-Bertrand : la photographie présente deux hommes recouverts d'un pétrole, couleur chocolat, fermant un puits de pétrole (non enflammé) après la première guerre du Golfe²⁹⁴. Si l'on est saisi par la beauté de l'image, peut-elle pour autant susciter le débat ?

De plus, non seulement les thèmes des énergies fossiles et de l'énergie nucléaire sont minoritaires (respectivement 4,5 et 2,3 %, cf. annexe 15) par rapport à la place des énergies renouvelables dans ces expositions mais en aucun cas, elles ne sont abordées avec un angle dualiste. Cet angle d'approche, qui est le plus fréquent dans les expositions sur l'énergie (tableau 34, page 387 et annexe 15), est réservé aux énergies renouvelables : leurs avantages et leurs inconvénients sont énoncés de manière à *faire débattre* sur la pertinence de leurs développements²⁹⁵ (graphique 25, page 380) suggérant que la précaution est de mise en ce qui les concerne alors que pour les énergies fossiles et nucléaire, il n'y a pas d'interrogation dans ce sens possible. Le nucléaire apparaît presque comme un sujet tabou qui, comme les autres

²⁹³ Par exemple, on ira creuser les raisons des tensions à partir des informations géographiques.

²⁹⁴ La légende de la photographie indique « *puits de pétrole en feu pendant la Guerre du Golfe de 1991 au Koweït* » (Panneau 16). Or manifestement, ce n'est pas cela qui est montré, comme ci la photographie initiale plus choquante pour les élèves avait été changée. Nous faisons cette hypothèse car au cours des entretiens, nous avons eu vent de changements de photographies qui ont eu lieu, sans pour autant avoir un faisceau suffisant pour véritablement exploiter ces informations au cours de notre analyse.

²⁹⁵ Les énergies renouvelables sont par ailleurs largement présentées comme étant des solutions, nous l'avons vu.

expositions sur le sujet²⁹⁶ est traité de façon à ce que la controverse socio-scientifique soit « refroidie » (Girault, Molinatti 2011 ; Molinatti, Girault 2013). La seule évocation du nucléaire en tant que risque technologique dans une perspective critique est réalisée dans une exposition sur le développement durable par une référence à l'annonce officielle de 1986 déclarant que le nuage de Tchernobyl s'était arrêté aux frontières de la France. Pour susciter le débat, le dessin humoristique est employé (figure 53).

1.2. Un type de producteur à la culture politique : les associations de solidarité internationale

Contrairement à ce que pourrait laisser penser l'exemple précédent, la thématique du développement durable n'a majoritairement pas pour objectif de *faire débattre*. Si ces expositions balayent des thèmes sociaux (soit 9 différents²⁹⁷) et des thèmes économiques (consommation, productions de biens et de services) (graphique 30, page 385) avec en plus le tourisme, le commerce équitable et le commerce international, ce n'est pas pour les aborder de façon sociale (tableau 39, page 415), économique (7 %, cf. annexe 16) et encore moins sous un angle politique ou géopolitique (tableau 39).

Ces aspects sont en effet quasi exclusivement pris en compte par des associations impliquées dans des missions de solidarité internationale (Peuples solidaires et Valmy) et d'éducation à la solidarité (Orcades et INDP) (graphique 35, page 420) dans une approche que nous avons qualifiée de politique (Zwang, Girault 2011). Utilisant plutôt les photographies (graphique 31, page 391), ces producteurs abordent les sujets sur lesquels ils sont spécialisés pour susciter une prise de conscience. Ils présentent par exemple le travail des enfants ou les conditions dans lesquelles les travailleurs chinois réalisent des produits de grande consommation comme la poupée Barbie (Peuples solidaires, 2002) par leurs heures de travail effectives, leurs salaires et les prix de vente, qui sont donnés de façon à susciter le débat. L'expression culturelle propre de ces organismes (Le Marec 2011) au sein de l'École est donc permise par des modes directs de légitimation notamment par le SCÉREN (graphique 24, page 379), ce qui explique le lien statistique entre le *faire débattre* et le réseau (graphique 22, page 376).

²⁹⁶ Une étude de Soraya Boudia sur 20 expositions sur le nucléaire montrait que le sujet était réduit à des approches très scientifiques et que le musée se situait de façon très extérieure à la controverse (étude citée dans (Girault, Molinatti 2011 ; Molinatti, Girault 2013).

²⁹⁷ Allant de l'éducation (17 occurrences dans ce thème) aux problématiques des inégalités hommes-femmes (5) et sociales (13) en passant par la santé (6), la démographie (8) ou la présentation de communautés autochtones (3). La solidarité (13), la citoyenneté (12) et la gouvernance (7) sont aussi bien représentées.

Analyser

La guerre de l'eau aura-t-elle lieu ?

Trait d'union ancestral entre les peuples, l'eau peut être une source de coopération, mais aussi un moyen de pression et de domination par certains pays à l'égard d'autres. Chaque fois que fleuves ou nappes d'eau souterraines traversent plusieurs états, des risques de tension peuvent apparaître.

Le Tigre.
crédit photo : H2O

Zones de tensions et conflits sur les ressources en eau

- Effet frontière
- Conflits entre usagers/ Conflits internes
- Irrigation
- Problèmes écologiques
- Rive gauche/Rive droite
- Amont/Aval
- Référence historique

- L'Égypte et le Soudan se partagent près de 90% des eaux du Nil.
- La Turquie contrôle 98% du débit de l'Euphrate.
- Le partage des eaux du Chott-El-Arab oppose Arabes et Persans depuis le XVI^e siècle, jusqu'au récent conflit entre l'Iran et l'Irak.
- Un israélien dispose de six fois plus d'eau qu'un Palestinien résidant en Cisjordanie.
- Gange, Indus et Brahmapoutre divisent le sous-continent indien.

Des contrôles réguliers pour satisfaire les contraintes d'hygiène et de sécurité.

crédit photo : BIOS

Le Jourdain, fleuve palestinien, fournit 38% de l'eau utilisée en Israël.

crédit photo : CNRS

Menace sur l'eau potable

La distribution d'eau potable est particulièrement vulnérable aux risques divers. Partout, on sécurise les réseaux d'adduction d'eau. L'Union européenne et les États-Unis ont établi une liste d'agents et de produits dangereux qui, mélangés à l'eau potable, constituent une menace potentielle. Les autorités sanitaires et de sécurité, redoutant plus particulièrement l'usage de certaines substances, ont pris des dispositions pour protéger les populations.

"Sans accord sur l'eau, il n'y aura pas d'accord... car pour le peuple israélien, l'eau est beaucoup plus importante que la paix".

Itzhak Rabin

"Seule la gestion de l'eau pourrait conduire l'Égypte à entrer en guerre".

Message adressé à l'Éthiopie par Anouar al-Sadate (1979)

Leau patrimoine mondial de l'humanité, enjeu du 3^e millénaire

Agence de l'Eau Adour Garonne

Figure 52 : Panneau 13 de l'exposition *De l'eau pour l'humanité* (Adour Garonne, 2004).



Figure 53 : Panneau 36 de l'exposition *Le progrès sans dérailler* (ARPE, 2005)

En dessous d'une liste de prescriptions de gestes, caractéristique des expositions sur le développement durable ayant pour objectif principal de *faire agir* se situe un élément atypique dans le traitement de la thématique : un dessin humoristique ayant pour objectif de *faire débattre* sur l'information des citoyens en matière d'énergie nucléaire.

Le feu rouge, dirigé vers les nuages remplis de radioactivité, symbolise le pouvoir (impossible, mais fantasmé) d'arrêter les nuages à la frontière française. Il s'agit d'une mise en dérision de l'information officielle et également d'une mise en garde, par le « *souvenez-vous !* », sur la crédibilité que l'on peut accorder à ce qui filtre sur les questions vives comme le nucléaire. L'effet recherché est d'inciter le visiteur à participer à la vie démocratique, notamment en s'informant.

Nous nous interrogeons donc sur les raisons de la légitimation éducative d'expositions de ces producteurs alors que les associations de protection de la nature et de l'environnement, qui pourraient aussi lancer des débats, se voient plutôt mises à l'écart (cf. page 219). Nous proposons trois hypothèses.

Premièrement, il semble plus politiquement correct de légitimer des expositions qui mettent en débat des sujets sociaux et en particulier dans les pays du Sud. En effet, les sujets environnementaux interrogeraient plus profondément nos modes de vie au Nord. Une des pistes qui corroborerait cette hypothèse est le fait que la pauvreté soit présentée comme une cause de dégradation de la biodiversité strictement équivalente aux modes de vie des pays riches²⁹⁸. Selon nous, ceci a pour conséquence de neutraliser les interrogations sur les différences de responsabilité selon les niveaux de vie.

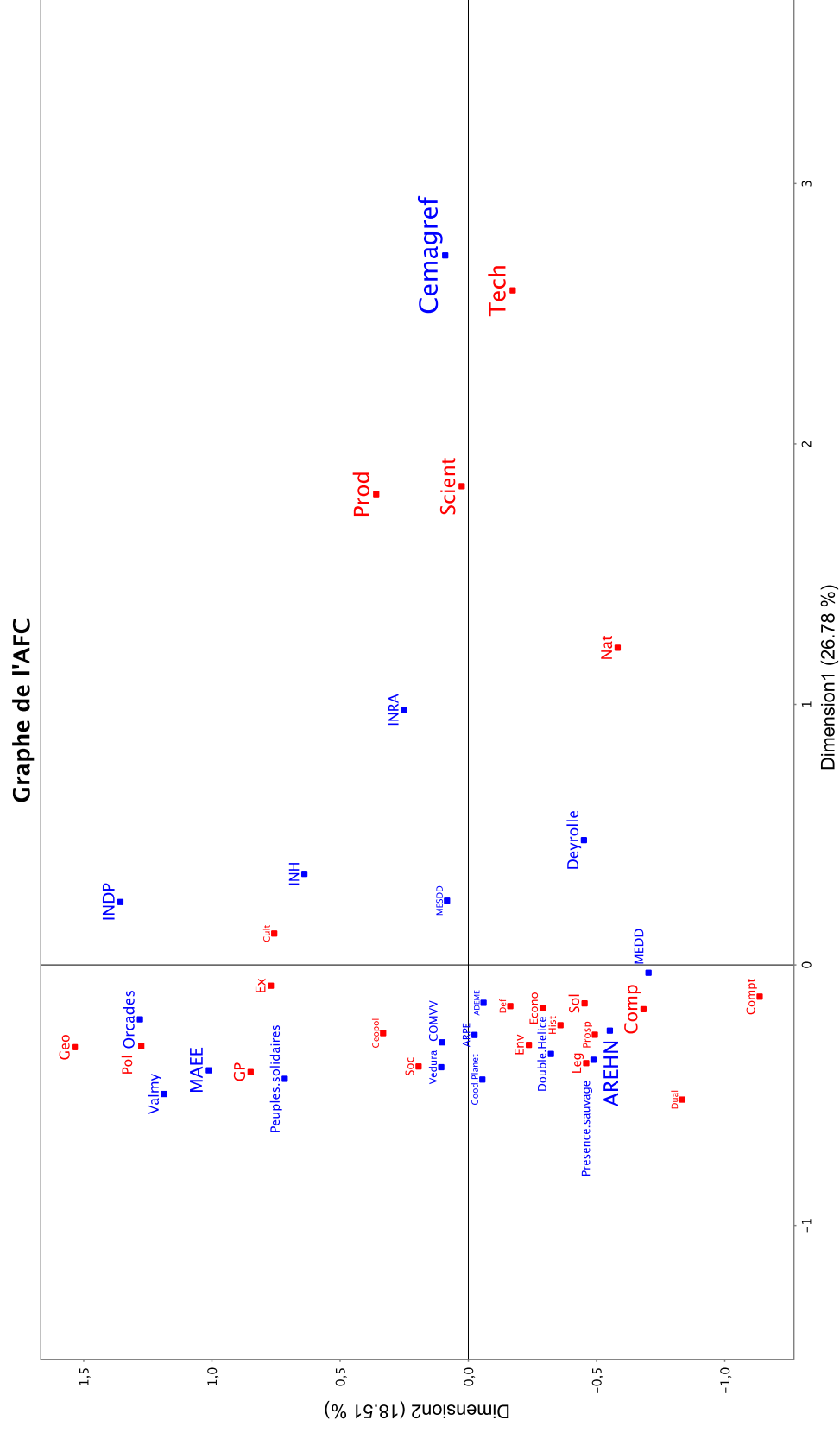
La deuxième hypothèse est qu'il pourrait exister une forme de « *contrat de lecture* » entre ce type d'associations et le public. Le producteur axerait son propos sur ce que l'on attend de lui dans le cadre d'une *image* préalablement légitimée : une prise de position en tant qu'acteur engagé sur des thématiques sociales et politiques lui garantissant ainsi la vente de ses expositions. Les données manquent pour aller plus loin dans cette piste d'analyse, mais nous souhaitons tout de même faire remarquer que l'association Orcades est la seule, à notre connaissance, qui a pu présenter ses outils pédagogiques et la plateforme Educasol²⁹⁹ au FOREDD de 2010 : par rapport à d'autres, elle a donc un droit d'entrée dans l'École, en particulier via l'éducation au développement et à la solidarité internationale.

La troisième est que les aspects politiques présentés dans ces expositions sont conjointement atténués par d'autres éléments, ce qui réduirait la portée globale du *faire débattre* et donc en augmenterait l'acceptabilité. De fait, paradoxalement, l'angle politique est accompagné dans ces expositions de l'angle des grands principes (graphique 35, page 420, et graphique 38, page 437). Or nous identifions par ailleurs qu'il est spécifique du thème³⁰⁰ du développement durable, en ayant pour effet de dépolitiser les propos tenus. La coprésence de ces éléments au sein d'une même exposition peut paraître contradictoire mais ils sont souvent répartis dans des panneaux différents.

²⁹⁸ Si le mot « pauvreté » apparaît, nous n'avons pas vu les mots « richesse » ou « riches » pour désigner un mode de vie.

²⁹⁹ La plateforme Educasol est la Plate-Forme Française d'Education Au Développement et à la Solidarité Internationale. Elle regroupe 21 associations dont des producteurs d'expositions que nous avons déjà cités : Orcades, RITIMO, Artisans du monde et Solidarité Laïque.

³⁰⁰ Nous parlons bien ici du thème et non de la thématique.



¹ Nous rappelons qu'un glossaire des codes des angles est présenté en annexe 17.

2. Quand la sacralité du développement durable pénètre l'École

Le thème du développement durable est en moyenne 15 fois plus présent dans les expositions sur le développement durable que dans les autres thématiques, ce qui constitue donc une spécificité. L'analyse comparative des 110 expositions étudiées, montre que prioritairement, les producteurs s'attachent à en donner une définition, présente dans 50 % des expositions sur le développement durable (14/27), dans une exposition sur l'eau³⁰¹ et dans huit expositions de l'AREHN en propos liminaires, selon une phrase identique à chaque fois³⁰². Généralement, la définition est donnée dans les premiers panneaux, permettant de constituer un point fixe sur lequel les producteurs peuvent appuyer le reste de leur communication, processus assez général dans les discours sur la soutenabilité (Jeanneret 2008b).

Dans la moitié des expositions sur le développement durable (7/14), la définition du rapport de la commission de l'ONU est donnée (figure 44, page 396, figure 54, page 422), sans forcément que ce dernier ou que Gro Harlem Brundtland ne soit cités explicitement. Cependant, ce sont exactement les mêmes termes qui sont employés : « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». Cette récitation est une caractéristique des discours sur le développement durable (Maris 2006a ; D'Almeida, Jalenques-Vigouroux 2007).

Lorsque le producteur donne une définition qui lui est propre, elle comprend très souvent les mots du diagramme de Venn disposés comme « *élément[s] saillant[s]* » c'est-à-dire comme « *élément[s] en relief que l'on perçoit en premier* » (Landragin 2012, p. 3) soit par une couleur ou par une fonte différente (figure 54). Diagramme de Venn et phrase de Gro Harlem Brundtland s'avèrent tous deux « canoniques ». Or cet adjectif ne renvoie pas seulement au sens de canon comme règle reconnue, il comporte initialement un sens liturgique et dans une certaine mesure, c'est un glissement vers le sacré que nous observons dans certaines expositions, avec pour principale conséquence, en conjonction des effets déjà analysés, de dépolitiser le débat autour du développement durable.

³⁰¹ *Demain le monde...le développement durable, l'exemple de l'eau* (RITIMO, 2001)

³⁰² Soit : « *le développement durable est une nouvelle économie qui doit largement intégrer les dimensions sociales et environnementales.* »

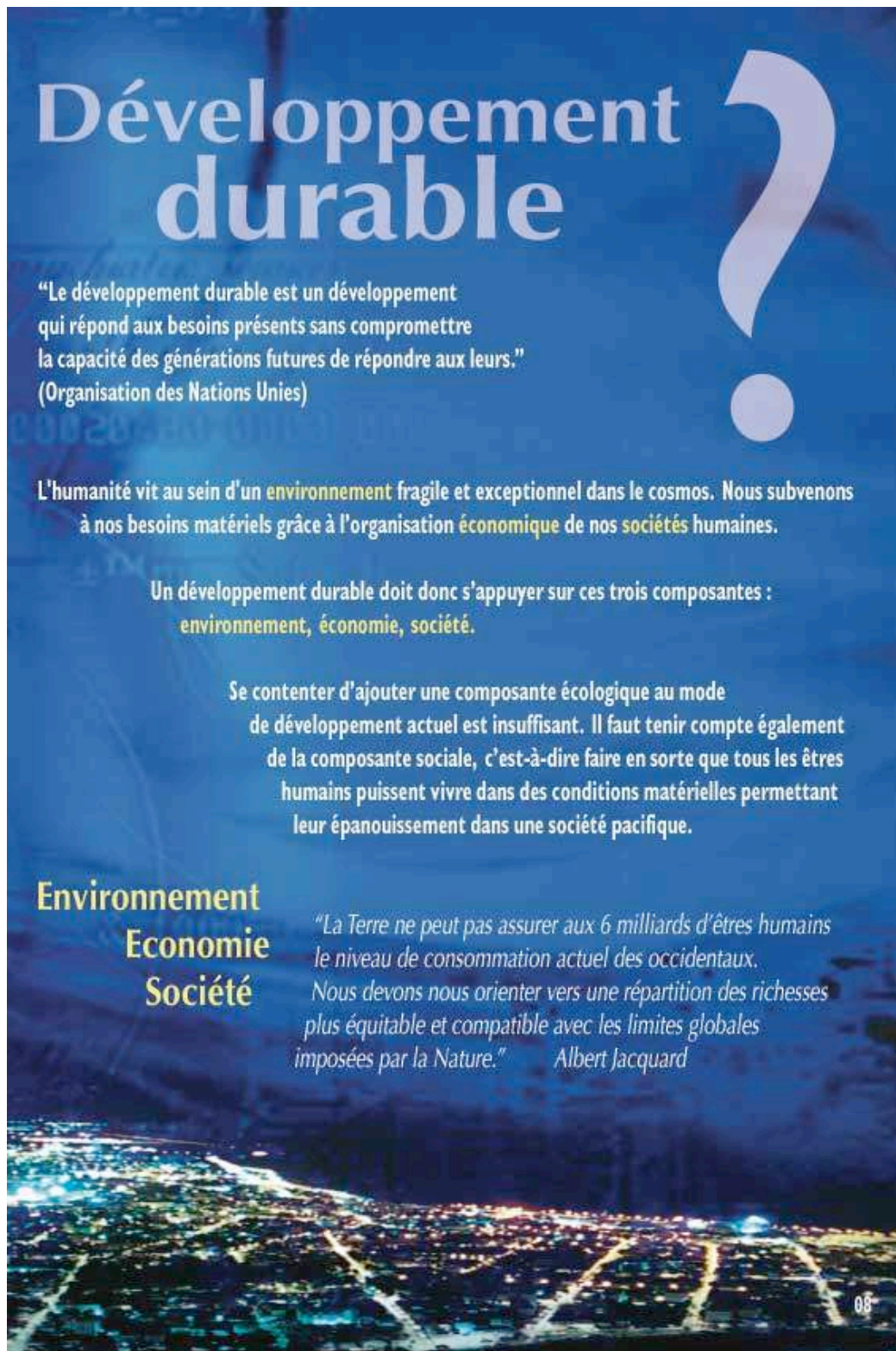


Figure 54 : Panneau 8 de l'exposition *Quel développement pour demain ?* (Double Hélice, 2004)

Ce panneau résume plusieurs caractéristiques du thème du développement durable : la citation de Brundtland, une réécriture de la définition avec une mise en saillance des mots clefs du diagramme de Venn et une citation d'autorité.

Les citations constituent un des ressorts des discours sur la soutenabilité, tant pour définir le développement durable que pour exposer les principes de l'Agenda 21. Cette tendance ne se limite pas qu'aux textes fondateurs. La constante observée est la référence à des personnes illustres et respectables dont Maurice Strong³⁰³, Antoine de Saint Exupéry³⁰⁴, Mahatma Ghandi³⁰⁵, Albert Jacquard (figure 54) voire même Charles De Gaulle en tant qu'il emploie l'adjectif « durable » pour désigner la création de ville de Saint-Quentin-en-Yvelines³⁰⁶. Parmi elles, « *Nous n'héritons pas de la Terre de nos ancêtres, nous l'empruntons à nos enfants* » attribuée à Saint Exupéry (MESDD, 2001) ou citée comme un proverbe indien (RITIMO, 2001), fonctionne comme une citation d'autorité (Krieg-Planque 2010, p. 12). Leur utilisation est ici totalement différente de celles que nous avons pu relever dans les expositions sur l'eau (figure 52) où il s'agit strictement de rendre compte du point de vue de leurs auteurs. Quand il est fait référence à Maurice Strong qui aurait déclaré que « *l'avenir de l'humanité sera déterminé, et probablement de façon irrémédiable, par les choix que nous ferons au cours des deux premières décennies du 21^e siècle* », il s'agit de s'appuyer sur cette figure pour faire passer un message de portée universelle, un « grand principe », presque prophétique. Yves Jeanneret avait déjà fait ce rapprochement entre discours sur le développement durable et discours liturgique, comme une marque d'affirmation de l'expertise :

« In a very amazing way, this kind of discourse has some close similarities to that of clerical organizations. Frequent quotation and reference plays a decisive role in the affirmation of expertise. [...] Compagnon (1979) defined « tradition » as this form of quotation of sacred texts : the commentary is always necessary, but always dependent and inferior, compared of the original texts. This is very characteristic of the sustainability projects. » (Jeanneret 2008b, p. 252)

De plus, l'intertextualité n'est pas seulement fondée sur les citations. Les références aux textes fondateurs sont nombreux qu'ils soit internationaux (Rapport Brundtland, Agenda 21) ou nationaux (SNDD³⁰⁷) et remplissent aussi ce rôle de références d'autorité (Krieg-Planque 2010 ; Jeanneret 2008b, 2010) à travers lesquels s'expriment les grands principes. Ceux-ci constituent l'angle le plus fréquemment employé pour aborder le thème du développement durable (28 % des angles du thème) et il est corrélé à l'ensemble de la thématique (graphique 37). Ce ne sont pas seulement les principes de l'Agenda 21, tels que les principes de

³⁰³ Panneau 10 de l'exposition *Quel développement pour demain ?* (Double Hélice, 2004).

³⁰⁴ Panneau 1 de l'exposition *Le développement durable à Saint-Quentin-en-Yvelines* (MESDD, 2001).

³⁰⁵ « *Il est nécessaire d'être le changement que l'on voudrait dans le monde* » (Panneau 20 de l'exposition *Développement durable, dignité et justice sociale en Inde* (INDP, 2008)).

³⁰⁶ « *L'action la plus durable conduite par l'État dans le domaine de l'aménagement* » (MESDD, 2006).

³⁰⁷ Planche sur le « Développement durable » de l'exposition de Deyrolle (2011).

précaution ou de pollueur-payeur, il s'agit d'une « rhétorique » bien particulière qui consiste à faire des déclarations d'intention. L'exposition *Huit fois oui* (MAEE, 2009), par exemple, est entièrement bâtie sur l'affirmation de visées humanistes qui, du panneau 2 au panneau 9, s'énoncent ainsi : « *Oui à la lutte contre la pauvreté et la faim* », « *Oui à l'éducation primaire pour tous* », « *Oui à l'égalité des sexes* », « *Oui à la réduction de la mortalité infantile* », « *Oui à l'amélioration de la santé des mères* », « *Oui à la lutte contre les maladies* », « *Oui à un environnement durable [sic]* », « *Oui à un partenariat mondial* ». Partage, équité, santé, éducation : autant de principes respectables dont l'énonciation ici confère à de véritables invocations. En associant le développement durable à de grands principes consensuels, ceci peut conduire, d'une certaine façon, à le considérer comme une incarnation du Bien. Cette bienfaisance intrinsèque est exprimée très explicitement dans au moins deux expositions :

« *Le concept de développement durable est jeune, comme l'ont été par le passé, certaines des valeurs qui nous semblent fondamentales* » (*Le développement durable, une autre vision du monde* (Valmy, 2005, panneau 16))

« *Le développement durable est une éthique exigeante qui oblige à se soucier des problèmes à venir [...]* » (Deyrolle, 2011, panneau « développement durable »)

Récité, schématisé, historicisé voire sacralisé, le développement durable est progressivement intégré à la culture commune, via les multiples formes que revêt cette « *ingénierie internationale de gestion du social par la communication* » (Le Marec 2011, p. 61) qui a pour effet de décontextualiser et de dépolitiser la problématique des relations entre humains et environnement :

« *Continuant d'emprunter au vocabulaire stimulant de la conjoncture des années 1970, on pourrait dire que « développement durable » participe intensément d'un fonctionnement idéologique, en ce sens que l'idéologie consiste à faire oublier ce qui la fonde : la formule « développement durable » permet de faire oublier la contradiction sur laquelle elle s'appuie. Recourant à un vocable un peu différent, on peut dire également que la formule « développement durable » revêt une dimension doxique, au sens où elle inhibe les contre-discours et marginalise les contre-arguments* » (Krieg-Planque 2010, p. 19)

Or les modes directs de légitimation éducative concernent préférentiellement la thématique du développement durable (graphique 20, page 373) : la recherche d'appuis sur des ressources pédagogiques pour mettre en œuvre l'ÉDD afin de palier à son flou épistémologique, se solde non seulement par la sélection d'expositions faisant peu débattre mais par la sélection d'expositions neutralisant le débat. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'une contradiction avec *la lettre* de l'ÉDD mais d'une véritable opposition aux principes de la

formation citoyenne des *éducations* à, générée par la « charge » de la thématique du développement durable.

L'École se trouve pénétrée de la même façon que les autres sphères culturelles par le développement durable. Son rôle est pourtant d'assurer un accès aux savoirs éprouvés et la formation de l'esprit critique par une forme de « laïcité des savoirs ». Or les expositions sur la thématique véhiculent des simulacres de savoirs orientés vers la gestion et proposent d'adhérer au développement durable comme une valeur presque sacrée. Le rôle qu'est censé remplir l'École, et que garantit normalement la sélection documentaire, est d'assurer ce pas de côté par rapport à la trivialité : « *sa fonction sociale consiste pour une grande part à résister à la labilité de faits de trivialité des cultures, au défilé infini des objets culturels.* » (Jeanneret 1999, p. 16). À moins qu'une fois de plus, ce ne soit dans les ambiguïtés de l'institution qu'il faille rechercher les raisons de l'autorisation symbolique de la pénétration de ces expositions dans l'École : et si finalement, c'était en cohérence avec un certain *esprit* de l'ÉDD qu'elles se voyaient sélectionnées ? Autrement dit, est-ce que ce n'est pas avant tout pour normer les attitudes dans un *faire agir* non discuté que les expositions sur le développement durable se voient légitimées, même avec les meilleures intentions de changement ?

Conclusion

De cette analyse des expositions par les objectifs concordants avec *la lettre* de l'ÉDD, nous retenons qu'hormis un anthropocentrisme très marqué, exprimé par de nombreux thèmes (gestion, usages, conservation des ressources) et sous différentes formes scriptovisuelles (schémas, imageries scientifiques, diagramme de Venn), ces médias éducatifs s'avèrent peu en phase avec les prescriptions officielles. La faible part du *faire débattre* est révélatrice à la fois du manque de clarification des critères de sélection de ressources pédagogiques en ÉDD et du flou épistémologique dans lequel cette éducation est plongée. Lorsque le *faire débattre* est retenu, c'est principalement au travers de l'expression culturelle d'un type de producteur reconnu comme légitime dans le cadre de l'éducation au développement et à la solidarité. Or les expositions ayant pour objectif de *faire comprendre* (hormis celles sur les milieux) se voient aussi légitimées par le biais de leurs principaux producteurs : les instituts de recherche et les « experts » en gestion. Loin de jouer son rôle de filtre, il semble donc que la légitimation éducative entérine principalement les propres objectifs des producteurs, même lorsque ceux-ci sont opposés à *la lettre* de l'ÉDD.

Chapitre 14 – Place des objectifs dissonants avec *la lettre de l'ÉDD : faire agir, faire ressentir, faire valoir*

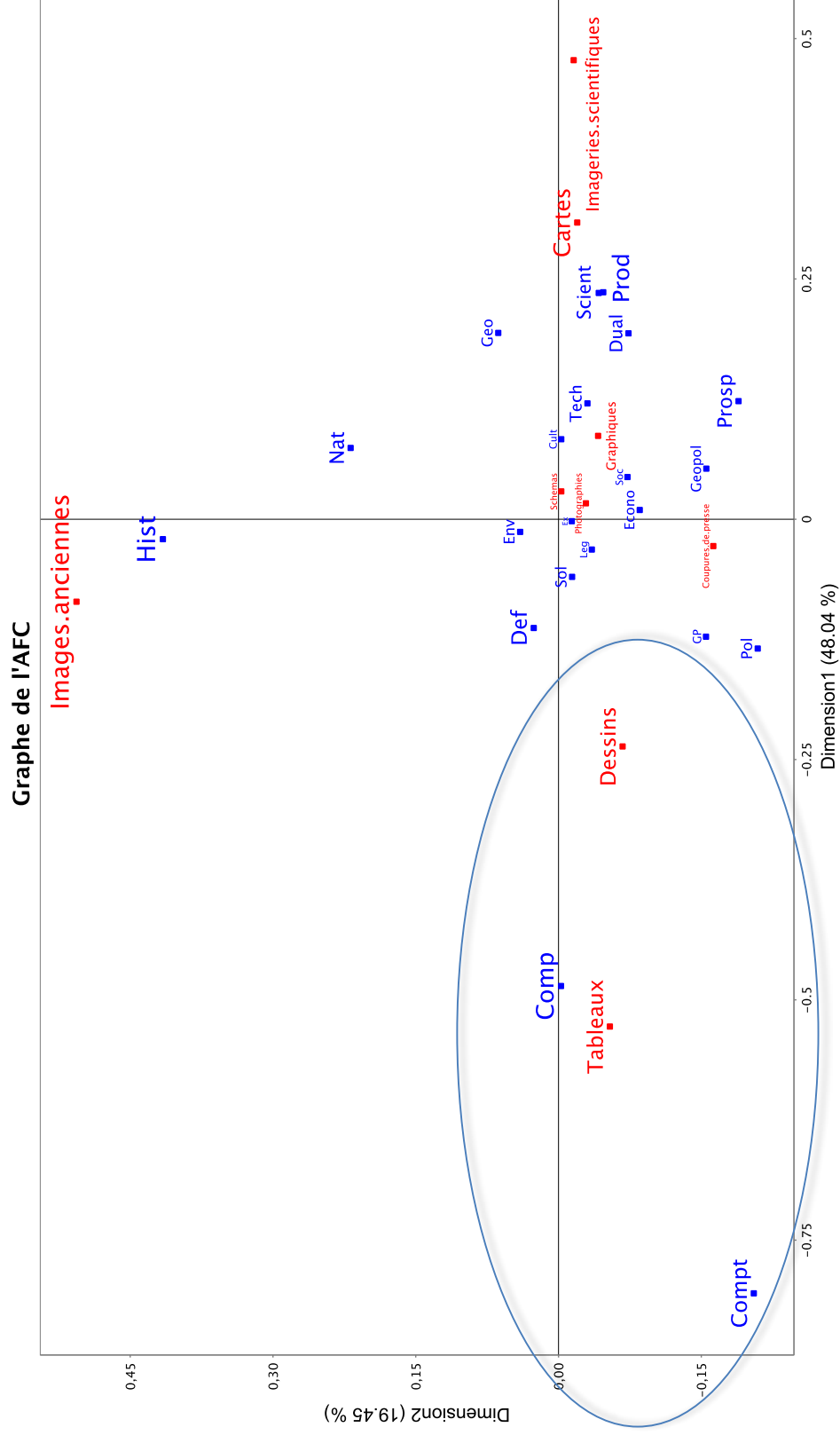
Dans ce dernier chapitre, nous examinerons la manière dont les objectifs en dissonance avec *la lettre de l'ÉDD* s'incarnent dans les spécificités de certaines thématiques et dans l'expression culturelle de producteurs. Ceci nous permettra de répondre aux questions suivantes : Pourquoi existe-t-il une relation statistique forte entre la légitimation par le réseau SCÉREN et le *faire agir* ? À quoi est dû le lien entre la présence du *faire ressentir* et le logotype de l'Éducation nationale, alors même que celle-ci s'oppose aux approches affectives ? Enfin, comment le *faire valoir* se révèle être un opérateur de neutralisation des débats des controverses socio-scientifiques ?

I. Les ressorts du *faire agir* : entre figures du héros et cas exemplaires

Les expositions sur les déchets, l'énergie et le développement durable sont caractérisées par une prédominance de l'angle comportementaliste (tableau 33, page 375). L'objectif de *faire agir* se déploie principalement sous deux formes différentes : des dessins de personnages anonymes réalisant des gestes, en particulier dans les expositions sur les déchets et l'énergie, et sous la forme d'une casuistique dans les expositions sur le développement durable.

1. Quand montrer, c'est inciter à faire

De manière classique, l'objectif comportementaliste est tout d'abord exprimé sous forme d'injonction de gestes à réaliser, disposés par la « scénique » (Leleu-Merviel 2005) du panneau, dans des textes-images bien visibles et lisibles (figure 55, page 430 et figure 56, page 432). Très fortement corrélé aux expositions sur les déchets (graphique 25), le *faire agir* se déploie également, dans les expositions sur l'énergie et le développement durable, par des éléments du registre scriptovisuels caractéristiques : les dessins et les tableaux (graphique 33), typiques de l'angle comportementaliste (graphique 36, page 428). L'objectif majeur est d'inculquer des gestes en faveur de l'environnement. Marquée par une rhétorique des R (Recycler, Réutiliser, Réemployer, Réparer, Réduire, etc.) quand il s'agit des déchets, cette logique est accentuée de façon spécifique dans les expositions sur l'énergie par un aspect comptable.



Graphique 36 : AFC entre les angles et les éléments du registre scriptovisuel

Les grandes photographies, qui sont associées fortement à l'angle naturaliste, ont été retirées pour la réalisation de cet AFC pour permettre une meilleure interprétation des autres résultats.

Le recours au dessin résulte « *d'un choix parmi les éléments jugés signifiants, il est une simplification et une mise en évidence de ce qui est essentiel* » (Drouin 1987, p. 5). Sa fonction réductrice permet donc de renforcer le message principal que le producteur cherche à faire passer au sein des expositions. En ce sens, les dessins de personnages agissant (figure 55) attirent l'attention et matérialisent les comportements que l'on cherche à faire exécuter au visiteur. Ces personnages imaginaires, représentés très fréquemment de façon ludique, peuvent être l'incarnation de la figure du « *Héros anonyme* », identifié dans les expositions muséales sur le développement durable par Anne Gagnebien et Béatrice Jalenques-Vigouroux :

« Dans les expositions consacrées au développement durable, observons que les éco-gestes sont souvent présentés à travers une main ou un bras agissant, par un acteur sans visage. L'acte est montré comme plus important que les particularités qui permettraient d'identifier la personne évoquée, dont la neutralité semble ainsi nécessaire. Implicitement, cette neutralité permettrait à chacun de s'approprier le geste, de le fondre dans sa propre personnalité. Peu importerait « qui » commet le geste, c'est le geste lui-même qui compte. » (2011, p. 234)

L'anonymat est l'un des ressorts fondamentaux de la communication visant à la réalisation d'actions. Le personnage est un détour pour éviter de marquer frontalement, comme le ferait des photographies d'individus réalisant des gestes, qu'au fond, l'enjeu est la conformation des individus à un comportement reconnu socialement désirable. Pour aboutir à cet effet, il n'y a pas que la figure du héros qui soit mobilisée, celle de l'antihéros l'est tout autant. Également représentés par des dessins, des personnages réalisent de « mauvais gestes » : interpellé, le visiteur est invité à réagir différemment ; autrement dit, c'est lui qui est mis au défi de devenir un héros (figure 56).

De plus, le *faire agir* se voit renforcé par l'utilisation spécifique des tableaux comme éléments du registre scriptovisuel associé à l'angle comportementaliste (graphique 36). Au premier abord, cette relation statistique paraît étonnante, si l'on se limite à une définition du tableau comme diagramme de corrélation entre des données permettant de réaliser des graphiques (Bertin 1977, p. 24 et 176). Mais Jack Goody, qui définit le tableau comme une « *matrice de colonnes verticales et de lignes horizontales* » (1978, p. 109) a montré que cet élément scriptovisuel est un des opérateurs de la « *domestication de la pensée sauvage* »³⁰⁸.

³⁰⁸ Nous n'envisagerons évidemment pas ici les implications ethnographiques sous-tendues par ce syntagme, qui renvoie à Levi-Strauss ; aussi nous ne les développerons pas.



Figure 55 : Panneau 5 de l'exposition Jade et Matéo au pays sans déchets (ADEME, 2007).

Les dessins sont des simplifications qui pointent sur l'essentiel que le producteur cherche à montrer. Les personnages réalisant des gestes sont des figures de « Héros anonymes » qui montrent en incitant à faire. Dans ce panneau réalisé par l'ADEME spécifiquement pour le public des écoles primaires (cycle 2 et 3), le personnage jardine à partir du compost réalisé avec son père et joue au basket avec une bouteille en plastique en triant les déchets. D'allure très sympathique, car toujours souriant, le personnage semble s'amuser en s'adonnant aux gestes prescrits. Derrière cette façade enchantée, c'est la conformation à la norme qui est attendue, signifiée, d'une part, par le regard du personnage vers le visiteur et, d'autre part, par la représentation d'un garçon de jeune âge afin de favoriser l'identification et donc l'exécution du geste.

Le tableau, « *par son caractère bidimensionnel et figé* » (Goody 1978, p. 111) simplifie la réalité en permettant d'y classer des éléments de façon ordonnée :

« Une des caractéristiques de la forme graphique, c'est de tendre à disposer les termes en rangées et en colonnes, c'est-à-dire linéairement et hiérarchiquement, de manière à assigner à chaque élément une position unique qui définit sans ambiguïté et en permanence sa relation aux autres. » (Goody 1978, p. 133)

Ce faisant, c'est un système de pensée classificatoire, souvent réducteur, qui s'exprime par l'écrit. Ainsi, le recours au tableau, organisé en deux colonnes de façon binaire, est tout à fait en cohérence avec la pensée comportementaliste car il permet de signifier des oppositions très claires, combinées de façon synoptique. Le tableau est donc une énonciation renforçant un discours fondé sur un système de pensée dichotomique entre « bons gestes » d'un côté et « mauvais gestes » de l'autre. Les comparaisons qu'il permet ont pour objectif d'infléchir sur le bon comportement à adopter (figure 56). Par ailleurs, l'angle légaliste, très fréquent dans les expositions sur les déchets (7^e/14, 4,7 %, cf. annexe 16), renforce cet objectif de voir le visiteur se conformer à la norme en lui apprenant à reconnaître les logotypes des labels (figure 56).

Dans les expositions sur l'énergie, le comportementalisme est associé à l'angle comptable (graphique 37, page 433) : l'objectif est d'inciter les personnes à réaliser des gestes en mettant en avant les économies budgétaires réalisées par les économies d'énergie. Le dessin est encore employé pour faire passer cette idée simple qu'en réalisant des gestes, des économies sur la facture d'énergie sont possibles *tout en* préservant l'environnement (figure 57). Dans l'exemple présenté dans la figure 57, l'objectif comportementaliste est clairement énoncé dans le texte du panneau : « *il faut, en effet, inciter les hommes et les structures à être vigilants sur leurs dépenses d'énergies* » ce qui est relié très explicitement aux missions de la délégation de l'ADEME Centre.

RÉDUISONS NOS DÉCHETS

Acheter c'est avoir le choix

Préferons les produits éco-labellisés

Garantie de faible impact sur l'environnement

Ne pas confondre avec :

Matériaux valorisables

Contribution financière du producteur de l'emballage pour son élimination

Listons ce dont nous avons besoin,

Une liste de courses évite les achats inutiles, permet de limiter la production de déchets et de gagner du temps.

Privilégions les produits durables et non jetables

C'est moins de déchets et plus d'économies

Jetable	Durable
Sac de caisse	Sac réutilisable
Ampoule classique	Ampoule basse énergie
Lingette	Serpillère
Gobelet	Verre
Pile classique	Pile rechargeable

Pendant nos ACHATS faisons les BONS CHOIX !!!

Logos: ADEME, Région Île-de-France, Paris, La Poste, Le Durable

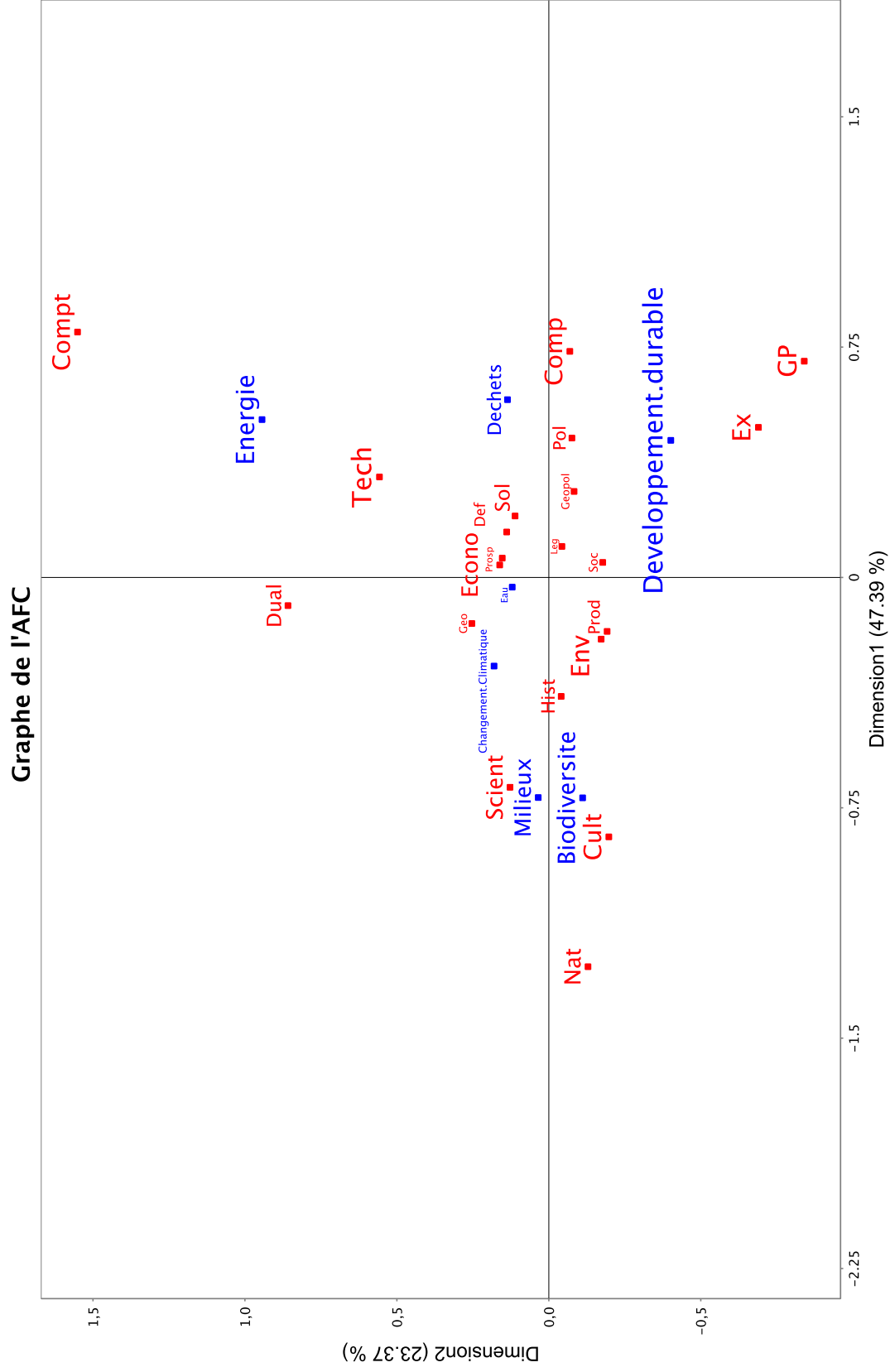
Les gestes sont prescrits par une liste d'injonctions qui, au sein du panneau, sont fortement mis en avant par des textes-images saillants : « préférons les produits labellisés », « listons ce dont nous avons besoin », « privilégions les produits durables et non jetables ».

L'angle légaliste est utilisé avec une fréquence non négligeable dans les expositions sur les déchets. Incarné par différents logotypes, il s'agit de les montrer au visiteur pour qu'il reconnaisse comment respecter la norme, en l'occurrence acheter des produits ayant les labels européens et français en matière d'environnement.

Le tableau est utilisé dans les expositions ayant pour objectif de *faire agir*. Cet élément scriptovisuel a pour fonction d'induire un mode de pensée classificatoire (Goody 1978). Le recours au tableau permet effectivement de faire la distinction entre ce qui est « jetable », et ce qui est « durable ».

L'utilisation des couleurs, rouge et verte renforce l'opposition entre ce qui est « bien » i.e. le durable et ce qui est « mal », le jetable. L'objectif est d'inciter le visiteur à choisir les bons gestes ce qui est d'une part clairement indiqué par la phrase du bas « *pendant nos achats, faisons les bons choix !!* » et d'autre part renforcé par le dessin des personnages qui remplissent leurs caddies de poubelles au moment de leurs achats. Ici, ce sont des Antihéros : le héros est implicitement le visiteur qui fera l'autre choix.

Figure 56 : Panneau 3 de l'exposition *Réduisons nos déchets* (ASCOMADE, 2008).



Graphique 37 : AFC entre les thématiques et les angles d'approches des thèmes

Les économies d'ENERGIE

Mille et une bonnes raisons...

Economisez l'énergie et protégez l'environnement !

Aujourd'hui, la lutte contre l'effet de serre donne une nouvelle impulsion aux économies d'énergies. L'énergie qui pollue le moins n'est-elle pas celle que l'on ne consomme pas ? Nous devons tous le comprendre. Economiser l'énergie, c'est préserver la qualité de l'environnement mais aussi alléger ses factures.

La délégation régionale Centre de l'Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie (ADEME) porte une attention constante à la gestion maîtrisée de l'énergie. Il faut, en effet, inciter les hommes et les structures à être vigilants sur leurs dépenses d'énergies.

A cette fin, l'ADEME réalise, à leur demande, des diagnostics énergétiques pour les collectivités et des diagnostics thermiques simplifiés pour les particuliers. Cette exposition vous aidera, nous l'espérons, à comprendre comment réaliser des économies d'énergies chez vous.

En modifiant vos comportements, en vous équipant de matériels adaptés, en surveillant vos consommations, vous respecterez l'environnement et ferez de réelles économies.

ADEME Centre.



En plus des dessins de personnages imaginaires réalisant des gestes (se laver en chauffant trop l'eau et en faisant exploser le thermomètre, ou au contraire prendre soin du chauffe eau en le couvrant d'un tricot de laine), le dessin de l'ampoule représenté au centre du panneau a pour fonction de faire passer l'idée simple que faire des économies d'énergie, c'est « être malin ».

L'ampoule figure à la fois l'énergie et l'idée. En devenant une tirelire, l'ampoule ne dépense plus d'énergie, elle en économise, ce qui est la « bonne idée » à retenir.

Le recours à ce signe d'intelligence ne s'accompagne pas d'explications qui pourraient faire réfléchir à la nécessité des gestes alors que le panneau s'intitule « milles et une bonnes raisons ».

L'angle comptable est au service du *faire agir*.

Figure 57 : Panneau 1 de l'exposition *Économies d'énergie* (ADEME, 2002)

De fait, l'ADEME se révèle un des producteurs ayant très fortement recours au comportementalisme, que ce soit par les gestes ou par l'aspect pécunier (angle comptable) (graphique 38, page 437). Cette approche qui caractérise l'ADEME (Zwang, Girault 2011) a été observée par Béatrice Jalenques-Vigouroux (2006) dans le cadre de son étude de la campagne « *Préservez votre argent, préservez votre planète* » dont elle explique les ressorts de la façon suivante :

« Sachant que les particuliers apprécient l'idée d'économiser leur argent, acceptant de réaliser quelques efforts pour y parvenir, en se déplaçant plus loin pour acheter moins cher, ou en achetant des produits moins bien présentés par exemple, un raisonnement logique a pu se mettre en place afin de bâtir le message de l'institution. [...] Il se trouve que le fait de dépenser moins d'énergie se traduit mécaniquement par des économies financières. Par conséquent, protéger la planète et faire des économies peuvent aller de pair et s'inscrire dans le même discours. [...] L'ADEME a de toute façon besoin de provoquer une prise de conscience chez les particuliers. Indépendamment de leur propre volume de consommation d'énergie, il s'agit de les inciter à observer leurs propres comportements en matière énergétique. L'objectif est ensuite de les conduire à rationaliser leur consommation d'énergie, autant dans leurs comportements quotidiens, dans la sphère privée, que dans la sphère professionnelle, que dans leurs comportements plus occasionnels (vacances, déménagement, etc.). » (2006, p. 186)

Il est donc dans les missions de l'ADEME de susciter des changements de comportements par des campagnes de communication. Or l'ADEME est légitimée de façon massive directement par le réseau SCÉREN (graphique 23, page 378). Aussi, le *faire agir* qui lui est associé s'explique largement par la légitimation éducative des expositions de cet organisme (graphique 35, page 420) dans le cadre de partenariats locaux ou sur son *image* d'expertise, comme nous l'avons déjà montré. L'entrée des campagnes de communication de l'ADEME au sein de l'École se fait donc très facilement, confirmant que le comportementalisme n'a fait l'objet d'aucune mise à l'écart lors des procédures de légitimation (cf. page 236). Au cours des entretiens, une seule personne a reconnue très ouvertement que c'était une contradiction de l'institution, en identifiant très précisément sa source :

« C'est un problème. C'est-à-dire que l'ADEME est un service d'État, donc qui n'est pas un service commercial. L'ADEME est un partenaire qui a signé beaucoup de conventions avec les académies pour un tas d'actions, donc c'est un partenaire qui peut sembler aux responsables des CRDP comme un partenaire validé. D'avance. Voilà, d'avance. Alors ça peut être un petit problème. Parce que je ne suis pas sûr que toujours, je vois bien [...] que cela corresponde à nos orientations. » (EN 10)

Une deuxième explication a été trouvée dans le temps de latence entre le moment où les textes officiels paraissent et la diffusion sur le terrain, ce qui expliquerait que la ressource ne soit pas interrogée au moment de sa sélection :

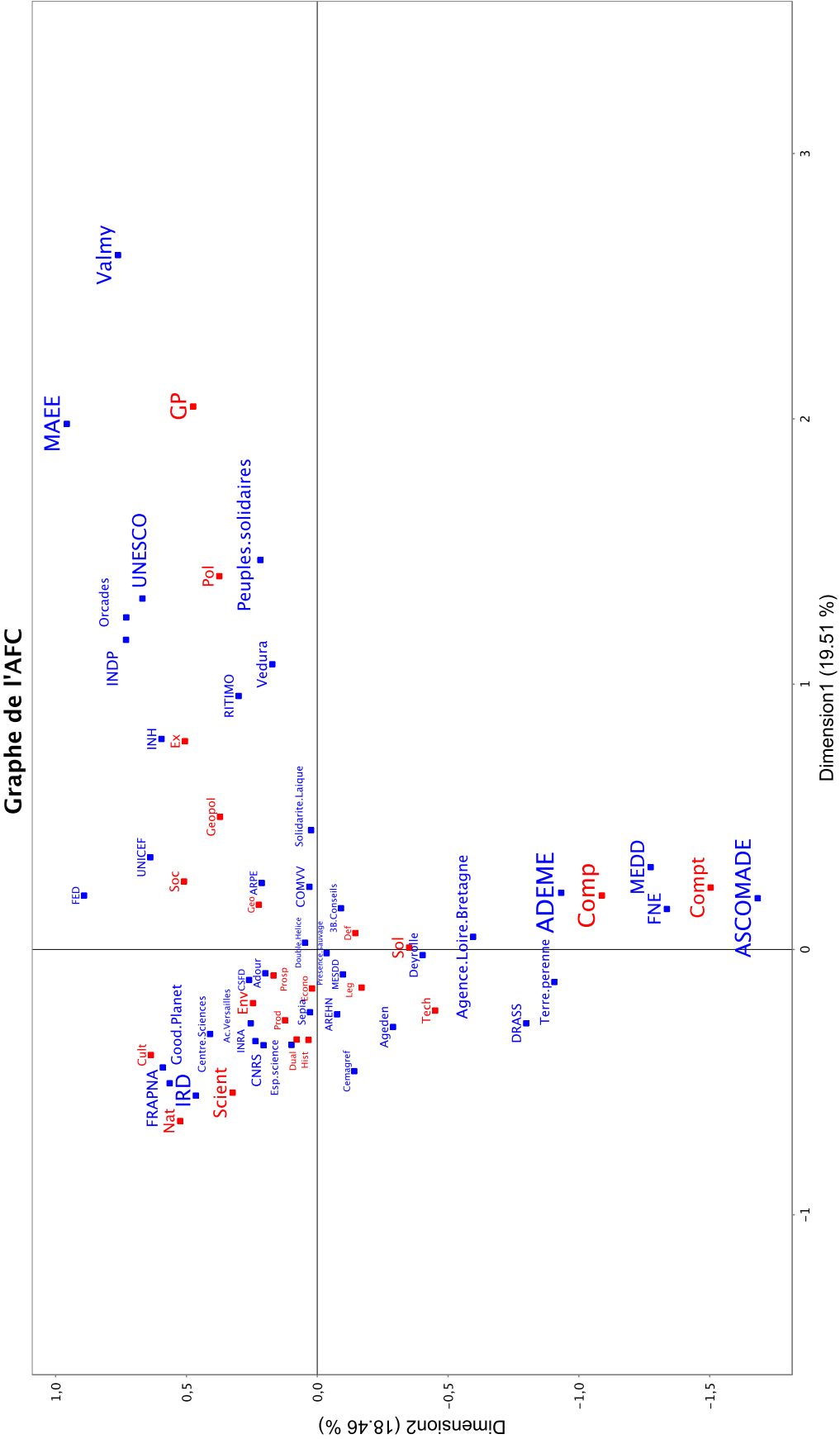
« "Réduisez les déchets ça déborde", oui c'est, c'est le, c'est le précambrien antérieur. [...] Il y a tout un corpus de documents qui sont pris dans le décalage que j'évoquais, entre l'avant et le maintenant. C'est vrai qu'il va falloir des années pour mettre à jour. » (EN 9)

Prenant bien volontiers en compte cet argument, nous continuons d'arguer que si l'Éducation nationale n'avait pas comme finalité le changement d'attitudes des élèves, elle aurait probablement mis plus clairement au sein de *la lettre* de l'ÉDD son rejet des approches éducatives comportementalistes. Pour autant, le lien statistique entre le *faire agir* et le SCÉREN n'est pas exclusivement dû à l'ADEME et à son approche très comportementaliste. Il peut aussi s'expliquer par la sélection préférentielle des expositions sur le développement durable par le réseau SCÉREN, ce qui nous conduit aux spécificités de la thématique, qui se voit probablement sélectionnée pour aider les enseignants à mener à bien l'ÉDD.

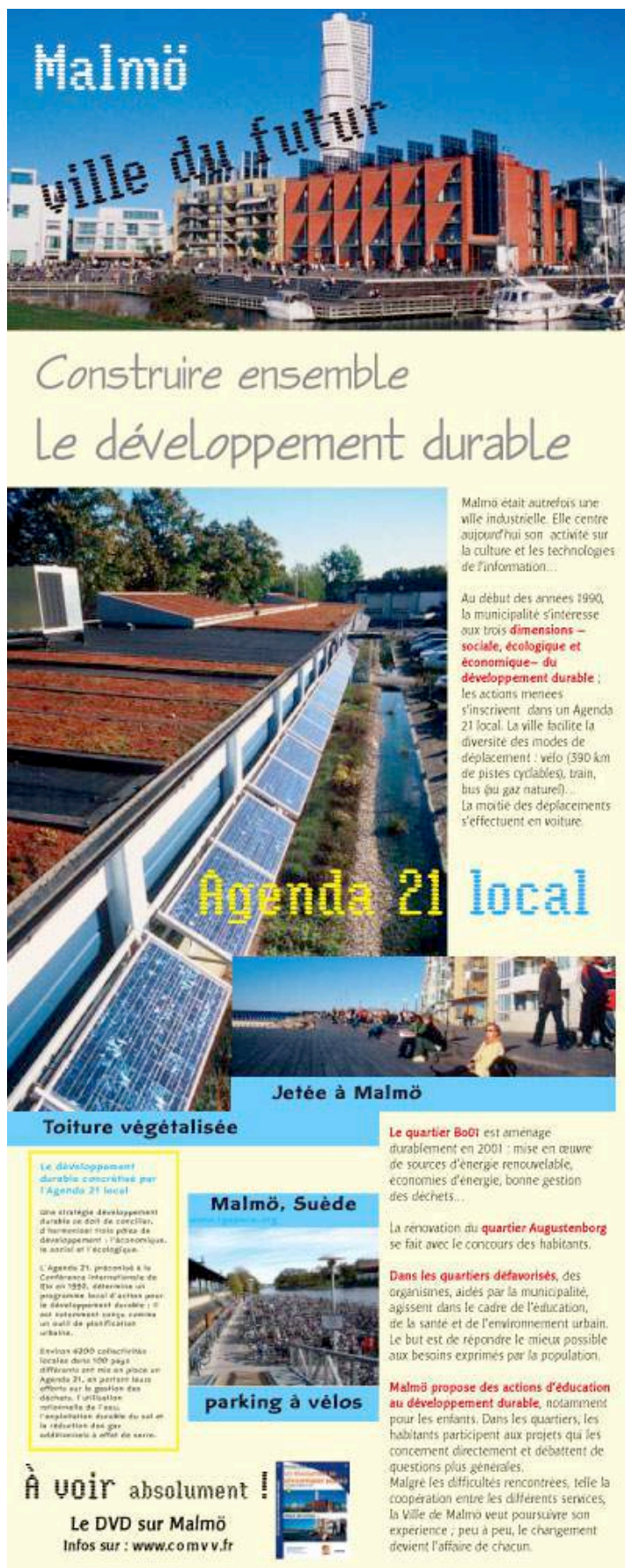
2. Le développement durable comme norme communicationnelle : entre comportementalisme et exemplarité

La « *norme communicationnelle* » qu'est le développement durable, correspondant à « *un énoncé qui présente les « bons » besoins et les « bonnes » pratiques, au fil d'une communication « dissuasive/persuasive* » (Carré 2007) » (Gagnebien, Jalenques-Vigouroux 2011, p. 239). Elle s'inscrit dans l'angle comportementaliste (15,9 %, tableau 33 et annexe 15) mais aussi dans ceux de l'exemplarité (11,4 %) et des grands principes (8,3 %), tous trois liés statistiquement aux expositions de la thématique (graphique 37, page 433). Dans la lignée des observations précédentes (cf. page 421), de façon caractéristique, les thèmes potentiellement les plus politiques dans les expositions sur le développement durable, à savoir les thèmes sociaux et économiques sont majoritairement vidés de leur substance, non problématisés, au profit de ces trois angles d'approches, comme le montre le graphique 39, confirmant que :

« En dépit d'une apparente ouverture des sciences de la nature à un caractère politique et social des enjeux de la recherche et à la pluralité des points intégrés à la construction des savoirs, les modèles du développement durable et l'ingénierie des communications trahissent un retour à la science comme opérateur d'un savoir sur la nature universellement partageable, et comme productrice de technologies (fussent-elles sociales) universellement appropriables, moyennant des adaptations culturelles, par les communautés humaines réconciliées par la nécessité d'une gestion commune du rapport à la nature. » (Le Marec 2011, p. 172)



Graphique 38 : AFC entre les producteurs et les angles d'approches des thèmes

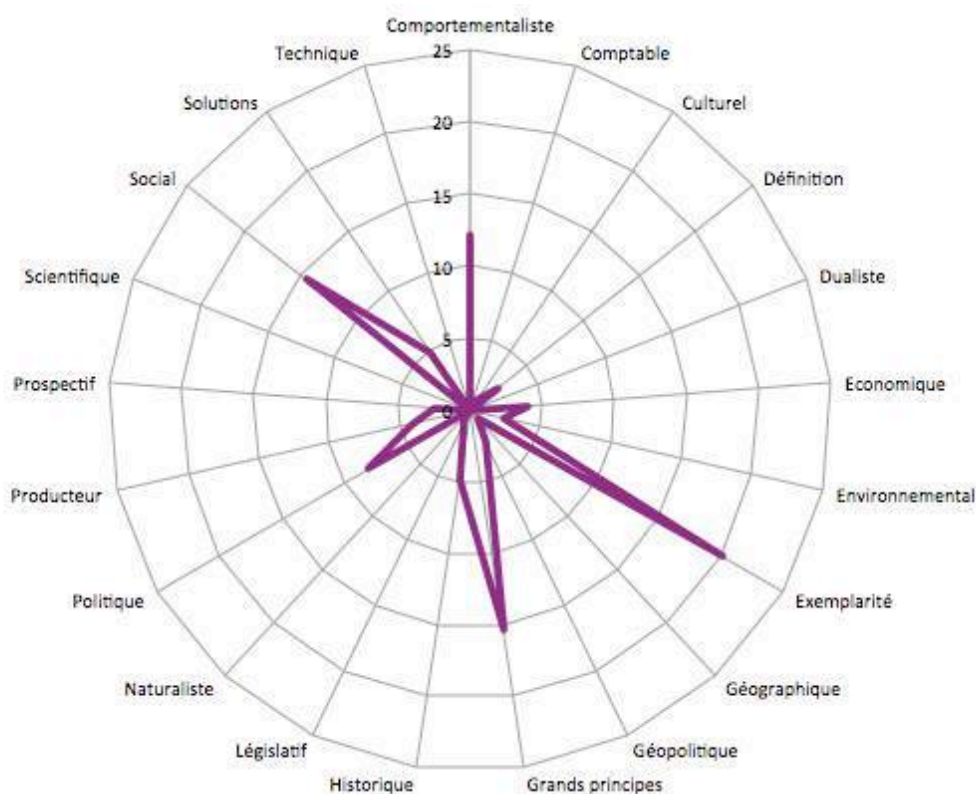


Les photographies ont pour objectif de témoigner que « *Construire ensemble le développement durable* » est possible.

L'exemplarité de la ville de Malmö est montré à travers ces images à valeur testimoniale : on constate les toits végétalisés, les panneaux solaires, les parking à vélo, les immeubles futuristes, la jetée où les personnes ont l'air de se détendre au soleil ; autant d'éléments ayant pour objectif de témoigner de l'existence du développement durable, dont les objets du triptyque sont saillants (en rouge).

Ce cas est circonscrit par l'appellation précise des quartiers, eux aussi saillants. La dimension sociale se voit aussi appuyée par l'évocation de l'ÉDD en tant qu'« actions d'éducation ». Enfin, le visiteur est invité à consulter, « à voir absolument ! » le DVD qui finira de le convaincre que cette « voie du développement durable » est possible, puisqu'elle est observable à Malmö.

Figure 58 : Panneau 1 de l'exposition *Construire ensemble le développement durable* (COMVV, 2006)



Graphique 39 : Graphique en toile d'araignée représentant les fréquences des angles d'approches des thèmes sociaux (en pourcentage) trouvés dans les expositions sur le développement durable

Le développement durable produit un effet normatif, jusqu'à même gommer les particularités de certaines structures lorsque la thématique devient le cadre dans lequel le propos est tenu. Le cas qui a particulièrement retenu notre attention est celui de l'AREHN car cette agence environnementale réalise des expositions spécifiquement pour l'ÉDD en balayant quasiment toutes les thématiques que nous étudions (sauf le changement climatique). L'AREHN est caractérisée par une approche historique des thématiques (Zwang, Girault 2011) avec en parallèle un angle comportementaliste quasiment absent (tableau 40). Mais lorsque ce producteur aborde le développement durable, l'angle historique peut aller jusqu'à s'effacer devant l'angle comportementaliste en atteignant des proportions relativement importantes (tableau 40).

L'AREHN est le seul producteur du corpus à utiliser de façon systématique des images anciennes, soit des photographies, des gravures ou des cartes postales (graphique 31, page 391 (lien entre les images anciennes et agence environnementale) et figure 39) pour montrer les coutumes et les us passés, en particulier pour les mettre en regard des pratiques actuelles et interpeler le visiteur.

Angles d'approche des thèmes Nom des expositions	Comportement- taliste	Historique	Naturaliste	Scientifique
Qu'est ce la biodiversité ?	2	7	20	24
Qu'est ce qu'un déchet ?	8	17	0	0
Qu'est ce que l'énergie ?	0	20	0	8
Qu'est ce que l'eau ?	6	19	2	17
Qu'est ce qu'une forêt ?	0	38	24	12
Qu'est ce qu'une haie ?	0	12	24	4
Qu'est ce qu'une rivière ?	0	35	23	8
Qu'est ce que le paysage ?	0	29	0	13
À l'école du développement durable	79	7	0	0
Les établissements du développement durable	45	7	0	0
Qu'est ce que le développement durable ?	16	13	1	0

Tableau 40 : Fréquence (en pourcentage) de certains angles d'approches de l'ensemble des thèmes abordés dans les expositions de l'AREHN (n = 10 expositions)

Ce changement d'angle d'approche est également tangible dans l'*image* du texte. Nous avons déjà souligné que dans toutes les expositions de la série « *Qu'est ce que ?* » de l'AREHN, la définition du développement durable³⁰⁹ était identique. Ce texte subit différents marquages typographiques : sa casse, sa fonte, son emplacement dans le panneau peuvent varier, mais le texte est en général travaillé en bloc, sans qu'il y ait un « *élément saillant* » (Landragin 2012, p. 3). Deux cas³¹⁰ font exception, dont la définition donnée dans *Qu'est ce que le développement durable ?*, où l'expression « [...] *modifier les comportements* [...] » est écrite en gras et en orange, marquant ainsi l'objectif principal associé à la thématique.

Cependant, même si la thématique est normative, nous nous interrogeons tout de même sur le fait que les deux expositions les plus comportementalistes de ce producteur soient celles qui affichent un logotype de l'Éducation nationale. Elles sont en effet réalisées spécifiquement pour les É3D dans le cadre du partenariat académique. Si on peut admettre que l'exposition *À l'école du développement durable* s'adresse aux élèves du primaire et que son propos est peut-être simplifié, l'exposition *Les établissements du développement durable* est réalisée pour des élèves censés avoir un niveau d'abstraction plus grand. Force est de constater que le partenaire a conçu une ressource pédagogique pour les enseignants avec l'objectif de *faire agir* les élèves au sein de leurs établissements. Alors que *la lettre* faisait clairement la différence entre les projets réducteurs, type Agenda 21 scolaire, et les É3D, déclarés interdisciplinaires et véritablement éducatifs (cf. page 84), dans quelle mesure, localement, les attributs de l'É3D ont-ils été bien communiqués au sein du comité de pilotage ? Dans quelle

³⁰⁹ Nous rappelons ici pour mémoire l'ensemble du texte dont il est question : « *Après avoir pillé sans retenue les ressources de la planète, l'Homme prend peu à peu conscience qu'il doit modifier ses comportements pour que ses activités puissent être pérennes et assurer une existence décente aux générations futures dont vous faites partie.* (Premier panneau des 8 expositions de l'AREHN).

³¹⁰ Le deuxième cas est dans *Qu'est ce qu'une haie ?* : « [...] *les générations futures.* » est écrit en gras et en vert et la phrase se termine là,

mesure, le partenaire n'a-t-il pas retenu essentiellement *l'esprit* qui vise à changer les attitudes ? En admettant que ce soit la « *norme communicationnelle* » induite par le développement durable qui soit à l'origine de *cet esprit* de l'ÉDD, n'était-il pas du rôle de l'École de se positionner différemment par rapport à son effet normatif ?

Au contraire, l'Éducation nationale s'avère être un *carrefour* comme les autres, absorbant la thématique et s'y laissant prendre, comme en témoigne la place accordée au FOREDD aux retours d'expériences comme exemples de bonnes pratiques³¹¹. Dans l'enseignement supérieur, comme dans les expositions sur le développement durable (Barthes, Zwang, Alpe 2013), la présentation de cas remarquables, comme modèles à suivre car conformes à la norme, est le ressort sur lequel s'appuie la casuistique morale du développement durable :

« Il s'opère [...] une dialectique entre le normatif et l'empirique puisque l'empirique est évalué à l'aune du normatif puis érigé en exemplum, comme modèle à promouvoir » (Seurrat 2009, p. 253)

L'exemplarité concerne autant les actions des producteurs, sur lesquels nous reviendrons, que les cas choisis pour montrer comment le développement durable s'incarne. Les anecdotes jouent un rôle majeur dans ce processus. Par exemple, l'exposition *Le progrès sans dérailler* (ARPE, 2005) présente l'Agenda 21 de la ville d'Echirolles pour lequel « *deux ans de travail [ont été nécessaires] pour construire un diagnostic partagé avec les habitants* ». Faisant partie du processus de « *construction documentaire* » (Seurrat 2009, p. 260) de la casuistique, ces détails donnent de la crédibilité aux faits relatés, ce qui a pour objectif d'encourager la prise d'initiatives identiques. Nous faisons également l'hypothèse que si les photographies sont des éléments scriptovisuels préférentiellement associés au développement durable (graphique 33), c'est qu'une partie d'entre elles a une fonction testimoniale. En s'appuyant sur les fonctions de monstration et de preuve (Bélisle, Jouannade 1988, p. 42) que les photographies permettent par la représentation fidèle des objets existants, que ce soit dans leurs formes ou leurs couleurs (Drouin 1987), il s'agit de donner une réalité aux cas exemplaires pour donner encore plus d'impact à la norme à suivre.

Au cours de notre développement, nous mettons en évidence que le cadrage des thèmes par le développement durable est l'adhésion à un système de valeurs mettant au centre de bons comportements, de bonnes pratiques, de bons principes. En faisant espérer l'avènement du développement durable, l'enjeu est la conformation à des normes sociales. Il s'agit d'adhérer d'une part à *l'agir développement durable* – trier ses déchets, arrêter de faire couler l'eau en

³¹¹ Par exemple au FOREDD de 2011, une section intitulée « L'éducation au développement durable dans les écoles et les établissements scolaires » était entièrement consacrée aux bonnes pratiques d'E3D (CRDP de l'académie d'Amiens 2011).

se brossant les dents, isoler son logement, acheter des ampoules basses consommation – et, d'autre part, au *penser développement durable* – aux générations futures, aux pays du sud, à la mortalité infantile, aux inégalités, à la démocratie, à la pauvreté, à la paix. Tout ceci, sans remettre en cause les fonctionnements politiques (comme la représentation citoyenne dans les pays démocratiques), économiques (la croissance entre autres) ou sociaux (les enjeux de pouvoir pour ne citer qu'eux) qui seraient à l'origine des inégalités et des dégradations environnementales ; dans une alliance commune de « *gestion du social et de la nature* » (Le Marec 2011, p. 172). Pour favoriser cette inflexion, il n'est pas rare que les expositions sur le développement durable s'appuient sur les émotions, c'est ce que nous montre l'étude de l'objectif du *faire ressentir* dans les expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD.

II. La contradiction institutionnelle autour du *faire ressentir*

Présentée comme opposée à une approche rationnelle et scientifique, l'approche interprétative n'est plébiscitée ni par *la lettre*, ni par *l'esprit* de l'ÉDD, tout au moins dans les discours des inspecteurs généraux (cf. page 114). Aussi, la légitimation éducative, si elle avait été en cohérence avec les prescriptions officielles, aurait dû conduire à un rejet des expositions ayant pour objectif de *faire ressentir*. Or elles sont légitimées de la façon la plus directe puisque les logotypes sont statistiquement associés à cet objectif (graphique 22, page 376). La raison principale se situe dans les accords politiques qui unissent certains producteurs très connus (et reconnus) et les cabinets des ministres. Le cas particulier de l'alliance avec GoodPlanet, qui a donné naissance à cinq expositions, est le plus emblématique : il démontre comment, au plus haut niveau hiérarchique de l'Éducation nationale, les textes qui doivent être appliqués par les fonctionnaires de l'institution n'ont pas été considérés, ce qui a pour effet de brouiller encore davantage les possibilités de clarification de l'ÉDD par les enseignants et par les membres du réseau SCÉREN en charge de la sélection documentaire. C'est aussi pourquoi le *faire ressentir* n'est pas écarté par le réseau (graphique 22, page 376), objectif qui s'exprime essentiellement de deux façons dans les expositions : en rapport avec l'environnement-nature et en rapport avec l'environnement-problème (Sauvé 1997 ; Sauvé, Machabée 2000).

1. *Faire ressentir l'environnement comme nature : entre esthétisme et approche interprétative*

Cet objectif est principalement présent dans les expositions centrées sur le vivant, les milieux et la biodiversité, dont l'angle naturaliste est le plus élevé, avec respectivement 15,5 % et 15,8 %. Les photographies, en particulier de grande taille constituent les éléments scriptovisuels privilégiés (graphique 33, page 407). Leur but est de montrer le réel, autant qu'une interprétation du réel, par le choix du sujet, le cadrage, la luminosité et l'angle de vue (Drouin 1987). La fonction polysémique de l'image est le ressort utilisé pour faire surgir les émotions, dans le fait que « *la signification succède à l'observation et se déduit de l'assemblage des signes* » (Bertin et al. 2005, p. 6). Mais si, dans les deux cas, l'objectif est de susciter des émotions positives, les expositions sur les milieux montrent une approche globalement plus interprétative que celles sur la biodiversité. Illustrons notre propos à travers deux exemples, extrêmes dans leurs tendances (figure 59 et figure 60).

Dans les expositions sur la biodiversité, l'approche est avant tout esthétique (figure 59). La beauté des êtres vivants est montrée, mais comme l'utilitarisme est en toile de fond, la plastique peut faire barrage au développement d'un sentiment empathique vis-à-vis de la nature. Le résultat est une « *forme d'esthétique instituant* » (Canabate 2010, p. 152) sur papier glacé plutôt qu'une expression artistique émouvante interrogeant notre rapport à l'environnement. Nous avons déjà souligné plus haut comment cette esthétique était particulièrement développée dans les expositions de Yann Arthus-Bertrand (cf. page 160) et conduisait à une mise à distance plutôt qu'à une prise de conscience. Nous ajouterons que le bandeau noir qui entoure systématiquement toutes les photographies du kit pédagogique (figure 59), en plus de constituer une forte identité visuelle, fait aussi office d'encadrement de la photographie, qui n'a ainsi plus qu'à être apposée au mur, tel un tableau décoratif. La fonction ornementale que les équipes des établissements scolaires ont donné à ces expositions (cf. page 304) était à notre avis déjà prévue dès la phase de conception³¹².

³¹² Nous rappelons également que les panneaux ne sont pas rigides, aussi il n'est pas aisé de les déplacer, incitant leurs conservations sur les murs même pour ne pas les abîmer.

Toutes les espèces sont utiles



Plus d'informations sur : www.biodiversite-musee.org



Le renard accepte la présence de l'homme. Mais l'homme est-il prêt à reconnaître que le renard et tous les autres animaux sont utiles ?

Renard (*Vulpes vulpes*) au mulotage, Haute-Marne, France.

Photo: M. P. de la Roche

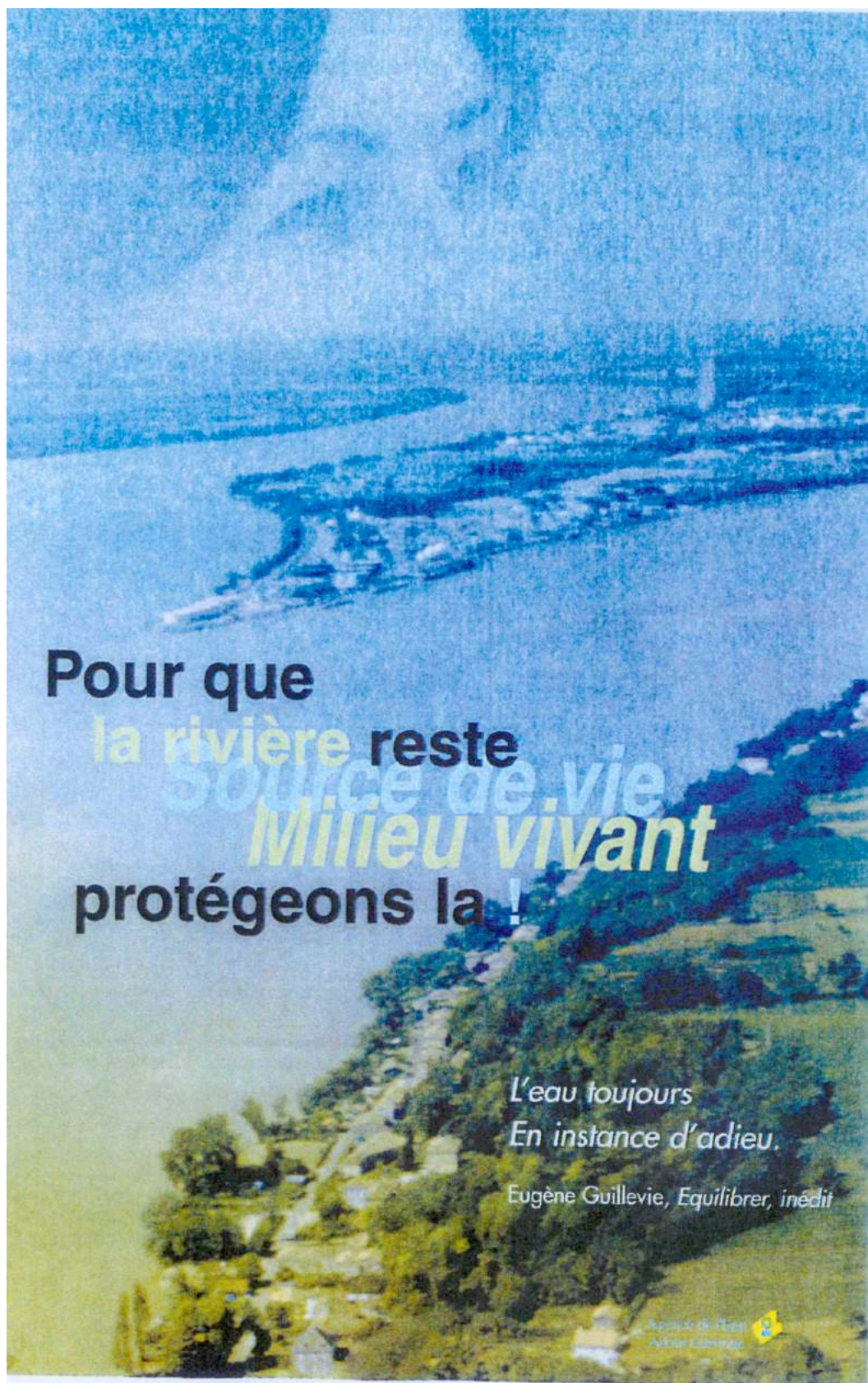


Tout est très relatif dans la nature, et il y a des indications pour que chaque espèce reste à sa place et ne se développe pas trop. Chacun mange puis est mangé à son tour, selon son niveau dans la chaîne alimentaire. Et chacun est utile pour maintenir l'équilibre. Par exemple, dans nos campagnes, l'élimination des rapaces et des renards, considérés comme nuisibles, a provoqué le pullulement des rongeurs qui s'attaquent aux cultures. Pour rétablir l'équilibre écologique rompu, l'agriculteur est obligé de faire lui-même la chasse aux mulots et campagnols. Ce qui lui coûte très cher alors que les renards et les rapaces le faisaient depuis toujours gratuitement. La biodiversité est essentielle pour maintenir l'équilibre global de la vie sur Terre. Aujourd'hui, de nombreuses espèces vivantes sont menacées d'extinction, et cet équilibre lui-même s'en trouve également menacé. Source: www.musee.org

30

Dans les expositions sur la biodiversité, le *faire ressentir* est basé sur l'esthétisme : la beauté des images saisit le visiteur mais le discours, teinté d'utilitarisme, peut entraver l'épanouissement d'un sentiment plus profond, renvoyant finalement la biodiversité aux services culturels qu'elle peut rendre aux humains.

Figure 59 : Panneau 20 de l'exposition *La biodiversité, tout est vivant, tout est lié* (GoodPlanet, 2007)



Dans les expositions sur les milieux, le *faire ressentir* est lié à une approche interprétative.

Le photomontage montre l'humain fondu avec le milieu, le regard porté sur la rivière fait écho à la responsabilité de protection, exprimée par la phrase injonctive du centre du panneau.

L'extrait de poème, écrit directement sur les arbres, appelle des sentiments intérieurs par l'interrogation sur son sens.

L'ensemble des éléments scriptovisuels du panneau est agencé de telle sorte qu'il amène un questionnement sur les relations entre humains et nature.

Figure 60 : Panneau 23 de l'exposition *La rivière, source de vie, milieu vivant* (Adour Garonne, 1999)

Les expositions sur les milieux se montrent moins superficielles dans leurs approches émotionnelles. En complément d'une approche de l'écologie scientifique très naturaliste, où les photographies ont autant pour fonction de *faire comprendre* que de *faire ressentir* (figure 45), des éléments particuliers comme les poèmes ou les photomontages (figure 60) permettent d'interroger les rapports entre humains et nature. Rarement utilisés dans l'ensemble des expositions étudiées (1 %), ces assemblages de photographies dont la résultante est une création éloignée du réel, ont pour fonction de s'adresser à la sensibilité de l'observateur. L'exemple des expositions sur les milieux montre que, contrairement aux représentations de l'Éducation nationale, il n'y a pas d'incompatibilité à établir entre une approche très scientifique et une approche sensible, affective. Nous pensons même que cette confluence est bénéfique et riche d'un point de vue éducatif.

2. *Faire ressentir* l'environnement comme problème : l'exception alarmiste de la thématique du développement durable

Essentiellement mises en scène au sein de photographies, les représentations de l'environnement-problème montrent trois grandes tendances. Premièrement, plutôt dans les expositions sur la biodiversité, des espèces emblématiques (ours polaire, baleine, phoque, etc.) sont présentées, accompagnées d'un commentaire sur le déclin de l'espèce. Deuxièmement, principalement dans les expositions sur le changement climatique et toujours dans une optique d'insister sur les causes, les activités humaines sont montrées, présentant voitures et colonnes de gaz, plutôt qu'ours polaires ou autres espèces emblématiques³¹³ (figure 49, page 409). Troisièmement, les expositions sur l'eau sont celles qui présentent le plus d'image d'environnement désolé, désertique ou inondé mais davantage par une monstration (figure 61) que par une mise en scène alarmiste. Quant aux problématiques sociales, ce sont principalement des femmes et des enfants qui sont mis en avant dans les photographies : porteuses d'eau, femmes enceintes ou allaitantes, enfants pauvres et souriants (y compris lorsqu'ils sont près d'un tas de déchets³¹⁴), plutôt qu'enfants malnutris ou clochards, tapissent le discours des inégalités dans les expositions sur l'eau et le développement durable lorsque les thèmes sont abordés avec un angle social (cf. annexe 16). Jugés plus vulnérables, femmes et enfants sont montrés à dessein pour susciter l'empathie.

³¹³ Des trois expositions qui montrent des ours polaires, deux les représentent sous forme de dessins humoristiques et dans la dernière, la photographie est une couverture de presse, non utilisée telle quelle dans le corps de l'exposition.

³¹⁴ Panneau 12 de l'exposition *Les déchets : du tout à la rue à la collecte sélective* (Sépia, 2006).



Évaporation des mers, pluies, évaporation continentale... circulation en surface, infiltration en profondeur avant le retour à la mer. C'est ainsi que l'eau douce se fabrique à partir d'eau salée.



Le cycle de l'eau

L'homme influence le cycle. Par exemple, les zones irriguées favorisent les pluies : elles deviennent deux ou trois fois plus importantes que les apports en irrigation. À l'opposé, la déforestation, entraîne une aridification.




RUBRIQUE SCIENTIFIQUE

Temps de résidence de l'eau

Eau des cellules vivantes	Quelques heures
Eau atmosphérique	1,5 semaine
Humidité des sols	2 semaines à 1 an
Lacs	17 ans
Calottes polaires et glaciers	1 000 ans
Océans	2 500 ans
Glaciers	1 600 à 9 700 ans
Eau souterraine	2 semaines à 10 000 ans

Source : Rapport de l'Académie des Sciences, 2006.

Le cycle de l'eau : il ne tourne pas toujours rond !

Des savants grecs le savaient déjà : l'eau circule selon un cycle animé par le soleil et la gravité mais l'idée fut discutée jusqu'au XVII^e siècle !

Au-dessus des océans, l'évaporation est plus importante que les pluies : l'excédent arrive au-dessus des continents fournissant un tiers des pluies et neiges.

Les eaux redescendent naturellement aux mers.

Nous puisons l'eau dans les fleuves ou les nappes souterraines, partie continentale du cycle.

Mais...

- Le cycle ne tourne pas partout à la même vitesse car le séjour des molécules d'eau dans les différents réservoirs est variable : plus le séjour est court, plus son eau est rapidement renouvelée.
- Le cycle subit l'action des hommes qui accélèrent l'évaporation (ce qui raccourcit le cycle) en irriguant ou en construisant des barrages ; ils prélèvent, utilisent et rejettent selon leurs besoins, créent des circuits annexes aux eaux polluées, réduisent l'infiltration.
- Le cycle est indissociable de l'évolution des températures et des climats. Il reste de nombreuses incertitudes sur son fonctionnement futur d'autant plus qu'il y a de grandes variations selon les périodes et les lieux : la recherche en hydrologie est vraiment fondamentale.

Disparités régionales

Les régions qui manquent le plus d'eau sont situées sur les tropiques : régions arides des grands déserts de l'Afrique du Nord et du Sud, de l'Australie et du Moyen-Orient. L'évaporation y est très forte et les précipitations exceptionnelles. Au centre de l'Asie également les précipitations sont faibles en hiver et l'évaporation forte en été.

Toutes les autres régions du globe ont des bilans satisfaisants. Les régions les plus favorisées sont les régions tempérées et intertropicales.



©CASDEN-SEPIAEXPO - tél. 01 43 97 22 14 - www.editions-sepia.com

Figure 61 : Panneau 3 de l'exposition *L'eau pour tous, tous pour l'eau* (Sépia, 2008)

L'environnement-problème est souvent représenté dans les expositions sur l'eau par des sols craquelés ou des inondations. La thématique de l'eau est souvent « travaillée » de la même façon dans son parcours trivial. Le schéma du cycle de l'eau est aussi un incontournable du traitement de l'eau.



Figure 62 : Panneau 3 de l'exposition *Quel développement pour demain ?* (Double Hélice, 2004)

Contrairement aux préjugés de l'Éducation nationale, les expositions sur le développement durable sont celles où les représentations de l'environnement-problème sont les plus catastrophistes. Ce panneau montre un fond rouge sur lequel un tournesol fané surplombe à gauche une usine recrachant des gaz rouges et en bas, un tas de déchets comme sol. L'ensemble donne une vision apocalyptique des pollutions.

Le texte, très alarmiste, est une somme de plusieurs problèmes : la fin des ressources naturelles, la durée de vie des déchets nucléaires, les conséquences d'un accident nucléaire éventuel, les pollutions des activités industrielles. Au delà des constats, il n'y a pas d'explications. L'objectif est de *faire ressentir* une angoisse que le développement durable viendra apaiser, sur fond bleu (figure 54, page 422), comme pour mieux éteindre « l'incendie des problèmes. »

Généralement, les représentations choquantes montrant les conséquences directes des activités humaines sur l'environnement, comme des images de pollution chimique, d'animaux morts ou d'adaptations d'animaux dans des milieux fortement anthropisés³¹⁵, sont rares. Cependant, la thématique du développement durable fait exception. Sur dix expositions de la thématique comprenant des photographies et abordant des thèmes sous un angle environnemental, neuf montrent des images de pollutions ou d'actions directes des humains sur l'environnement : effet des marées noires, conséquences de la déforestation (figure 47, page 405) et autres images alarmistes (figure 62). Or selon l'Éducation nationale, le développement durable permettrait de s'affranchir des approches catastrophistes véhiculées par le biocentrisme. Notre étude montre au contraire que « *l'éthique de la durabilité est issue « d'une heuristique de la peur »* » (Sauvé 2002, p. 4), penchant que l'ÉDD était censée éviter, si les vœux de Luc Ferry avait été suivis à la lettre (cf. page 111). Ce constat balaye là aussi les idées reçues de l'Éducation nationale sur l'opposition entre une approche gestionnaire et une approche alarmiste. Les deux peuvent se compléter puisque la rationalité bienfaitrice et agissante du développement durable s'affirme de la sorte comme une solution aux problèmes environnementaux. On pourrait aussi arguer que la peur peut servir l'action, comme le montreraient les recherches en marketing social sur les campagnes de communication relatives à la prévention des risques sanitaires et de prévention routière :

« Le principe des messages phobiques est de présenter une menace (mort, maladie) à laquelle le prospect prend le risque de s'exposer s'il continue d'adopter le comportement incriminé par l'annonceur (fumer). La présentation de ces dangers fait naître une émotion négative de peur désagréable dont il va chercher à se débarrasser afin de rétablir un équilibre psychologique. Un moyen d'y parvenir est de se protéger de la menace en cessant de fumer. Ainsi, dans le cadre de la communication sociale, l'émotion phobique apparaît pertinente en vertu de la motivation présumée qu'elle déclencherait chez les individus pour modifier les comportements nuisibles à leur bien-être. [...] Un grand nombre d'auteurs constatent une relation positive entre l'affect négatif ressenti et l'adoption des recommandations préconisées par l'annonceur. » (Gallopel, Petr 2000, p. 4)

Dans le cas présent, la peur de voir l'environnement se dégrader aurait pour effet de provoquer des comportements éco-responsables. Loin derrière les approches gestionnaires générées par le développement durable (présentées dans le chapitre précédent), il n'est pas exclu que l'alarmisme soit un adjuvant, pouvant même être considéré, dans son versant « *dissuasif* », comme un des attributs du développement durable comme « *norme communicationnelle* » (Gagnebien, Jalenques-Vigouroux 2011).

³¹⁵ L'une d'elle montre un Bernard Lhermitte qui utilise un goulot de bouteille en verre, muni de sa capsule, comme coquille d'emprunt (Panneau 7 de l'exposition *La biodiversité, c'est la vie, c'est notre vie* (Centre sciences, 2010)).

La légitimation éducative des expositions sur le développement durable selon un mode direct met donc l'institution dans une contradiction : c'est précisément par la thématique qu'elle fait entrer une dose de catastrophisme, qu'elle condamne largement par ailleurs, en particulier dans *l'esprit* : on se souvient des « *pièges à éviter* » contenus dans les accompagnements des programmes d'histoire-géographie (cf. page 113). Mais les contradictions issues des procédures de légitimation éducative ne se limitent pas qu'au *faire ressentir*, la place du *faire valoir* dans les expositions légitimées pour l'ÉDD est la démonstration que le contenu des expositions s'efface aussi, la plupart du temps, devant l'*image* du producteur.

III. Les producteurs à la recherche d'une légitimité : le *faire valoir*

Le *faire valoir* apparaît avec une fréquence non négligeable dans l'ensemble des expositions (9 %), plus fréquents que d'autres objectifs éducatifs comme le *faire débattre* ou le *faire ressentir*. Cette présence s'explique, d'une part, par la légitimation directe des expositions ayant pour thématique spécifique le développement durable (graphique 20, page 373) et d'autre part, par la légitimation indirecte d'expositions issues de producteurs reconnus pour leurs expertises (graphique 23, page 378).

1. Le développement durable comme « attracteur » de légitimation

Il existe un lien statistique très fort entre la thématique du développement durable et l'objectif du *faire valoir* (graphique 25, page 380). Incarné par les angles du producteur (4,3 %) et celui de l'exemplarité (11,4 %), le producteur consacre des parties de panneaux voire des panneaux entiers à présenter ses actions en la matière (figure 63). Il montre qu'il est un « *acteur du développement durable* » (INH 21, 2004), qu'il met en œuvre les principes qu'il promeut : la casuistique du développement durable s'appuie sur les bonnes pratiques des producteurs, dans un double objectif de normalisation et d'autolégitimation. Aude Seurrat montre dans son étude des kits destinés à promouvoir la diversité que :

« La « bonne pratique » est ainsi une pratique sélectionnée puis réécrite par ces casuistes de « la diversité ». La réécriture de la pratique au sein du kit peut alors être appréhendée comme une opération de légitimation. La légitimation s'opère par un tiers crédible, en l'occurrence les institutions européennes³¹⁶, elle permet alors, en quelque sorte, de s'émanciper des suspicions qui peuvent porter sur l'autopromotion. »

³¹⁶ Le *Diversity Toolkit* que l'auteure a étudié contient des cas exemplaires qui ont été sélectionnés par des « experts ».

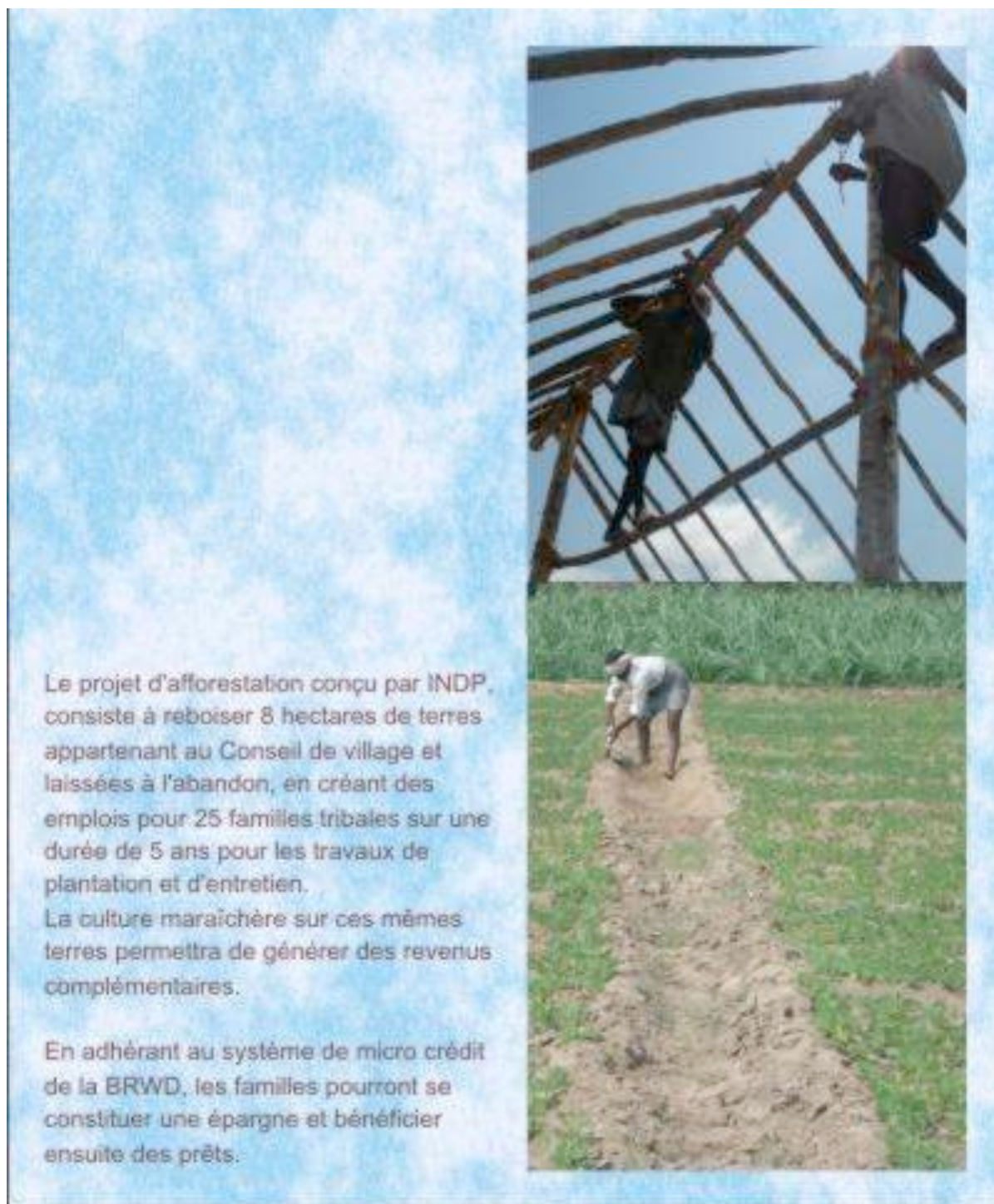


Figure 63 : Panneau 16 de l'exposition *Développement durable, dignité et justice sociale en Inde* (INDP, 2008)

Le producteur présente avec détail un cas exemplaire (nombre de familles, nombre d'années, acronyme de la banque) dans lequel il a été impliqué, lui permettant à la fois de promouvoir des valeurs de solidarité (par le micro-crédit par exemple) et de faire son autopromotion. Ce faisant le producteur se *fait valoir* par le développement durable.

Les photographies ont pour objectif de prouver la véracité du projet. Les hommes en action (dans la construction des bâtiments ou dans le champ) incitent également à emboîter le pas de l'association et à s'engager en faveur du développement durable.

Dans notre cas, c'est le producteur lui-même qui sélectionne ses propres bonnes pratiques comme cas à suivre et qui les inscrit dans l'exposition. Nous pensons que la particularité du développement durable serait d'avoir un effet d'« attracteur » de légitimation sans que le recours à un tiers ne soit nécessaire et ceci pour deux raisons principales.

La première est liée à « *l'épistémologie triviale* » (Jeanneret 2008b) du développement durable conduisant à une généralisation de « l'expertise » qui peut être revendiquée par tout individu ou organisation. Yves Jeanneret fait en effet remarquer que le pôle social du modèle canonique peut aussi bien être compris comme un champ de connaissance que comme un domaine de l'expérience individuelle, ce que le rapport Brundtland lui-même met en avant : « *What is noticeable in Our common future is the strong recognition of personal experience as a legitimate source of policy.* » (Jeanneret 2008b, p. 247). Ainsi, tout individu ou organisation qui donnerait corps concrètement au vivable, au viable et à l'équitable peut potentiellement être reconnu en tant qu'expert, en faisant valoir une expérience individuelle ; ce qui permet au pôle social d'agir comme un opérateur de légitimité de tout acteur prenant part au discours sur le développement durable, en d'autres termes comme « partie prenante », selon l'expression employée dans ce registre de communication.

La deuxième raison est à mettre en relation avec la charge symbolique véhiculée par le développement durable, comme œuvre charitable. Par le biais des pratiques exemplaires, c'est donc une autopromotion à moindre frais, teintée de bonnes intentions, que nous constatons. Celle-ci n'est pas spécifique des expositions. L'étude de Nathalie Garic, Isabelle Léglise et Sébastien Point (2007) sur les rapport RSE (Responsabilité Sociale des Entreprises) de Total montre que la bienfaisance associée au développement durable permet « *la recherche constante d'une légitimation par une volonté de « bien faire ».* » (Garic, Léglise, Point 2007). Thierry Libaert (2010), quant à lui, insiste sur l'opportunisme des entreprises qui ont vu en lui un moyen de communiquer sur leurs actions :

« *Percevant le développement durable en termes d'interaction, voire de légitimation, un grand nombre d'entreprises ont nommé des communicants à la tête de la fonction et cela d'autant plus aisément que la tâche principale consistait à communiquer sur les engagements et résultats de l'entreprise. L'exemple des actions de mécénat passant ainsi des dépenses de communication à celles de développement durable illustre ce changement de perspective : l'entreprise ne modifie pas son activité : elle change ses lignes comptables.* » (Libaert 2010, p. 50)

Si dans ces études, il peut s'agir davantage de *greenwashing*³¹⁷, dans les expositions légitimées pour l'ÉDD, nous n'avons pas constaté de discours ayant pour but de faire illusion sur des pratiques réalisées par ailleurs par les producteurs d'expositions. Ceci est à relier avec les organismes légitimés se faisant valoir par le développement durable (dont les instituts de recherche, les associations de solidarité et l'AREHN), qui n'ont, selon nous, pas d'intérêts à voir leurs discours décrédibilisés³¹⁸ car l'enjeu majeur est de conserver leur légitimité pour occuper l'espace de communication, notamment à l'École.

2. L'expertise en quête de légitimité

2.1. La communication scientifique publique, invitée de l'École

C'est avant tout avec cet impératif de « *communiquer pour exister* »³¹⁹ (Fayard 1988, p. 51) que s'inscrivent la plupart des manifestations du *faire valoir* dans les expositions légitimées pour l'ÉDD. C'est en ce sens que les instituts de recherche scientifique mobilisent cet objectif de façon préférentielle (graphique 40). Pierre Fayard (1988) a montré comment ces acteurs ont développé des stratégies pour communiquer sur leurs activités dans le but de les légitimer. L'objectif de la « *communication scientifique publique* » (Fayard 1988) mené par les centres de recherche est de s'assurer une présence dans les représentations du public dans un domaine d'expertise donné, pour se garantir à la fois une place face à des concurrents potentiels et pour s'assurer de la pérennité de leurs financements :

« Une bonne campagne de communication publique, moyen de justifier les sommes allouées à la recherche, permet de se prémunir contre des perturbations socio-économiques dérivant de ses applications. [...] La meilleure défense résidant dans l'offensive, nombre de centres de recherches se taillent de façon volontariste un espace dans les représentations sociales. En définissant les contours du paysage de leur communication, ils insistent sur leurs points forts, avant de risquer l'attaque sur des domaines controversés. » (Fayard 1988, p. 55)

Dans ce processus, les expositions itinérantes constituent un outil que les instituts de recherche utilisent volontiers en les mettant gratuitement à disposition de tous les emprunteurs potentiels pour assurer la diffusion la plus large possible (cf. page 297). Pierre Fayard explique que c'est précisément une exposition itinérante coproduite par l'INSERM et la CSI

³¹⁷ Opération de communication qui a pour but de donner une image « verte » de la structure même si les pratiques sous-jacentes sont restées identiques.

³¹⁸ Thierry Libaert (2010) montre qu'il existe une méfiance de plus en plus grande envers les discours des grandes entreprises lorsqu'elles font valoir des actions de développement durable.

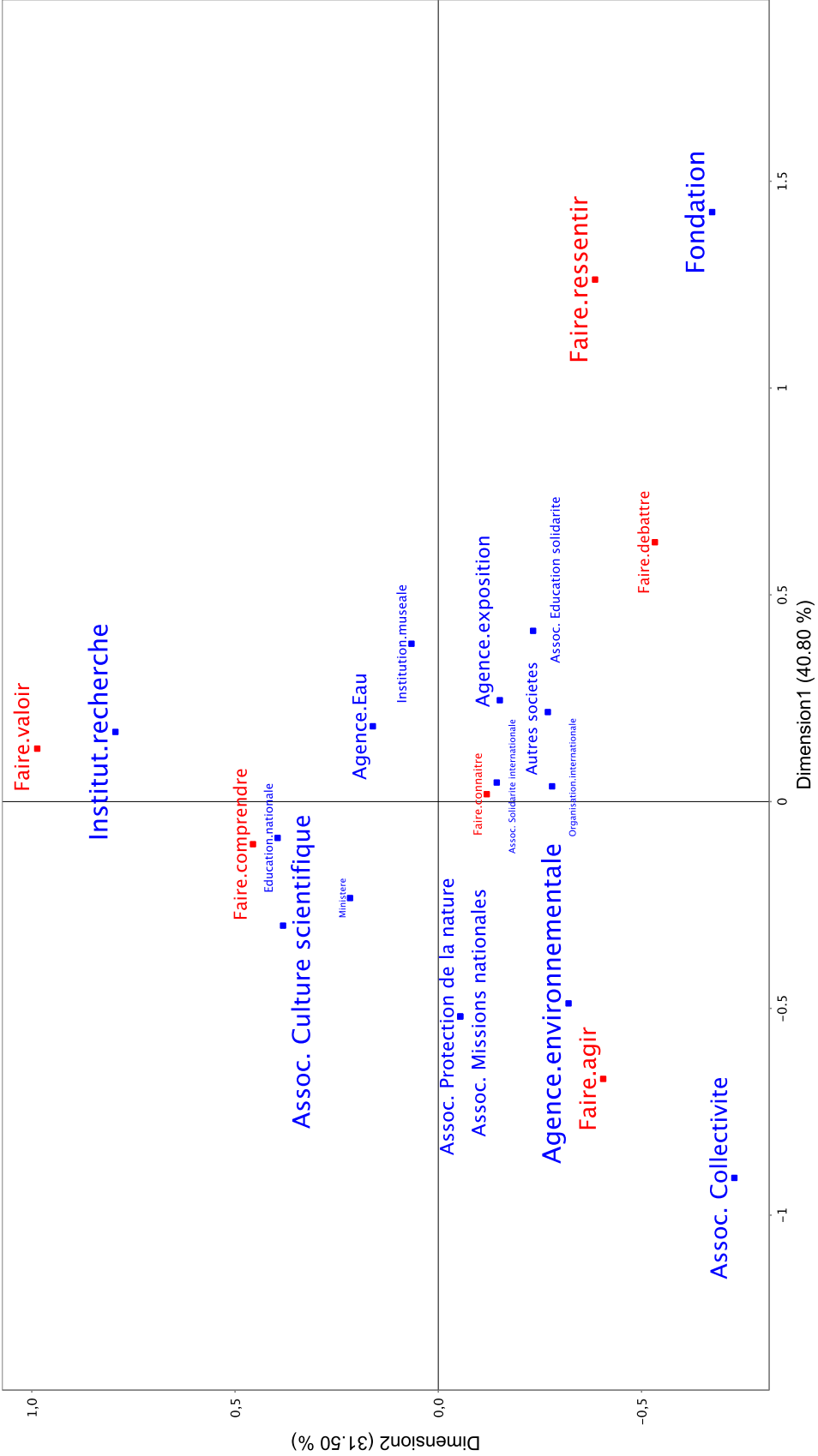
³¹⁹ Fayard reprend ici une notion de Bernard Miège et de son équipe qui relie l'occupation de l'espace médiatique avec la défense des intérêts.

qui a contribué à ce que l'institut gagne sa notoriété en matière de recherche médicale, en s'imposant notamment devant le CNRS. Réalisée sur une thématique qui pouvait intéresser le public, ce que le titre « *À la recherche de votre santé* » annonçait clairement, s'y trouvaient des informations scientifiques actualisées tandis qu'un cinquième du contenu était consacré aux différentes unités de recherches. C'est la même méthode qui est utilisée dans les expositions que nous étudions, les thèmes étant abordés à hauteur de 12 % par l'angle du producteur. Comme le montre la figure 42 (page 392) et la figure 64 (page 456), les informations sur les missions des instituts sont très souvent insérées dans un message scientifique plus général, la plupart du temps explicatif (mais par toujours nous l'avons vu) fondé sur des éléments scriptovisuels précis (imageries spécifiques, graphiques) et sur l'emploi de termes spécialisés (Jacobi 1999). Nous avons souligné que dans cette communication, la connotation scientifique avait toute son importance.

Hybrides entre média de vulgarisation et outil de valorisation de la recherche, la communication scientifique publique s'invite largement à l'École par les modes indirects et directs de légitimation. La conjonction des moyens modestes des établissements scolaires et de la légitimation scientifique (Alpe 2006) fondée sur l'*image* de sérieux (entretenu) de ces organismes, favorise l'entrée de productions culturelles particulières, non spécifiques des expositions (Le Marec, Babou 2006), dont Pierre Fayard a montré qu'elles pouvaient avoir pour fonction une « *gestion d'opinions* » (1988, p. 119) sur la science. Les expositions itinérantes produites par les instituts de recherche et légitimées pour l'ÉDD se situent premièrement en dehors de toute controverse, deuxièmement dans une monstration de la techno-science par le registre scriptovisuel, troisièmement dans une autopromotion ; le tout dans le cadre d'un *deficit model* (Girault, Molinatti 2011) où le « profane » n'a plus qu'à recevoir la parole du scientifique, sans ouverture à d'autre avis pour pouvoir la discuter :

« *Sous couvert d'exposés neutres, ces discours couvrent des enjeux économiques et idéologiques extrêmement puissants, légitimés par l'admiration des prouesses spectaculaires de la technologie. La présentation d'un point de vue unique ne favorise pas l'exercice d'un esprit critique proprement scientifique !* » (Fayard 1988, p. 118)

Graphe de l'AFC



Graphique 40 : AFC entre les types de producteurs et leurs objectifs¹

¹ La seule agence de santé du corpus a été ôtée pour permettre une meilleure visibilité des résultats (elle est associée au *faire comprendre*).



Cette exposition est un exemple de communication scientifique publique (Fayard, 1988), basée sur les recherches de l'INRA.

Ce premier panneau, montre tout d'abord en quoi le maintien de la biodiversité est un enjeu « *pour les générations à venir* ». À partir des constats de sa dégradation et de la référence à la Convention pour la diversité biologique, le producteur montre en quoi ces recherches « *dans ce contexte* » sont utiles : elles sont matérialisées sous forme de liste qui ordonne les informations décontextualisées dans un effet cumulatif (Goody, 1978) qui a pour fonction de marquer visuellement que les recherches sont exhaustives, ce qu'appuie le carré situé en début de chaque item.

La liste a pour but d'afficher les diverses possibilités d'actions de l'INRA, ses points forts en matière de « *gestion de la biodiversité* » : l'institut inscrit de façon scriptovisuelle sa recherche de légitimité.

Figure 64 : Panneau 1 de l'exposition Agriculture et biodiversité : les recherches de l'INRA (INRA, 2005)

Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause la légitimité de ces expositions itinérantes comme ressources pédagogiques pourvoyeuses de savoirs actualisés et validés, mais de faire le constat que, par eux, pénètrent dans l'École des points de vue très gestionnaires sur l'environnement, non discutés, loin de questions socio-scientifiques socialement vives comme le nucléaire ou les OGM (Simonneaux 2003 ; Simonneaux, Simonneaux 2005 ; Legardez, Simonneaux 2006), où la science apparaît pleinement comme pourvoyeuse de solutions en le faisant clairement valoir. Autrement dit, la légitimation éducative de ces médias sur la base de l'*image* de ces producteurs, par l'espace symbolique de communication qui leur est largement offert, contribue à une neutralisation des débats sur les rapports entre sciences et sociétés. Seule l'intervention du professeur pourra inscrire ces médias éducatifs dans le cadre de *la lettre* de l'ÉDD mais celle-ci fait face à une limite. La diversité des postures des enseignants relatives aux questions socio-scientifiques (de la neutralité exclusive à la partialité neutre (Kelly 1986)), qui dépendent à la fois de leurs convictions et de leurs formations disciplinaires (Urgelli 2009), ne garantit nullement, dans la classe, une prise de recul sur le média qui ne soit ni une assimilation passive ni un rejet actif de ces points de vue d'experts.

2.2. De l'éditorialisation des missions des « experts » à l'énonciation éditoriale comme expertise

À côté des instituts de recherches, les agences de l'eau *font valoir* leurs missions (graphique 40) en abordant les thèmes de l'eau avec l'angle du producteur à hauteur de 5 %. Elles présentent leurs interventions en matière de contrôle de la qualité, de traitement de l'eau et de distribution, conformément à l'un de « *leurs contrats d'objectifs* » qui est de communiquer leurs activités au public (Site des agences de l'eau 2013). La finalité de cette communication publique peut aussi être rapprochée d'une « *gestion d'opinions* » (Fayard 1988, p. 119) dans le sens où, par exemple, les techniques de

Les agences de l'eau mettent en avant leur savoir-faire de gestion de l'eau (cf. annexe 16 montrant le lien entre la gestion de l'eau et ces organismes). Pour ce faire, elles emploient de façon non spécifique mais néanmoins significative les schémas, voire les graphiques pour énoncer cette expertise, qui est de fait attendue par les personnes qui légitiment les expositions. Nous avons qualifié une telle approche de gestionnaire (Zwang, Girault 2011).

contrôle sont présentées, parfois à grand renfort de blouses blanches³²⁰, pour lui montrer que l'eau qu'il consomme est entre de « bonnes mains », lui indiquant que si l'eau est polluée,

³²⁰ Par exemple, le panneau 4 de l'exposition La santé passe par l'eau (Adour Garonne, 2009) intitulé « L'eau potable, enjeu de santé publique », montre trois photographies qui mettent en scène des techniciens (habillés de leurs blouses) en train de

« *l'origine des non-conformités* [du point de vue bactériologique, des quantités de nitrate et de produits phytosanitaires, pointées en particulier dans les Pyrénées et dans le Massif Central] *est dans la très grande majorité des cas un défaut de traitement* » (Adour Garonne, 2008, panneau 11) rendant ainsi le rôle de ces organismes indispensable, dans une acceptation implicite des origines des pollutions.

Plus ponctuellement, d'autres « experts » en gestion de l'environnement présentent leurs missions (comme les points info-énergie de l'ADEME, figure 57, page 434) ou ceux de leurs partenaires. Dans ce dernier cas, les missions des « experts » sont « éditorialisées » au sein des panneaux. Dans un cadre muséal, l'éditorialisation des paroles d'experts (Le Marec, Topalian 2003) est notamment mobilisée via une ingénierie communicationnelle de mise en débat permettant à l'institution d'afficher sa neutralité (Le Marec 2011). Ici, c'est moins le point de vue que le champ d'actions de l'« expert » qui est exposé, avec une forme d'éditorialisation qui passe non pas par des citations d'individus travaillant au sein d'organisations « expertes » mais par l'apposition du logotype de celle-ci (figure 65).

Il s'agit de marquer visuellement que le texte a été ou aurait pu être écrit directement par la structure experte, ce qui donne de la crédibilité aux propos tenus. Alors que l'Éducation nationale rejetait ouvertement que les ressources pédagogiques en ÉDD deviennent des « porte-logos » (cf. page 222), les procédures de légitimation éducative actuelles conduisent à faire entrer exactement ce qui est proscrit.

Enfin, il nous semble qu'il existe une autre forme du *faire valoir*, plus subtile, qui n'est pas apparu en tant que tel dans nos résultats statistiques mais avec laquelle nous aimerions terminer ce panorama des objectifs des producteurs en lien avec notre problématique de légitimation éducative des expositions en ÉDD. Nous pensons que l'objectif de *faire valoir* du producteur peut s'inscrire directement au sein de la matérialité de l'exposition, c'est-à-dire que l'énonciation éditoriale (Souchier 1998) du producteur serait précisément la manifestation ostensible d'une expertise dans l'objectif d'être légitimé.

réaliser des contrôles. En arrière plan, deux molécules d'eau décorent le panneau et ajoutent à la connotation scientifique de ces manipulations techniques.

la benne au gaz naturel

LES RAISONS D'UN SUCCÈS CROISSANT

Plus de 5 millions d'automobilistes dans le monde roulent au carburant au gaz naturel

- Réduire les émissions de gaz à effet de serre
- Economiser les réserves de pétrole
- Limiter la pollution des villes
- Le carburant gaz naturel diminue les émissions de CO₂, de polluants réglementés et la formation d'autres polluants comme l'ozone

DE L'ÉCOLOGIE DANS LE MOTEUR

Les transports représentent 1/4 des émissions de gaz à effet de serre qui participent à la modification du climat et menacent notre planète.

Urgent : trouver des alternatives qui diminuent les pollutions automobiles et favorisent les économies d'énergie.



LE CARBURANT GAZ NATUREL GAGNE DU TERRAIN

Pour favoriser les transports propres à Paris, quelques 400 camions et véhicules de nettoyage au gaz naturel sillonnent les 1600 km de chaussées de la capitale.



LE SAVIEZ-VOUS ?

Distribué par le réseau de Gaz de France, c'est le même gaz que celui utilisé à domicile. Il est comprimé pour être stocké dans les réservoirs du véhicule. De son extraction jusqu'à son utilisation, il ne subit aucune transformation polluante.



Cette exposition itinérante est une actualisation d'une version antérieure réalisée par le Palais de la Découverte en 2002 avec de nombreux partenaires dont Plastic Omnium, la Compagnie Parisienne de Chauffage Urbain (CPCU), Gaz de France, etc. Sous sa forme remaniée par 3B Conseils, l'expertise est éditorialisée par l'apposition de logotypes certifiant la source de ce qui est écrit.

Dans ce panneau, les actions exemplaires de la Mairie de Paris en termes de réduction de gaz à effet de serre au moment du ramassage des déchets. En dessous, il est précisé que le gaz naturel des camions provient de gaz de France. Le logotype est le *faire valoir* de trois fonctions : garantir l'authenticité des informations, mettre en avant les missions de Gaz de France et appuyer l'exemplarité de la Mairie de Paris.

Figure 65 : Panneau 15 de l'exposition *Pari(s) sur le tri* (3B Conseils, 2006)

L'exemple de Deyrolle nous semble tout à fait intéressant à cet égard. Nous avons déjà montré comment cette « Maison » a édité de nouvelles planches pédagogiques dans l'objectif de reconquérir un marché qu'elle avait délaissé depuis des dizaines d'années. Une ode à l'entreprise, écrite après l'incendie dévastateur de la boutique de la rue du Bac, relate :

« Persuadé que ces cartes et dessins n'ont rien perdu de leur utilité pédagogique, Louis Albert de Broglie, prince jardinier et nouveau maître des lieux, a décidé de les remettre au goût du jour. Les problématiques scientifiques du XXI^e siècle naissant, comme la protection de la nature ou le développement durable, ont désormais leurs planches. » (Becker, Mao, Saintourens 2008, p. 27)

Nous ne reviendrons pas sur les processus politiques qui ont conduit à l'opération en partenariat avec l'Éducation nationale. Nous envisageons ici les ressorts sémiotiques de cette association, dans le cadre d'un « *contrat de lecture* » (Véron 1985) que nous supposons exister entre ce producteur et l'institution. Comparons deux planches de Deyrolle sur un même sujet, le miel (figure 66), l'une éditée au 20^e, l'autre au 21^e, dans la version antérieure à l'intervention de l'Éducation nationale, c'est-à-dire celle qui a été sélectionnée puis légèrement modifiée pour rentrer dans le kit pédagogique.

Listons les différences. Premièrement, les planches actuelles contiennent davantage de textes dans une mise en scène des plages scripturales en paragraphes isolés, surmontés d'un sous-titre et situés juste à côté de dessins. Deuxièmement, le chapeau de la planche a été déplacé au dessus du titre, séparé en deux blocs, au centre duquel la finalité des informations contenues dans le document est écrite en vert soit « *préserver la biodiversité* ». Troisièmement, des logotypes, dont celui d'« *Imprim-vert* »³²¹, et la source, sont présents en bas à gauche et à droite. Hormis le fait que l'approche est plus naturaliste au 20^e siècle (dessins anatomiques de l'abeille présents dans un cas mais pas dans l'autre), ce sont à peu près les seules différences inscrites au registre scriptovisuel. Car le pari de la maison Deyrolle est de recourir à la même énonciation éditoriale qu'il y a un siècle, voire plus : une planche rigide, un fond blanc sur lequel se déploient des dessins précis et descriptifs, munis de légendes, un fin liseré noir qui délimite la planche, un numéro inscrit en haut à droite, une typographie à empattement très marquée, un titre en gras centré, autant d'éléments qui sont inchangés. Ils constituent l'identité visuelle de la ressource éducative, signée par le producteur toujours avec la même police et la même graisse en bas et au centre la planche.

³²¹ Qui a lui seul a pour but de légitimer le fait que Deyrolle puisse s'emparer des problématiques environnementales puisque le producteur préserve la biodiversité dans son acte de publication : c'est un logotype visant à *faire valoir* son exemplarité.

C'est cette énonciation qui a fait le succès de la maison Deyrolle au 19^e et au 20^e siècle, c'est la marque de son savoir-faire. Or à qui s'est adressé Albert de Broglie pour pénétrer l'École ? À des cadres supérieurs de l'Éducation nationale qui sont suffisamment âgés pour avoir connu ces planches dans les classes :

« Parce que là, le dessin, des affiches Deyrolle....Qui est très intéressant, mais qui interpelle moins l'élève...enfin, c'est basé quand même sur un souvenir des anciennes affiches Deyrolle, si vous voulez....Et donc qui interpellent moins l'élève que des images plus contemporaines. » (EN 11)

Autrement dit et ce verbatim le résume bien : la stratégie de Deyrolle pour reconquérir le marché scolaire est de cibler moins les élèves³²² que le personnel encadrant qui est en mesure de légitimer ses planches. Nous faisons donc l'hypothèse que l'entreprise continue d'inscrire sémiotiquement des éléments capables de rentrer en résonnance avec des souvenirs et des attentes des cadres de l'Éducation nationale (une École plus disciplinée ou une École moins informatisée peut-être), ce qui est une forme de contrat de lecture. Nous avons en tout cas vu que, sous le ministre Chatel, elles pouvaient s'inscrire dans une politique de « retour aux fondamentaux » (cf. page 205) qui a conduit l'Éducation nationale à s'adjoindre à l'*image* de Deyrolle en faisant sienne en partie cette énonciation, par l'apposition de son propre logotype pour marquer son travail éditorial. Cet ultime exemple démontre encore comment la mise en circulation des expositions s'organise finalement bien loin de l'ÉDD.

Conclusion

Les objectifs des expositions en désaccord avec *la lettre* de l'ÉDD sont la résultante de deux facteurs. Premièrement, cette dissonance est la conséquence de la légitimation des expositions sur la base des *images* des producteurs (au sens des représentations de l'Éducation nationale à leur égard et de l'utilisation par le producteur, souvent à dessein, d'éléments scriptovisuels spécifiques). Par les instituts de recherche s'invite à l'École le *faire valoir*, par l'ADEME, le *faire agir* et par GoodPlanet, le *faire ressentir*. Deuxièmement, la recherche d'appuis pédagogiques pour cerner le développement durable conduit à une légitimation massive de la thématique et conjointement à l'entrée de sa norme communicationnelle dans l'École : comportementalisme, exemplarité, sacralité et alarmisme sont véhiculés par le développement durable. Ceci conduit paradoxalement le monde scolaire à intégrer, via ces médias éducatifs, des approches que l'Éducation nationale attribuait à l'ÉE, ce qui justifiait sa réorientation vers l'ÉDD.

³²² Ce qui aurait conduit à une reconnaissance totale de la qualité pédagogique intrinsèque de l'exposition par l'interlocutrice.

Conclusion de la quatrième partie

L'examen des expositions légitimées en ÉDD montre que l'absence de politique cohérente en termes de ressources pédagogiques relative à cette éducation aboutit à davantage de contradictions que d'adéquations avec les cadres prescriptifs. Deux contradictions majeures et importantes au regard de *la lettre* de l'ÉDD apparaissent : la très faible importance du *faire débattre* alors que cet objectif pourrait contribuer à une éducation au choix, et la légitimation directe, par le logotype de l'Éducation nationale, du *faire ressentir* alors que cet objectif semble contraire à la rationalité promue.

De manière générale, que ce soit au niveau des convergences ou des divergences constatées, il semble qu'elles résultent principalement de deux causes principales, que nous avons analysées. D'une part, certaines thématiques, travaillées par la trivialité, apportent à l'intérieur de l'École leurs lots spécifiques de représentations, de valeurs et de savoirs : l'eau et le sociocentrisme, les milieux et l'écologie scientifique alliée à l'approche sensible, et enfin le développement durable, qui opère en accentuant l'anthropocentrisme, en promouvant des normes morales et comportementales, en neutralisant les débats, en laissant un vide épistémique et en attirant la recherche de légitimation.

D'autre part, des producteurs privilégiés par l'Éducation nationale sur la base de *leurs images* (au sens figuré de bonne réputation et au sens propre de plages visuelles employées dans le média) font pénétrer, par le biais des expositions, leurs propres cultures sociales et institutionnelles. Nous avons fait l'hypothèse que certains producteurs accentuaient leurs spécificités pour garantir la pérennité de leur légitimité dans le cadre de contrats de lecture. Par exemple, les instituts de recherche pourraient accentuer la connotation scientifique de leurs expositions pour répondre à certaines attentes de neutralité et assurer la pénétration de leurs communications publiques, notamment dans la sphère scolaire. Par ailleurs, Deyrolle capitaliserait sur sa forte identité visuelle pour toucher les cadres de l'Éducation nationale et redéployer leur vente de planches pédagogiques à l'École.

L'Éducation nationale se montre finalement peu discriminante par rapports aux objectifs propres des producteurs. Or sa fonction n'est-elle pas justement de s'inscrire dans une posture clarifiée face aux idées qui circulent en dehors de ses murs, lui permettant d'être en cohérence avec ses propres objectifs et les finalités républicaines qu'elle revendique ?

Aussi, compte tenu de l'importance des *images* des producteurs dans les procédures de légitimation, nous proposons une typologie permettant de mettre à jour les spécificités de quelques structures que nous avons pointées dans les lignes précédentes, afin de mieux clarifier l'offre existante d'expositions. Celle-ci n'a pas d'autre prétention que de donner de grandes lignes pour aider aux choix d'expositions par rapport à des objectifs éducatifs que l'enseignant se fixe pour mener l'ÉDD.

Cette typologie est une mise à jour de celle que nous avons préalablement établie (Zwang, Girault 2011). L'échantillon considéré a en effet été plus conséquent pour la thèse et nous avons de plus progressé dans l'analyse sémiotique des expositions. Comme toute classification, elle est provisoire et simplificatrice. Fondée sur les principales tendances observées dans les productions culturelles des producteurs, elle ne permet pas de classer ceux dont nous n'avons pas mis en évidence de spécificités (comme les institutions muséales ou les agences d'expositions) ou au contraire, les producteurs atypiques comme Deyrolle. À l'issue de notre analyse, nous distinguons donc les catégories suivantes, rendant compte d'approches culturelles et institutionnelles dominantes selon les producteurs :

- l'approche historique : le producteur fait référence systématiquement au passé, en déployant gravures, photographies et cartes postales anciennes, comme témoignages de modes de vie antérieurs à notre époque. Cette approche est typique de l'AREHN.
- l'approche comportementaliste : le producteur prescrit des gestes et des attitudes à adopter. Les éléments du registre scriptovisuel mobilisés sont, d'une part, les dessins de personnages, comme figures du héros ou de l'antihéros anonyme, et d'autre part, les tableaux comme inducteurs de pensée classificatoire entre les bons et les mauvais comportements. L'ADEME est sans conteste le producteur qui utilise de façon majoritaire cette approche.
- l'approche techno-gestionnaire : le producteur communique essentiellement sur les procédés d'ingénieries et de gestion de l'environnement en utilisant des schémas et des graphiques mais aussi en faisant valoir son expertise dans le domaine. C'est l'approche typique des agences de l'eau et de certaines expositions de l'ADEME.
- l'approche scientifique à technoscientifique : le producteur est un institut de recherche qui explique des notions en ayant recours à un registre scriptovisuel spécifique comme les imageries scientifiques et les graphiques. Faisant souvent valoir ses activités, les

versants les plus techniques de cette approche peuvent s'avérer davantage à connotation qu'à dénotation scientifique.

- l'approche sociale à sociopolitique : le producteur, impliqué dans des actions de solidarité internationale ou d'éducation à la citoyenneté, met en avant les aspects sociaux des thématiques, s'aventurant parfois sur un terrain politique. Il met aussi en avant des grands principes à respecter comme la démocratie, la gouvernance, la paix, etc., le plus souvent au sein de photographies et en particulier de femmes et d'enfants.
- l'approche esthétique : le producteur base sa communication sur de grandes photographies, dont le sujet peut être aussi bien des humains que d'autres êtres vivants. On y trouve bien sûr GoodPlanet mais aussi quelques expositions de l'IRD, basées sur des photographies très esthétiques.

Le tableau 41 résume les différentes approches rencontrées, présente les producteurs qui ont pu y recourir ainsi que les thématiques dans lesquelles nous les avons rencontrées.

Approches	Historique	Comportementaliste	Scientifique à Technoscientifique	Techno-gestionnaire	Sociale à socio-politique	Esthétique
Producteurs concernés	AREHN	ADEME MEDD FNE ASCOMADE	CNRS IRD CEMAGREF INRA	Adour AGEDEN Terre Pérenne ADEME MESDD 3B Conseils Sépia	Orcades Valmy RITIMO Peuples Solidaires MAEE UNICEF Solidarité Laïque	GoodPlanet IRD FED
Thématiques concernées (nombre d'expositions du corpus)	Déchets (n = 1) Eau (n = 1) Energie (n = 1) DD (n = 1)	Déchets (n = 12) DD (n = 6) Energie (n = 3) CC (n = 2)	CC (n = 4) Biodiversité (n = 4) Eau (n = 2) DD (n = 2)	Eau (n = 6) Energie (n = 3) Déchets (n = 2) CC (n = 1)	DD (n = 6) Eau (n = 2) Déchets (n = 1)	Eau (n = 2) Biodiversité (n = 2) DD (n = 1) Energie (n = 1) Milieux (n = 1)
Éléments typiques du registre scriptovisuel	Photographies et gravures anciennes	Dessins Tableaux	Imageries scientifiques Graphiques	Schémas Graphiques	Plutôt des photographies	Grandes photographies

Tableau 41 : Proposition de typologie des approches typiques de certains producteurs.

Conclusion générale

Ce travail de recherche a commencé avec le constat de l'entrée massive des expositions de GoodPlanet dans le milieu scolaire, comme appui pour la généralisation de l'ÉDD. La focalisation sur une approche très esthétique nous semblait à l'époque peu en accord avec les orientations pédagogiques de cette éducation. Dès lors nous souhaitions comprendre comment et pourquoi ces expositions portant le logotype de l'Éducation nationale, comme de nombreuses autres qui ont été sélectionnées par l'institution scolaire, ont été reconnues comme légitimes pour l'ÉDD. Tout au long de cette thèse, nous avons examiné la problématique de la légitimation éducative de ces expositions itinérantes en prenant le parti du décloisonnement entre sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication. Nous avons cherché à montrer que ce processus est en tension entre des cadres prescriptifs définis par l'Éducation nationale et les *images* des producteurs.

Principaux résultats

Dans la première partie, l'analyse de la politique éducative en matière d'ÉDD nous a permis de mettre en évidence que cette éducation est caractérisée non par une dimension praxéologique innovante mais par des choix axiologiques et téléologiques très marqués, exprimés plus clairement dans *l'esprit* que dans *la lettre* de l'ÉDD. Les finalités mises en avant de manière constante dans *la lettre* s'articulent autour de la formation écocitoyenne par une éducation au choix, fondée sur le débat. Mais les véritables enjeux, révélés explicitement dans *l'esprit*, sont l'orientation axiologique vers l'anthropocentrisme, l'incitation aux changements d'attitudes des élèves voire l'utilisation de cette éducation pour promouvoir une politique économique. Ce virage vers la formation de futurs acteurs économiques a été finalement inscrit en filigrane dans *la lettre* en 2011.

Cette éducation au fort ancrage politique est aux prises avec des ambiguïtés voire des contradictions, ce qui la rend finalement peu lisible pour les personnes en charge de la sélection de ressources pour l'ÉDD. De plus, la vacuité épistémologique et la plasticité du syntagme développement durable n'offrent pas de point de repère pour les y aider. Nous avons donc fait l'hypothèse que les expositions itinérantes, entre autres ressources pédagogiques, servaient de sources aux enseignants pour mieux connaître le développement

durable, en cherchant des appuis pour résoudre le problème soulevé par cette situation paradoxale : devoir enseigner un objet théorique qui n'est pas un concept scientifique, en le présentant comme un savoir³²³. L'analyse des programmes de géographie a en effet démontré qu'au lieu d'intégrer le développement durable en l'interrogeant et en le mettant en balance avec d'autres visions du monde, il doit être obligatoirement enseigné au début de l'année à partir de la définition et du schéma canoniques. Les élèves doivent ensuite s'y référer constamment, comme pour mieux intégrer une vision du monde où trois dimensions doivent être considérées à part égale : l'économique, le social et l'environnemental. Finalement, dès l'inscription du développement durable dans les programmes, l'Éducation nationale n'a pas joué un rôle de filtre face à cette idée, circulant très largement en dehors de ses murs³²⁴, alors que des exemples européens nous ont montré que d'autres orientations étaient possibles.

Dans ce contexte, nous avons mis en évidence, dans la deuxième partie, que les références à la politique de l'ÉDD pour la sélection, la publicisation voire la coproduction d'expositions par l'Éducation nationale, n'étaient pas prioritaires dans les processus de légitimation éducative. À la place, l'identité du producteur joue un rôle fondamental. Si au sommet de la hiérarchie, le ministre et ses principaux collaborateurs choisissent de s'allier avec des organismes ayant une notoriété (GoodPlanet et Deyrolle), dans les CRDP et sur les sites académiques spécialisés en ÉDD, les choix se portent sur des expositions réalisées par des partenaires institutionnels (la CASDEN, l'AREHN), en particulier lorsque ceux-ci sont reconnus pour leur expertise (l'ADEME, les agences de l'eau, les instituts de recherche et certaines associations de solidarité internationale). *A contrario*, les productions réalisées par des structures qualifiées de militantes par l'Éducation nationale, comme les associations de protection de l'environnement, sont écartées *a priori* sans examen de leurs contenus.

Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'analyse du travail éditorial de l'Éducation nationale, au sein des rares expositions qu'elle coproduit avec des organismes extérieurs. Les remaniements éditoriaux impulsés sont axés sur les dimensions axiologiques (éviter le biocentrisme ou le catastrophisme) et téléologiques de l'ÉDD (éviter la remise en cause de certains choix économiques gouvernementaux). Ils concernent moins la dimension épistémologique (vérifier les données scientifiques), voire pas du tout la dimension praxéologique (vérifier que le média permette un questionnement). En coproduction, la

³²³ Nous ne pensons pas que l'École doit forcément transmettre des savoirs stabilisés, nous nous interrogeons sur le statut du développement durable comme objet scolaire devant être enseigné comme un savoir établi.

³²⁴ Nous ne pensons pas non plus que l'École n'ait pas une légitimité à placer le développement durable dans les programmes. Ce choix est amplement justifié par son expansion dans les différentes sphères sociales. Le rôle de l'École est de le mettre en perspective et de l'expliquer.

responsabilité des propos scientifiques tenus est la plupart du temps déléguée au partenaire qui, soit est un « expert » (le CNRS), soit s'entoure d'« experts » (les auteurs des expositions de la CASDEN). Lorsque les expositions sont choisies par des CRDP ou publicisées par des sites internet institutionnels, cette légitimité scientifique conférée à des productions issues d'« experts » permet aux agents de l'Éducation nationale de se décharger des aspects épistémiques sur ces producteurs. Enfin, les documentalistes du réseau SCÉREN mobilisent leurs savoirs professionnels pour proposer aux prêts des expositions récentes, en lien avec les programmes disciplinaires, sans pour autant porter un jugement sur la teneur pédagogique de ces médias éducatifs vis-à-vis de l'ÉDD. L'évaluation pédagogique de la ressource au regard de l'ÉDD semble donc, dans tous les cas, très lacunaire.

Ces résultats montrent, d'une part, que la politique documentaire de l'ÉDD n'est pas clairement définie et d'autre part, en creux, que la spécificité de l'ÉDD ne se situe pas au niveau d'une pédagogie innovante par rapport à l'ÉE. En effet, si c'était le cas, dans les expositions coproduites, les aspects praxéologiques auraient été examinés avec davantage d'attention. Par contre, il apparaît que les spécificités de l'ÉDD se situent quasi-exclusivement dans la promotion d'une éthique anthropocentrique et dans l'instrumentalisation possible de ces finalités, en fonction des différentes interprétations politiques du développement durable.

Dans la troisième partie, nous avons ensuite établi que le *modèle du club*³²⁵ détermine les échanges socio-économiques entre les producteurs d'expositions et l'École. La contrainte de moyens et les missions de service public, en particulier la gratuité pour l'utilisateur, conduisent les réseaux de diffusion et de publicisation des ressources, à légitimer prioritairement des expositions peu onéreuses ou mises à disposition gratuitement par les partenaires. Cet aspect économique conditionne la circulation des idées liées au développement durable entre l'extérieur et l'intérieur de l'École. Nous avons mis en évidence trois stratégies élaborées par différents producteurs d'expositions qui souhaitent voir leurs productions pénétrer le milieu scolaire. Lorsque c'est une agence d'expositions cherchant à faire sa place sur un marché scolaire, sa stratégie consiste à balayer de nombreuses thématiques différentes, en inscrivant ses productions dans un agenda médiatique, de manière à proposer une offre variée et actualisée. Lorsque c'est une association vendant ou prêtant ses propres productions, elle limite les thématiques à son domaine de compétences en espérant être prioritairement retenue sur la base de la qualité de son expertise, c'est-à-dire au sein d'une offre restreinte, mais

³²⁵ Ce modèle est caractérisé par une mise à disposition des expositions en échange d'une somme forfaitaire payée à l'année.

ciblée. Enfin, lorsque c'est une autre structure privée ou publique dont l'objectif semble être la pénétration de ses idées³²⁶, de sa vision du monde, dans l'École, sa stratégie est fondée sur un échange socio-économique avec l'institution le moins coûteux possible pour cette dernière. C'est pourquoi, des producteurs tels que GoodPlanet et Deyrolle financent leurs expositions, en amont, par des partenariats.

Ce critère financier a aussi pour conséquence que des expositions prévues pour le grand public sont « scolarisées » par l'Éducation nationale. C'est ainsi que des producteurs finançant leurs expositions par leurs propres moyens, comme l'ADEME ou les instituts de recherche, voient facilement leurs expositions légitimées. Dans les écoles et les établissements scolaires sont donc autorisées à pénétrer des campagnes de communication gouvernementales portées par l'ADEME, ses points info Energies et des collectivités (ASCOMADE), ou des outils autopromotionnels de communication d'instituts de recherche publique. Ces deux cas posent deux questions : une d'ordre muséologique, l'autre plus spécifiquement pédagogique.

La première concerne les attributs conceptuels de l'exposition. Nous avons établi que les expositions itinérantes en milieu scolaire peuvent être réduites à des documents scriptovisuels qui, de plus, ne sont pas reliés entre eux par une trame narrative. Autrement dit, la plupart de ces expositions sont des successions de panneaux qui peuvent être individualisées les unes par rapport aux autres. Ceci est un des arguments qui nous fait pencher pour la filiation entre les expositions itinérants actuellement dans l'École et l'imagerie scolaire aux 19^e et 20^e siècles, laquelle servait de support aux éducations artistique, morale et scientifique (les leçons de chose). Si ce constat nous a conduit à ne pas qualifier d'expositions une partie de ces productions, toutes ne peuvent pas être remises en question dans leur nature, d'autant qu'elles sont aussi issues de professionnels, comme les institutions muséales et les agences d'expositions. Cependant, il reste des interrogations notamment en lien avec l'absence de scénographie et la faible présence d'*exhibits* autres que les panneaux : la mise en espace de ces expositions étant souvent limitée à un accrochage des documents scriptovisuels, selon un ordre défini par leurs numérotations.

Notre tentative de caractériser ces médias éducatifs, à partir de leur matérialité et de leurs thématiques, en fonction de la typologie communément admise des expositions muséales (Davallon 1999 ; Merleau-Ponty, Ezrati 2005), nous a confrontée à une difficulté. En effet,

³²⁶ On pourrait dire aussi, qu'elle cherche à faire commerce de ses idées.

leurs compositions matérielles les rapprochent des expositions de savoirs (les panneaux présentent des informations aux visiteurs) mais leurs thématiques sont en lien avec des problématiques environnementales et sociales, ce qui plaide plutôt pour des expositions de point de vue. Par ailleurs, le développement durable, thématique spécifiquement individualisée, n'est pas un savoir scientifique. Enfin, dans quelle catégorie ranger les expositions qui servent de support à des campagnes publiques ou à de la communication scientifique publique ? Ne résolvant pas le problème, nous l'avons au minimum soulevé.

La seconde question renvoie aux critères pédagogiques conduisant à la sélection des expositions itinérantes pour l'ÉDD. La légitimation scientifique des expositions itinérantes est largement prioritaire alors qu'il n'y a que très peu de légitimation institutionnelle de ces productions selon la dimension praxéologique de l'ÉDD. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'il soit difficile, *a priori*, de juger de la valeur pédagogique d'une ressource en dehors de son contexte : elle ne pourrait donc pas être intrinsèquement pédagogique. De plus, par l'analyse des entretiens, nous avons montré que certains enquêtés considèrent la pédagogie comme la seule responsabilité des enseignants ; la focalisation est donc réalisée sur les aspects scientifiques. Mais, selon nous, c'est oublier les spécificités du média éducatif considéré ici, qui peut être exposé au centre d'information et de documentation pour une visite libre des élèves, dans une mise en espace qui, elle aussi, peut influencer sur la manière dont ces derniers perçoivent le contenu du média.

Or l'espace de communication scolaire délimité par les procédures de légitimation éducative est accessible uniquement aux productions issues de structures qui bénéficient, dans les représentations des personnes impliquées dans ces processus, d'une *image* favorable, d'une bonne réputation institutionnelle de recherches et/ou d'expertises dans le domaine de l'environnement. Mais un organisme qui bénéficie d'une notoriété réalise-t-il pour autant des expositions intéressantes du point de vue pédagogique, et en particulier pour l'ÉDD ? Une question corollaire se pose également : les associations rejetées *a priori* sur la base de leur militantisme ne sont-elles pas capables de réaliser des expositions dont les teneurs pédagogiques et axiologiques favorisent l'esprit critique ? Lequel est fortement mis en avant dans *la lettre* de l'ÉDD.

Nous avons donc étudié, dans la quatrième partie, les conséquences de la coproduction, de la sélection et de la publicisation des expositions itinérantes pour l'ÉDD sur la base du critère principal retenu, soit *l'image* du producteur. Nous avons aussi montré comment cette *image* était travaillée au sein même du média dans le document scriptovisuel par le choix de pages

visuelles, comme expressions culturelles et institutionnelles des producteurs ; en prenant également en compte l'influence de certaines thématiques sur l'orientation du contenu des expositions. L'analyse finale croisant les objectifs éducatifs des expositions avec les cadres prescriptifs de l'Éducation nationale, a finalement été le dernier révélateur de l'absence de prise en compte de la dimension praxéologique de l'ÉDD dans les processus de légitimation éducative. En effet, nous avons mis en évidence plusieurs incohérences entre *la lettre* et le contenu des expositions effectivement légitimées.

Tout d'abord, les expositions portant le logotype de l'Éducation nationale ont essentiellement pour objectif de *faire ressentir*. Alors que ces expositions peuvent être perçues par les professeurs comme emblématiques de l'ÉDD (par cette marque d'énonciation éditoriale), elles sont basées sur une approche affective, qui est par ailleurs proscrite autant dans *la lettre* que dans *l'esprit*. Ainsi, la notoriété du producteur, à l'origine du plus grand nombre d'expositions arborant cette « labellisation », en l'occurrence GoodPlanet, son *image* auprès du grand public et les intérêts politiques de s'y associer, ont été privilégiés par rapport aux objectifs éducatifs de l'ÉDD. Cette image de marque, au sens figuré comme au sens propre – le point de vue icarien des photographies de Yann Arthus-Bertrand est une identité visuelle propagée au sein d'une industrie culturelle verte – s'est substituée donc aux enjeux d'éducation à la complexité.

Le présupposé envers cette ressource est l'externalisation de la pédagogie de l'ÉDD, qui devait être prise en main par les professeurs. Or nous avons montré que ces affiches³²⁷ ornaient actuellement les murs de l'École, à l'instar de tableaux décoratifs, sans aucun lien avec la dimension praxéologique de l'ÉDD. S'il peut être intéressant que les écoles et les établissements scolaires se voient égayés de la sorte, nous pensons que la légitimation de ces ressources a fortement contribué à brouiller d'une part, la politique éducative en ÉDD, et d'autre part, les critères qui auraient pu être retenus pour mettre en place une politique documentaire cohérente avec les objectifs de cette éducation.

Par ailleurs, alors que l'Éducation nationale semble rejeter les approches exclusivement comportementalistes, le *faire agir* est autorisé de façon massive, essentiellement via le réseau SCÉREN et ceci pour deux raisons principales.

La première est une conséquence de la sélection des expositions de l'ADEME par les CRDP. L'agence environnementale fournit gratuitement des expositions, soit dans le cadre de

³²⁷ Pour cet exemple, nous privilégions ce terme à celui de panneaux.

partenariats locaux, soit par le biais de campagnes de communication gouvernementales, payées en amont par le ministère de l'écologie et du développement durable : les conditions économiques et la reconnaissance de l'ADEME comme organisme « expert » en développement durable expliquent donc ce résultat.

La deuxième est liée à la légitimation massive, toujours par le réseau SCÉREN, d'expositions ayant comme thématique spécifique le développement durable pour aider les enseignants à mettre en œuvre l'ÉDD. C'est donc une conséquence de l'effet normatif de la thématique sur les productions, entre incitation aux gestes et présentation de cas exemplaires. Sa prise en charge par le producteur peut même aller jusqu'à gommer ses spécificités, comme nous avons pu le mettre en évidence avec l'AREHN.

Cette thématique est en outre un levier de légitimation pour les producteurs qui s'en saisissent, ce qui explique, avec la reconnaissance donnée *a priori* aux expositions issues des organismes « experts » (comme les instituts de recherche ou les agences de l'eau), que l'objectif de *faire valoir* ne soit pas écarté davantage des expositions légitimées en ÉDD. Pourtant, si l'on suit les discours institutionnels, l'autopromotion devait être un des critères d'exclusion des ressources pédagogiques. Mais les instituts de recherches travaillent leurs *images* au sein des expositions, en employant spécifiquement des éléments du registre scriptovisuel énonçant une scientificité (l'imagerie scientifique, les graphiques), de sorte que l'attendu de l'Éducation nationale (soit un discours très scientifique) se voit comblé par ce contrat de lecture. Il en est de même pour les agences de l'eau qui façonnent leurs *images* de gestionnaires de l'environnement avec force schémas. Ces *images* peuvent masquer ou accompagner un discours valorisant vis-à-vis duquel les personnes légitimant les expositions ne focalisent donc pas forcément leur attention.

Mais, et de notre point de vue, c'est la contradiction la plus problématique, cette reconnaissance des producteurs « experts » est une des raisons pour laquelle, en lieu et place d'expositions qui aiguisent l'esprit critique des élèves, le *faire débattre* est un objectif présent à la marge dans les expositions légitimées pour l'ÉDD. Comme nous l'avons vu, les organismes dits « experts », valorisent leurs fonctions sociales pour la légitimer (notamment pour des raisons économiques), il n'est donc pas forcément dans leur intérêt de prendre parti dans des controverses socio-scientifiques. De plus, les instituts de recherche abordent essentiellement l'environnement comme un objet de savoir, dans une épistémologie internaliste centrée sur les faits, les méthodes et les résultats, qui met très souvent de côté les implications sociales, économiques et politiques des questions environnementales. Ainsi, les

questions scientifiques socialement vives telles que celles des organismes génétiquement modifiés, du nucléaire ou des conflits autour des ressources d'énergies fossiles, n'ont été trouvées qu'en quantité infime dans tout le corpus.

Mais la faible présence du *faire débattre* dans les expositions légitimées en ÉDD est aussi due aux expositions ayant pour thématique spécifique le développement durable, présentes en grande quantité dans le corpus. Or, le propre de l'approche par le développement durable est de neutraliser les débats, d'une part en cadrant les rapports entre humains et environnement dans un rapport de gestion et d'actions, matérialisé sémiotiquement par le diagramme de Venn, et d'autre part, en provoquant un vide épistémique dans les contenus des expositions qui l'abordent. À la place, des références textuelles, des citations de « grands hommes » ou encore la mise en avant de cas exemplaires que le visiteur est incité à suivre, rapprochent le développement durable d'une doctrine sacrée. De plus, cette thématique est marquée par une heuristique de la peur, tangible dans les représentations alarmistes de l'environnement-problème observées au sein de ces expositions.

Ceci aboutit à une situation très paradoxale. Premièrement, l'objet théorique phare mis en avant par l'Éducation nationale pour engendrer des débats s'avère être, dans les expositions itinérantes légitimées en ÉDD, la source même de leur empêchement. Deuxièmement, les présupposés institutionnels qui ont conduit à mettre en avant le développement durable comme source de rationalité et comme obstacle aux approches catastrophistes, s'avèrent battu en brèche par les constats d'une absence de savoirs scientifiques et d'une présence d'approches alarmistes censées induire les changements de comportements attendus. Cette technique de communication est employée en marketing social.

Face à cette thématique, l'École se montre donc totalement perméable à tout son cortège de représentations et de valeurs. Or si l'anthropocentrisme du développement durable n'est pas en incohérence avec les fondements axiologiques de l'ÉDD, sa sacralité, sa normativité, son alarmisme, la neutralisation des débats qu'il induit sont en total désaccord avec un principe fondamental de l'École : la neutralité vis-à-vis des discours qui circulent en dehors d'elle. Nous pensons qu'en autorisant symboliquement des expositions itinérantes qui portent les attributs spécifiques du développement durable à pénétrer le milieu scolaire, l'Éducation nationale ne fait pas de pas de côté vis-à-vis de la culture triviale. Elle se met ainsi en contradiction avec les missions qu'elle s'est elle-même définie en ÉDD : contribuer à une éducation citoyenne et critique par la confrontation des points de vue. Cette dernière est d'autant moins effective que le rejet ou, au contraire, l'acceptation de productions sur le critère

principal du producteur, n'encourage pas une éducation pluraliste, ayant des sources diverses voire contradictoires pour que les choix des élèves, présentés comme une finalité éducative en ÉDD, soient véritablement possibles.

Il ne faut pas négliger les aspects politiques qui sont aussi à l'origine de la pénétration à l'École de cette « idéologie », mais nous ne croyons pas à une force supérieure et agissante qui pourrait expliquer les paradoxes constatés, d'autant plus que nous avons mis en évidence l'absence de prise en compte de la politique de l'ÉDD dans les processus de légitimation. Il nous semble plus convaincant de conclure que la recherche d'appuis pour favoriser la mise en œuvre d'une éducation fondée sur un objet théorique au statut épistémologique discutable a entraîné des échanges culturels induisant l'entrée de la norme communicationnelle du développement durable au sein de l'École.

L'ensemble des résultats de cette thèse nous permet donc de tirer deux conclusions générales. D'un point de vue communicationnel, la circulation des idées liées au développement durable au sein de l'École est conditionnée par une légitimation éducative, ancrée dans des processus économiques, sociaux et sémiotiques, favorisant des producteurs sur la base de *leurs images*. D'un point de vue éducatif, les expositions actuellement légitimées en ÉDD ne constituent pas *en elles-mêmes* des supports pédagogiques favorables pour une écocitoyenneté critique, ce qui est une contradiction majeure avec les objectifs éducatifs fondamentaux de l'ÉDD.

Perspectives

Perspectives pour les pratiques institutionnelles

Nous souhaiterions tirer des principaux résultats de cette thèse quelques suggestions³²⁸ – plutôt que des recommandations³²⁹ – pour aider à une politique cohérente de ressource documentaire en ÉDD. Mais si nos remarques sont orientées pour contribuer à clarifier la manière dont les expositions peuvent être sélectionnées pour cette *éducation à*, elles n'ont pas pour objectif de promouvoir l'ÉDD institutionnelle, laquelle, à notre avis, devrait être

³²⁸ Nous n'aurions pas pu émettre de suggestions sans les points de vue des chercheurs en ÉRE que nous avons interrogés en mai 2012. Ces entretiens n'ont finalement pas pu être analysés pour une incorporation en tant que tel dans cette thèse mais nous remercions pour leurs sources d'inspiration Barbara Bader, Thomas Berryman, Francine Pellaud et Lucie Sauvé ; ainsi que Jean Robitaille, conseiller en éducation au sein de la Centrale des syndicats du Québec.

³²⁹ L'objectif de notre thèse n'était pas d'en donner et une étude plus approfondie des besoins du « terrain » à partir d'une enquête aurait été nécessaire pour pouvoir prétendre donner de véritables recommandations.

largement discutée. Yves Girault propose en effet d'en faire une question curriculaire socialement vive (QCSV) (communication personnelle), nous partageons cet avis. Nous ne souhaiterions pas non plus voir ce travail instrumentalisé pour engendrer un cadre rigide de coproduction ou de sélection de ressources pédagogiques en ÉDD. De plus, nos suggestions dépendent du point de vue avec lequel les expositions itinérantes sont considérées : soit comme des médias éducatifs devant porter intrinsèquement les attributs pédagogiques de l'ÉDD ou, au contraire, comme des ressources pédagogiques devant être accompagnées par le professeur, dans une démarche éducative.

Dans le premier cas, il nous semble que les ressources devraient être examinées du point de vue de leur contenu de façon identique, quelle que soit la structure productrice. L'attention devrait porter prioritairement sur les objectifs éducatifs de l'exposition. Mais à la place d'un cahier des charges fixant le canon de la ressource pédagogique en ÉDD, par une liste figée de critères et/ou de « pièges à éviter », nous proposons d'examiner leurs contenus à partir d'un guide de questionnements, dont voici une liste non exhaustive :

- L'exposition permet-elle de *faire comprendre* des phénomènes économiques, sociaux ou environnementaux, rendant compte des relations complexes entre les humains et la nature ?
- Permet-elle de *faire débattre* en posant des questions ou en présentant des points de vue contradictoires, éventuellement issues de sources différentes ?
- Le producteur interroge-t-il la notion de développement durable ou au contraire s'y réfère-t-il de façon dogmatique ?
- Le producteur se sert-il de l'exposition pour se *faire valoir* ? Si oui, quelle est la proportion de cet objectif par rapport aux autres ?
- Le producteur cherche-t-il à *faire ressentir* des émotions négatives en employant une démarche alarmiste ou culpabilisante ?
- Le producteur centre-t-il son exposition sur le seul critère esthétique ?
- L'exposition s'intègre-t-elle dans une campagne de communication gouvernementale cherchant uniquement à *faire agir*, en montrant des gestes ou des cas exemplaires ?
- Dans le cas des expositions réalisées par les instituts de recherche : les savoirs sont-ils mis en perspective avec des problématiques contemporaines ou le contenu est-il uniquement centré sur une approche scientifique ?

Ce dernier point renvoie plus généralement aux modèles épistémologiques des sciences du producteur, lesquels ont été étudiés au sein d'institutions muséales. Soit le musée ne prend pas en charge les controverses socio-scientifiques (modèle épistémologique internaliste des sciences), soit il interroge les relations entre sciences et sociétés (modèle épistémologique externaliste) (Molinatti, Girault 2013). Dans les musées, des positionnements différents de l'approche externaliste ont été mis à jour, selon un gradient qui va de l'organisation des débats, avec un musée partie prenante, à une mise en scène des débats qui s'apparente plus à une ingénierie communicationnelle, en particulier lorsque la thématique du développement durable est prise en charge (Le Marec 2011). Ainsi, ce questionnement pourrait aussi être étendu à la visite d'expositions muséales.

Ce guide de questions s'adresserait prioritairement aux personnes sélectionnant et publicisant les expositions itinérantes en ÉDD, mais aussi à tout membre de l'institution qui souhaiterait faire venir ce média éducatif dans l'École, pour une visite non guidée des élèves, ce qui explique qu'elles pourraient s'appliquer au deuxième cas considéré. Cependant, la finalité de ce questionnement est dans ce cas différente. À notre avis, l'attention devrait davantage porter sur la clarification des approches pédagogiques voulues par l'enseignant. De cette prémisse, il peut solliciter n'importe quelle exposition, y compris celles qui ont des objectifs très différents de l'ÉDD. En effet, dans une perspective d'éducation citoyenne critique, il est tout à fait envisageable, par exemple, d'étudier un point de vue militant au sein d'une exposition et de l'interroger. On peut même envisager de le mettre en perspective avec tout ou partie d'une autre exposition réalisée sur la même thématique, abordée avec une approche « experte », pour pouvoir confronter ces points de vue différents. Cette démarche pourrait permettre d'une part de montrer que le point de vue militant n'est pas forcément basé sur des données contestables, et d'autre part que des points de vue très scientifiques ou experts sont la plupart du temps émis en dehors des controverses, et qu'il est donc souvent du rôle des citoyens de devoir contextualiser les informations pour qu'un débat de société émerge. De même, en partant d'affiches très esthétiques de GoodPlanet, il peut être intéressant³³⁰, par exemple, d'approfondir le thème abordé dans une perspective positiviste centrée sur l'acquisition de connaissances.

Au-delà de l'ÉDD, c'est bien sûr une éducation au média lui-même qui peut être envisagée, qui pourrait porter tout autant sur l'analyse des discours portés par des producteurs différents,

³³⁰ Et nous ne doutons pas que de nombreux enseignants ont mis en œuvre de nombreuses stratégies pédagogiques à partir de ces expositions.

que sur leurs inscriptions sémiotiques au sein du registre scriptovisuel. Nous espérons que nos travaux, et en particulier notre typologie des approches des producteurs, pourront inciter certains enseignants³³¹ à s'engager dans cette voie. Nous rejoignons en effet Yves Jeanneret (1999) sur la nécessité d'une plus grande ouverture de l'École à l'étude de la circulation sociale des idées. Mais pour cela, il nous semble nécessaire que l'institution elle-même ait déjà des rapports clarifiés avec la culture triviale. Nous souhaiterions poursuivre des recherches consacrées à l'étude de la manière dont circulent les savoirs, les valeurs et les représentant à l'interface de l'École et du monde extérieur, avec un double regard communicationnel et didactique.

Perspectives de recherches

Au cours cette thèse, il nous semble que nous avons contribué à chacun des champs d'ancrage théoriques de cette thèse. Tout d'abord, en sciences de l'éducation, d'un point de vue méthodologique, nous avons mis au point une approche permettant d'étudier un corpus de documents institutionnels en le séparant en deux entités en fonction de leurs valeurs normatives en droit français. Il nous semble que cette méthode pourrait être utilisée pour étudier les politiques mises en œuvre dans d'autres *éducations à*. D'un point de vue théorique, la séparation entre *lettre* et *esprit* permet de faire certaines distinctions claires au sein du concept de curriculum prescrit (Perrenoud 1993). Il existe probablement aussi des liens à établir entre *l'esprit* et le curriculum caché (Perrenoud 1993).

En sciences de l'information et de la communication, la méthode d'étude quantitative mise au point à partir du discours du registre scriptovisuel pourrait être étendue à d'autres supports. En l'adaptant à des documents numériques produits pour l'ÉDD, en se basant sur la scénique du document et sur les éléments scriptovisuels mis en avant par le concepteur. Il serait possible d'analyser, par exemple, un corpus de sites ressources en ÉDD conçus pour les enseignants, pour en déduire les thèmes et les angles d'approches. Ceci pourrait permettre d'établir un panorama de ces sites, de manière à aider les enseignants à se repérer dans cette offre, comme nous l'avons fait avec la typologie des expositions itinérantes.

En effet, il semble que nos travaux ont contribué à défricher le terrain vierge des expositions itinérantes en milieu scolaire au niveau historique et du point de vue de leur matérialité. Nous

³³¹ Nous connaissons malheureusement l'imperméabilité qui peut exister entre la recherche et le monde enseignant, cela n'empêche pas de nourrir des espoirs.

avons soulevé le problème de l'inadéquation des catégories typologiques muséales pour rendre compte de la nature des expositions itinérants en milieu scolaire. S'il se pose un peu différemment aujourd'hui, c'est-à-dire au regard des avancées en muséologie, nous avons déjà souligné que le problème de la frontière conceptuelle entre outil pédagogique et exposition itinérante de petite taille avait déjà été soulevé dans les années 80 par un groupe d'études de la cité des sciences (Heudier 1984). Des investigations théoriques sur les attributs et les éventuelles spécificités de ce média éducatif en milieu scolaire sont donc à poursuivre.

Celles-ci gagneraient à être mises en perspective avec une recherche visant à une meilleure compréhension de l'utilisation des expositions itinérantes par les enseignants. Au cours de cette thèse, nous n'avons en effet pas du tout considéré ces médias éducatifs en réception. Nos travaux pourraient donc être prolongés par une enquête de terrain permettant de connaître la manière dont les enseignants les intègrent dans leurs démarches pédagogiques pour éduquer au développement durable. Une étude auprès des publics scolaires semble aussi être une piste à envisager pour mettre à jour les lectures que font les élèves des grands types d'approches repérés par nos soins. Par exemple, on pourrait étudier les points de vue d'élèves du primaire sur les dessins comportementalistes de l'ADEME ou les effets des imageries scientifiques sur les représentations des sciences expérimentales d'élèves de lycée. L'intérêt serait d'aboutir à une analyse socio-sémiotique des expositions itinérantes légitimées pour l'ÉDD.

Enfin, en considérant les implications pédagogiques d'échanges communicationnels entre l'extérieur et l'intérieur de l'École, en étudiant les processus de la légitimation éducative en ÉDD, nous pensons avoir contribué à explorer une lisière entre sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication. En effet, la problématique de la circulation des objets culturels entre les milieux extra et intrascolaire étaient jusqu'alors appréhendée en tant que telle par des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (Jeanneret 1999 ; Moeglin 2004). En didactique et en sociologie de l'éducation, la question est posée différemment : comment des savoirs sont-ils sélectionnés pour entrer pour l'École ? Yves Chevallard (1985) propose le concept de la transposition didactique externe : des savoirs savants sont sélectionnés par la noosphère pour en faire des savoirs à enseigner, inscrits dans les programmes. Yves Alpe (2006) élargit la question en s'intéressant à leurs légitimités sociales, institutionnelles et scientifiques. Nous pensons avoir déplacé les curseurs des deux pôles disciplinaires en nous inscrivant dans une problématique transversale. Des recherches complémentaires sont nécessaires pour mesurer la portée voire la pertinence de cette double approche.

Dans la lignée directe des travaux de cette thèse, il serait tout d'abord intéressant de tester l'hypothèse selon laquelle l'importance de l'instance énonciatrice dans les processus de légitimation éducative n'est pas spécifique à la sélection et à la publicisation d'expositions itinérantes en ÉDD. En sciences de l'information et de la communication, les travaux sur l'énonciation éditoriale permettent fortement de le penser, mais étant donné que, à notre connaissance, ce mécanisme n'avait pas encore été mis en évidence dans le cadre de l'éducation formelle, une investigation sur la légitimation éducative d'autres ressources pédagogiques dans un autre contexte éducatif, comme l'éducation à la santé ou à la sexualité nous semble intéressante à envisager. Ces recherches permettraient d'éclairer davantage, en sciences de l'éducation, le champ de la légitimité des savoirs scolaires. En effet, il nous semble que le regard communicationnel porté sur le problème didactique classique énoncé plus haut, contribuerait à interroger le schéma classique et sans doute réducteur de la transposition didactique externe d'un savoir savant, académique, à un savoir à enseigner.

Dans la lignée de ce questionnement, nous croyons en la portée heuristique de considérer les programmes d'enseignement et leurs accompagnements avec un regard communicationnel, pour une analyse didactique. Nous avons d'ailleurs hésité sur la possibilité d'envisager les entités *lettre* et *esprit* de l'ÉDD en prenant en compte dès le départ leurs contextes de production et de réception qui, de fait, sont différents ; mais nous aurions couru le risque de la dispersion. Pour de futurs travaux, nous retenons par contre cette possibilité d'interroger les programmes d'enseignement comme des réécritures de savoirs, dépendants de leurs contextes institutionnels de production³³² et orientés par les conditions de leurs réceptions³³³. Même si cette perspective pourrait paraître cavalière pour des didacticiens, nous mettons en avant la leçon que nous avons apprise de cette thèse : les avancées en recherche sont souvent permises par le regard renouvelé qui peut être porté sur des objets concrets.

³³² Les conditions de production des programmes d'enseignement sont entre autres à interroger, dans un contexte où le conseil national des programmes, instance consultative, a été supprimé en 2005 et est actuellement en voie de réhabilitation.

³³³ Les programmes ne s'adressent pas uniquement aux enseignants. En 2008, tous les programmes de collège de SVT ont été réécrits dans la perspective d'être lus par les parents, information que nous tenons de l'éditeur de livre scolaire pour lequel nous avons travaillé (ce qui avait entraîné une refonte en 2009 du livre de 3^e de SVT, quelques mois seulement après sa parution en 2008). De fait, les éditeurs de livre scolaire sont aussi les destinataires des programmes. De plus, la publicisation des programmes sur le site Éduscol depuis quelques années ne peut qu'engager à les considérer dans leurs dimensions communicationnelles.

Bibliographie

Pour faciliter le repérage des références, la bibliographie est présentée par ordre alphabétique.

Seuls les documents du corpus étudiés n'y figurent pas : ils sont regroupés en annexe 4

ACADÉMIE DE ROUEN, 2011b. Académie de Rouen - Mise en place de filières de la croissance verte. [Consulté le 31 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-rouen.fr/l-academie/politiques-educatives/mise-en-place-de-filieres-de-la-croissance-verte-26734.kjsp>

ACADÉMIE DE ROUEN, 2011a. Académie de Rouen - Etablissements et écoles du développement durable. [Consulté le 31 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-rouen.fr/l-academie/politiques-educatives/etablissements-et-ecoles-du-developpement-durable-26728.kjsp>

ACCARDO, Alain et CORCUFF, Philippe, 1986. *La sociologie de Bourdieu : textes choisis et commentés*. Bordeaux : Le Mascaret.

ADEME PICARDIE, 2013. Planète Précieuse. [Consulté le 1 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.planeteprecieuse-picardie.net/p1_historique.php

ADEME, 2013. Les Espaces INFO ENERGIE : un réseau de spécialistes sur toute la France | Espaces Infos Energie. [Consulté le 2 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.infoenergie.org/les-espaces-info-energie-un-reseau-de-specialistes-sur-toute-la-france>

ADEME, 2012. Notre carte d'identité - En bref. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www2.ademe.fr/servlet/KBaseShow?sort=-1&cid=96&m=3&catid=13089>

AFEISSA, Hicham-Stéphane, 2009. De l'éthique environnementale au principe responsabilité et retour. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherche - Réflexions*. Vol. 8, pp. 15-33.

ALBALA-BERTRAND, Luis, 1992. Refonte de l'éducation : pour un développement durable. In : *Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO*. Paris : UNESCO.

ALPE, Yves et GIRAULT, Yves, 2013. Les programmes de sciences économiques et sociales permettent-ils de comprendre les enjeux actuels de la gestion de la biodiversité ? *Penser l'Éducation. Éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors l'École*. N° 34.

ALPE, Yves, 2006. Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? In : *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF. Collection Pédagogies.

AREHN, 2012. Expositions - AREHN. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.arehn.asso.fr/expos/expos_eedd.html

ASSOCIATION VALMY, 2012. Accueil Catalogue. [Consulté le 30 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.association-valmy.org/Accueil-Expos.htm>

AUDIGIER, François, 2008. Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales–Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia* Vol. 3, n° 08, pp. 8–13.

AUGÉ, Marc, 1992. *Non-lieux: introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil. La Librairie du XXe siècle.

BABOU, Igor, 2010. *Rationalité et nature. Une approche communicationnelle*. Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'information et de la communication. Paris : Université Paris 7.

BACHELARD, Gaston, 1993. *La formation de l'esprit scientifique - Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin. Bibliothèque des études philosophiques.

BADER, Barbara, 2011. Éducation à l'environnement dans une société du risque. In : *Education, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Presses de l'Université Laval. pp. 223-250. L'espace public.

BARDIN, Laurence, 2007. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Quadriga.

BARNIER, Julien, 2011. Introduction à R. [Consulté le 29 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://alea.fr.eu.org/pages/intro-R>

BARTHES, Angela, ZWANG, Aurélie et ALPE, Yves, 2013. Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*. Vol. 11.

BARTHES, Angela et ALPE, Yves, 2012. Les éducations à... , un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*. N° 50, pp. 197-209.

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence, 2010. *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte. Grands Repères.

BECKER, François, MAO, Blaise et SAINTOURENS, Thomas, 2008. *Deyrolle : pour l'avenir*. Paris : Gallimard.

BÉGUIN, Michèle et PUMAIN, Denise, 2010. *La représentation des données géographiques : statistique et cartographie*. Paris : Armand Colin. Collection Cursus. Série Géographie.

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette, 2006. *Images en texte. Images du texte: Dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette, 2004. La communication graphique : Les signes-vecteurs. *Hermès*. pp. 94-100.

BÉLISLE, Claire et JOUANNADE, Guy, 1988. *La communication visuelle : rétroprojecteur-microordinateur*. Paris : Editions d'Organisation.

BELLON-SERRE, Jean, 2012. affiches scolaires. *Sur les murs de la classe : les affiches scolaires des années 1950 à 1965*. [Consulté le 21 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://alaric83.free.fr/index1.htm>

BERGANDI, Donato et BLANDIN, Patrick, 2012. De la protection de la nature au développement durable : genèse d'un oxymore éthique et politique. *Revue d'histoire des sciences*. N° 65, pp. 103-142.

BERGANDI, Donato et GALANGAU-QUÉRAT, Fabienne, 2008. Le développement durable : Les racines environnementales d'un paradigme. In : *Aster - L'éducation à l'environnement ou l'éducation au développement durable*. Lyon : INRP. pp. 31-44.

BERTIN, Jacques, BARBUT, Marc, BONIN, Serge et ARBELLOT, Guy, 2005. *Sémiologie graphique : les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Paris : École des Hautes Études en sciences sociales. Les Réimpressions des Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

BERTIN, Jacques, 1977. *La graphique et le traitement graphique de l'information*. Paris : Flammarion. Nouvelle bibliothèque scientifique.

BERTRAND, Yves et VALOIS, Philippe, 1999. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon - Montréal : Chronique sociale - Éditions nouvelles.

BILLAUDOT, Bernard et DESTAIS, Ghislaine, 2009. Les analyses de la durabilité en économie. Fondements théoriques et implications normatives. In : « *Pour la suite du monde* » *Développement durable ou décroissance soutenable ? - Colloque à HEC Montréal - 18 et 19 mai 2009*.

BIRNBACHER, Dieter, 1998. Éthique utilitariste et éthique environnementale - une mésalliance ? *Revue Philosophique de Louvain. Quatrième série, Tome 96*. N° 3, pp. 427-448.

BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, 2007. *L'entretien*. Paris : Armand Colin. Série L'Enquête et ses méthodes.

BLEWITT, John, 2005. Education for sustainable development, governmentality and Learning to Last. *Environmental Education Research* Vol. 11, n° 2, pp. 173-185.

BONHOURE, Gérard et FAUCQUEUR, Christine, 2004. L'éducation à l'environnement pour un développement durable dans les établissements scolaires. In : *Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable*. Bordeaux : EGID. pp. 63-75.

BOURDIEU, Pierre, 2002. *Science de la science et réflexivité: cours du Collège de France (2000-2001)*. Paris : Raisons d'agir. Cours et travaux.

BOUTAN, Augustin, 1911a. Musées scolaires. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique - INRP. [Consulté le 24 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3243>

BOUTAN, Augustin, 1911b. Expériences. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique - INRP. [Consulté le 24 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3243>

BOUTAUD, Jean-Jacques et VÉRON, Éliséo, 2007. *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*. Paris : Lavoisier. Forme et sens.

BOUTIN, Gérald, 2011. *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

BOYER, Régine et POMMIER, Muriel, 2005. *La généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable vue par des enseignants du Secondaire* INRP. [Consulté le 15 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://acces.inrp.fr/acces/societe/problematique/enquetesEdd/fichiers/RapportEnqueteEEDD2005-INRP.pdf>

BRAMI, Cyril, 2008. *La hiérarchie des normes en droit constitutionnel français - Essai d'analyse systémique*. Université de Cergy Pontoise - ED Droit et Sciences humaines.

BRUNDTLAND, Gro Harlem, 1987. *Rapport de la Commission mondiale de l'environnement et le développement de l'ONU* ONU. [Consulté le 18 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : http://fr.wikisource.org/wiki/Notre_avenir_à_tous_-_Rapport_Brundtland

BRUNEL, Sylvie, 2012. *Le développement durable*. Paris : Presses universitaires de France. Que sais-je ?, N°3719.

BRUXELLE, Yannick, 2007a. De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherche - Réflexions*. Vol. 6, pp. 263-271.

BRUXELLE, Yannick, 2007b. Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*. Vol. 6, pp. 159-176.

BRUXELLE, Yannick, 2004. Avoir des partenaires, ou être partenaires ? Ébauche méthodologiques pour des pratiques partenariales dans le cadre de l'ÉEDD. In : *Séminaire national du Pole national de ressources en éducation à l'environnement vers le développement durable : « Développement durable, croisons nos démarches »*. La Rochelle. [Consulté le 18 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/Yannick_Bruxelle_nov2004pdf.pdf

CALLICOTT, John Baird, 2010. *Ethique de la Terre*. Domaine sauvage. Wildproject.

CALLON, Michel, 1998. Des différentes formes de démocratie technique. *Annales des Mines*, pp. 63-73.

CALVET, Anne et VERGNOLLE-MAINAR, Christine, 2011. Enseigner la géographie dans une perspective d'éducation au développement durable (ÉDD). *Pastel La revue*. N° 2, pp. 11-16.

CANABATE, Alice, 2010. Des dynamiques culturelles institutantes De « l'écologie d'intention » à « l'écologie d'invention ». *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*. Vol. 9, pp. 137-153.

CARBET DES SCIENCES, 2013. L'énergie, je maîtrise. [Consulté le 20 février 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.carbet-sciences.net/index.php?id_article=22

CARROUÉ, Laurent, COLLET, Didier et RUIZ, Claude, 2009. *La mondialisation : genèse, acteurs et enjeux*. Rosny-sous-Bois : Bréal. Histoire et géographie économiques.

CARROUÉ, Laurent, COLLET, Didier et RUIZ, Claude, 2006. *La mondialisation*. Rosny-sous-Bois : Bréal. CAPES-agrégation.

CASDEN, 2013. CASDEN Banque Populaire : Banque de l'Education, Recherche et Culture. [Consulté le 5 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.casden.fr/>

CEE-NU, 1998. *Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement* [Consulté le 18 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.v1.agora21.org/aarhus/cep43f.pdf>

CENTRE SCIENCES, 2012. Catalogue des expositions. Les conditions. [Consulté le 4 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.centre-sciences.org/CatalogueExpos/Conditions>

CHAMBOREDON, Hélène, PAVIS, Fabienne, SURDEZ, Muriel et WILLEMEZ, Laurent, 1994. S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*. Vol. 16, n° 1, pp. 114-132.

CHARLAND, Patrick, 2008. *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

CHARTIER, Denis, 2004. Aux origines des flous sémantiques du développement durable. *Ecologie & politique*. Vol. 29, n° 2, pp. 171-183.

CHAUVIN, Jacques, 1997. L'éducation à l'environnement ou l'éducation à la citoyenneté. *Aménagement et nature*. N° 127, pp. 35-39.

CHESEL, Daniel, DUFOUR, Anne-Béatrice et LOBRY, Jean, 2008. *Test du khi2* [Consulté le 29 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://pbil.univ-lyon1.fr/R/pdf/tdr32.pdf>

CHEVALIER, Yves, 1999. *L'« expert » à la télévision : traditions électives et légitimité médiatique*. Paris : CNRS. CNRS communication.

CHEVALLARD, Yves, 1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVEIGNÉ (de), Suzanne, 2000. *L'environnement dans les journaux télévisés : médiateurs et visions du monde*. CNRS éditions.

CHIRAC, Jacques, 2002. *Discours de M. Jacques Chirac Président de la République devant l'assemblée plénière du Sommet Mondial du Développement Durable* [Consulté le 3 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.jacqueschirac-asso.fr/fr/wp-content/uploads/2010/04/Johannesbourg-2-septembre-2002.pdf>

CLARY, Joël, 1993. L'Objet dans l'exposition itinérante. *La lettre de l'OCIM*. N° 26, pp. 9-11.

CLÉMENT, Pierre, 1996. L'imagerie biomédicale : définition d'une typologie et proposition d'activités pédagogiques. *Aster - Images et activités scientifiques*. N° 22, pp. 87-126.

CNRS, 2003. Aperçu de l'exposition L'eau douce, une ressource précieuse. [Consulté le 21 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.cnrs.fr/paris-michel-ange/design-doc/Expo/Expo CNRS/www.cnrs.fr/CMA/dyna/article2600.html?id_article=470

COHEN, Cora, 2001. *Quand l'enfant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariat École-Musée*. Paris : L'Harmattan.

COHEN, Cora et GIRAULT, Yves, 1999. Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *Aster*. Vol. 29, n° 9, pp. 9-25.

COMÉLIAU, Christian, 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, pp. 61-76.

COMVV, 2013. Tarif des expositions - Expositions disponibles à la vente et à la location. [Consulté le 4 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.comvv.fr/tarifs.html>

COQUIDÉ, Maryline, LANGE, Jean-Marc et PINCEMIN, Jean-Marie, 2009. Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires. In : *A study on Environmental Education in Other Nations-related with the issues of Green Growth and EE in 2009*. Ministry of environment in Korea. Corée.

CRDP DE L'ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE, 2009. La ligne TER Aix-Marseille : voyager autrement. [Consulté le 7 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-aix-marseille/spip.php?article485>

CRDP DE L'ACADÉMIE D'AMIENS, 2011. Éducation au développement durable - FOREDD 2011. [Consulté le 22 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

CRDP DE L'ACADÉMIE D'AMIENS, 2010a. Éducation au développement durable - L'Éducation au Développement Durable en région. [Consulté le 31 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd2/index.php/accueil/en-region>

CRDP DE L'ACADÉMIE DE RENNES, 2013. Espace des Sciences. [Consulté le 3 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-rennes/crdp/services/sciences/espacesciences/index.htm>

D'ALMEIDA, Nicole, 2005a. De l'environnement au développement durable, l'institution d'un objet et la configuration d'une question. *Communication et organisation*. N° 26, pp. 12-24.

D'ALMEIDA, Nicole, 2005b. De l'environnement au développement durable, l'institution d'un objet et la configuration d'une question. *Communication et organisation*. N° 26, pp. 12-24.

D'ALMEIDA, Nicole et JALENQUES-VIGOUROUX, Béatrice, 2007. Dire le développement durable. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*. N° 48, pp. 44-51.

DAVALLON, Jean, GRANDMONT, Gérald et SCHIELE, Bernard, 1992. *L'environnement entre au musée*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. Muséologies.

DAVALLON, Jean, 2004. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès* N° 38, pp. 30-37.

DAVALLON, Jean, 1999. *L'exposition à l'œuvre: stratégies de communication et médiation symbolique*. Paris : L'harmattan. Communication et civilisation.

DAVALLON, Jean, 1992. Le musée est-il vraiment un média ? *Publics et Musées*. Vol. 2, n° 1, pp. 99-123.

DAVALLON, Jean, 1989. Peut-on parler d'une « langue » de l'exposition scientifique ? In : *Faire Voir, Faire Savoir: La Muséologie Scientifique au Présent*. Québec : Musée de la Civilisation. pp. 47-59.

DAVALLON, Jean, 1986. *Claquemurer, pour ainsi dire, tout l'univers : la mise en exposition*. Paris : Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle.

DESVALLÉES, André et MAIRESSE, François (éd.), 2010. *Concepts clés de muséologie*. Paris : ICOM.

DEVELAY, Michel, 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. Pédagogies/Recherche.

DEYROLLE POUR L'AVENIR, 2013a. Le projet avec l'Education Nationale. [Consulté le 5 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.deyrollepourlavenir.com/dpa-et-les-ecoles/le-projet-avec-leducation-nationale>

DEYROLLE POUR L'AVENIR, 2013b. Partenaires privés. [Consulté le 5 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.deyrollepourlavenir.com/component/content/article/310-nos-partenaires/1548-nos-partenaires-prives>

DEYROLLE POUR L'AVENIR, 2013c. Galerie Photos. [Consulté le 6 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.deyrollepourlavenir.com/dpa-et-les-ecoles/galerie-photos>

DEYROLLE POUR L'AVENIR, 2012. Expositions passées. [Consulté le 6 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.deyrollepourlavenir.com/expositions-/expositions-passees>

DEYROLLE, 1898. *Catalogue de mobilier et de matériel scolaire pour les enseignements maternel, primaire, secondaire et supérieur*. [Consulté le 28 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56986311>

DI CASTRI, Francesco, 1998. Préface - La fascination de l'an 2000. In : *Qui a peur de l'an 2000 ? Un guide d'éducation à l'environnement pour le développement durable*. Sainte-Foy - Paris : Multimondes - UNESCO.

DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE, 2013. Obligations des agents de la fonction publique. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://vosdroits.service-public.fr/F530.xhtml>

DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE, 2010. Qu'est-ce qu'un ministère ? - L'administration centrale. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/organisation/etat/centrale/qu-est-ce-qu-ministere.html>

DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE, 2008a. Qu'est-ce qu'une association ? - Participer à une association [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/participation/association/qu-est-ce-qu-association.html>

DIRECTION DE L'INFORMATION LÉGALE ET ADMINISTRATIVE, 2008b. GIP, GIE, fondation : quelles différences ? - Les autres structures administratives [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/administration/organisation/structures-administratives/gip-gie-fondation-quelles-differences.html>

DORANGEON, C., 1884. *Leçons de choses : d'après le musée industriel scolaire*. Paris : Delagrave.

DOUBLE HÉLICE, 2012. Comment louer une exposition ? [Consulté le 30 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.double-helice.com/fr/comment-louer-une-exposition.html>

DROUIN, Anne-Marie, 1987. Des images et des sciences. *Aster - Communiquer les sciences* N° 4, pp. 1-31.

DRU, Michel, 2006. Lois, décrets, arrêtés, directives... : la hiérarchie des normes. [Consulté le 26 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.snphar.com/data/A_la_une/phar27/legislation27.pdf

DULOT, Alain (éd.), 2012. *Refondons l'École de la République - Rapport de la concertation* Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/10/refondons_l_ecole_de_la_republique_rapport_de_la_concertation1.pdf

DUPUY, Jean-Pierre, 2002. *Pour un catastrophisme éclairé : quand l'impossible est certain*. Paris : Seuil.

DURAND-PRINBORGNE, Claude, 1992. L'éducation nationale comme système. In : *La décision dans l'éducation nationale*. pp. 103-135. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires Du Septentrion.

DURKHEIM, Emile, 2003. *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Quadrige.

ECO, Umberto, 1988. *Le signe: histoire et analyse d'un concept*. Paris : Librairie générale française.

ESPACE DES SCIENCES, 2013. L'eau H2O. [Consulté le 22 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.espace-sciences.org/expositions-itinerantes/l-eau-h2o>

EVERAERT-DESMEDT, Nicole, 1990. *Le processus interprétatif: introduction à la sémiotique de Ch. S. Peirce*. Liège : Mardaga. Philosophie et langage.

EXPORÉGIE, 1998. Ressources et actualités culturelles et touristiques des communes de France. [Consulté le 16 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.culture-commune.fr/>

FACULTÉ DE DROIT VIRTUELLE LYON 3, 2010. Les institutions - Les institutions internationales. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : http://fdv.univ-lyon3.fr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=61&limitstart=1

FAYARD, Pierre, 1988. *La communication scientifique publique. De la vulgarisation à la médiatisation*. Lyon : Chronique sociale.

FELLI, Romain, 2008. *Les deux âmes de l'écologie: une critique du développement durable*. Paris : L'Harmattan. Biologie, écologie, agronomie.

FERRY, Luc, 1992. *Le Nouvel Ordre écologique - l'arbre, l'animal et l'homme*. Paris : Grasset.

FLOCH, Jean-Marie, 2010. *Identités visuelles*. 2^e édition. Paris : Presses Universitaires de France.

FOREST, Michel et VIENS, Jacques, 1990. *Le défi de l'exposition itinérante : vue d'ensemble et expérience pratique*. Québec : Musée de la Civilisation.

FORTIN-DEBART, Cécile, 2009. Analyse des action d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire. In : *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : actes du colloque international organisé les 12 et 13 octobre 2006 à Arras, IUFM Nord-Pas-de-Calais*. Paris : L'Harmattan. pp. 69-86.

FORTIN-DEBART, Cécile, 2004. *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement*. Paris : L'harmattan.

FORTIN-DEBART, Cécile, 2003. *Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement : tendances et perspectives de médiation muséale pour une approche critique des réalités environnementales*. Paris : Muséum National d'Histoire Naturelle.

FOUQUIER, Éric et VÉRON, Eliséo, 1985. *Les spectacles scientifiques télévisés - Figures de la production et de la réception*. Paris : La documentation française.

GAGNEBIEN, Anne et JALENQUES-VIGOUROUX, Béatrice, 2011. Mise en récit du développement durable: comment le musée élabore ses expositions. In : *Musées et développement durable*. Condé-sur-Noireau : La documentation française. pp. 231-248.

GALLOPEL, Karine et PETR, Christine, 2000. Utilisation de la peur dans les campagnes de prévention : résultats et discussion autour des comportements tabagiques de jeunes français. In : *Convegno « Le tendenze del marketing in Europa »*. Venise. pp. 1-28.

GARRIC, Nathalie, LÉGLISE, Isabelle et POINT, Sébastien, 2007. Le rapport RSE, outil de légitimation ? Le cas TOTAL à la lumière d'une analyse de discours. *Revue de l'organisation responsable*. Vol. 2, n° 1, pp. 5-19.

GENDRON, Corinne et REVÉRET, Jean-Pierre, 2000. Le développement durable. *Économies et sociétés - Série F*. N° 37, pp. 111-124.

GENETTE, Gérard, 1987. *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil. Poétique.

GENTÈS, Annie, 2003. Enjeux de l'énonciation éditoriale et curatoriale. *Communication et langages*. Vol. 137, n° 1, pp. 88-100.

GHEBAUR, Cosmina, 2008. *L'exposition photographique de rue, entre production et réception*. Dijon : Université de Bourgogne.

GIORDANO, Thérèse, 2010. Synthèse des ateliers. *Éducation au développement durable - FOREDD 2010*. [Consulté le 31 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

GIRAULT, Yves et ALPE, Yves, 2011. La biodiversité - Un concept hybride entre science et gouvernance. In : *Développement durable et autres questions d'actualités - Questions vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions. pp. 383-401. Transversales.

GIRAULT, Yves et FORTIN-DEBART, Cécile, 2006. *État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale*. [Consulté le 17 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport_ere_edd.pdf

GIRAULT, Yves, LANGE, Jean-Marc, FORTIN-DEBART, Cécile, DELALANDE-SIMONNEAUX, Laurence et LEBEAUME, Joël, 2006. La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*. Vol. 6, pp. 119-196.

GIRAULT, Yves, 2012. Environnement et développement : présupposés épistémologiques et retombées éducatives des Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés. In : *Éducation, Environnement et Développement Durable : vers une écocitoyenneté critique*. Laval : Les Presses de l'Université Laval. pp. 313-342. L'espace public.

GIRAULT, Yves, 2010. Sous le label EDD, quels objectifs, quels modèles ? *Les cahiers pédagogiques*. Dossier « l'éducation au développement durable : comment faire ? ». N° 478, pp. 52-53.

GIRAULT, Yves, 2003. *L'accueil des publics scolaires dans les muséums: aquariums, jardins botaniques, parcs zoologiques*. Paris : L'Harmattan.

GIRAULT, Yves, ZWANG, Aurélie et JEZIORSKI, Agnieszka, 2013. Finalités et valeurs de différentes politiques d'ESD : fondements des rapports aux savoirs. *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*. Vol. 11.

GIRAULT, Yves et MOLINATTI, Grégoire, 2011. Comment les musées et centres de sciences s'exposent aux controverses scientifiques. *Hermès*. Vol. 61, pp. 159-165.

GIRAULT, Yves et LHOSTE, Yann, 2010. Opinions et savoirs : positionnements épistémologiques et questions didactiques. *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*. N° 1, pp. 29-66.

GIRAULT, Yves et SAUVÉ, Lucie, 2008. L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. In : *Aster - L'éducation à l'environnement ou l'éducation au développement durable*. N°46, pp. 7-30.

GIRAULT, Yves, QUERTIER, Elisabeth, FORTIN-DEBART, Cécile et MARIS, Virginie, 2008. L'éducation relative à l'environnement dans une perspective sociale d'écocitoyenneté. Réflexion autour de l'enseignement de la biodiversité. In : *Éducation à l'information et éducation aux sciences : quelle forme scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro'08*. ENFA Toulouse. pp. 87-120.

GOB, André et DROUGUET, Noémie, 2006. *La muséologie : histoire, développements, enjeux actuels*. Paris : Armand Colin. Collection U Sciences sociales.

GODARD, Olivier, 1994. Le développement durable : paysage intellectuel. *Natures Sciences Sociétés*. 1994. Vol. 2, n° 4, pp. 302-322.

GOFFIN, Louis, 1999. L'environnement comme éco-socio-système. In : *Populations et développement : une approche globale et systémique*. Louvain-la-Neuve, Paris : Academia-Bruylant, L'harmattan. pp. 199-230.

GONZALES, Pierre, 1996. Production journalistique et contrat de lecture : autour d'un entretien avec Eliséo Veron. *Quaderni*. Vol. 29, n° 1, pp. 51-59.

GONZALES-GAUDIANO, Edgar, 2005. Education for Sustainable Development : configuration and meaning. *Policy Futures in Education*. 2005. Vol. 3, n° 3, pp. 243-250.

GOODPLANET, 2011. La forêt. *Le développement durable. Pourquoi ?* [Consulté le 16 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ledeveloppementdurable.fr/foret/>

GOODPLANET, 2006. Le Développement Durable, Pourquoi ?. [Consulté le 5 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ledeveloppementdurable.fr/developpementdurable/>

GOODY, Jack, 1978. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de Minuit. Le Sens commun.

GRANIER, Gérard, 2001. L'étude de cas en géographie. *Site de l'histoire géographie de l'académie de Rouen*. [Consulté le 29 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/2/2g_edc/2g_edc.htm

GUILLARD, Henri et FAURE, Raoul, 1948. *Brochures d'Education Nouvelle Populaire - Le musée scolaire*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française.

GUILLEMOTEAU, René, 1979. *Du musée pédagogique à l'Institut Pédagogique National (1879-1956)*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

HAMMER, Béatrice et WACH, Monique, 2003. L'approche des valeurs de Milton Rokeach. In : *La structure des valeurs est-elle universelle? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris : L'harmattan. pp. 15-33. Logiques sociales.

HEUDIER, Jean-Louis, 1984. *Les manifestations itinérantes : « pour un Centre de ressources à La Villette »*. Paris : Musée national des sciences, des techniques et des industries. Les études du musée national des sciences, des techniques et des industries.

HOPKINS, Charles et MC KEOW, Rosalyn, 2002. Education for sustainable development : an international perspective. In : *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*. Gland, Switzerland et Cambridge, UK : IUCN - Commission on Education and Communication. pp. 13-24.

HOPWOOD, Bill, MELLOR, Mary et O'BRIEN, Geoff, 2005. Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*. Vol. 13, n° 1, pp. 38-52.

HOUSSAYE, Jean, 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*. 2e édition. Berne : Peter Lang.

HUART, Jean-Michel, 2011. Développement durable et évolutions économiques. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011*. [Consulté le 9 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd4/index.php/foredd/foredd2011>

HUSSON, Jules, 1911. Image, imagerie. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique. [Consulté le 24 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2889>

ICOM, 2007. Les statuts de l'ICOM [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://icom.museum/lorganisation/les-statuts-de-licom/3-definition-des-termes/L/2/-sommairecontent>

INRA, 2013. INRA - L'institut. [Consulté le 10 février 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.inra.fr/l_institut

IRD, 2008. Expositions disponibles en prêt - Institut de recherche pour le développement (IRD). [Consulté le 4 août 2013]. Disponible à l'adresse : [http://www.ird.fr/la-mediatheque/expositions/expositions-disponibles-en-pret/\(thematique\)/4790/\(nom_thematique\)/Océan,+climats+et+impacts](http://www.ird.fr/la-mediatheque/expositions/expositions-disponibles-en-pret/(thematique)/4790/(nom_thematique)/Océan,+climats+et+impacts)

JACOBI, Daniel, 2005a. Images originales et images de reproduction dans l'exposition. In : *Images d'expositions Expositions d'images*. OCIM, Ministère délégué à la Recherche, Mission de la Culture et de l'Information scientifique et technique et des Musées, Université de Bourgogne. pp. 90-127.

JACOBI, Daniel, 2005b. Les faces cachées du point de vue dans les discours d'exposition. *La lettre de l'OCIM*. 2005. N° 100, pp. 44-53.

JACOBI, Daniel, 1999. *La communication scientifique: discours, figures, modèles*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble. Communication, médias et sociétés.

JACOBI, Daniel, 1987. *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.

JACOBI, Daniel et POLI, Marie-Sylvie, 1993. Les documents scriptovisuels affichés dans l'exposition : quelques repères théoriques. In : *L'Écrit dans le média exposition*. Québec, Canada : Musée de la civilisation : Société des musées québécois. pp.42-71. Collection Muséo.

JACOBI, Daniel et JACOBI, Emmanuel, 1985. *Analyse sémiotique du panneau dans les expositions scientifiques*. Paris : Parc de La Villette.

JALENQUES-VIGOUROUX, Béatrice, 2006. *Dire l'environnement : le métarécit environnemental en questions*. Sciences de l'information et de la communication. Paris : Université Paris Sorbonne (Paris IV).

JEANNERET, Yves et PATRIN-LECLERE, Valérie, 2004. La métaphore du contrat. *Hermès* [en ligne]. 2004. N° 38, pp. 133-140. Disponible à l'adresse : <http://hdl.handle.net/2042/9438>

JEANNERET, Yves, 2010. L'optique du sustainable : territoires médiatisés et savoirs visibles. *Questions de communication* N° 17, pp. 59-80.

JEANNERET, Yves, 2008a. *Penser la trivialité*. Paris : Lavoisier-Hermès-sciences. Collection Communication, médiation et construits sociaux..

JEANNERET, Yves, 2008b. The Epistemic Jumble of Sustainable Development. In : *Communicating Science in Social Contexts*. Netherlands : Springer. pp. 243-257.

JEANNERET, Yves, 2000. Des médias, des sciences et des textes. *Les Carnets du Cediscor*. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires. N° 6, pp. 199-218.

JEANNERET, Yves, 1999. L'École et la culture triviale. In : *Ecole et modernités: actes IX*. Paris : Nathan. pp. 7-23.

JEANNERET, Yves, 1994. *Écrire la Science. Formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris : Presses Universitaires de France. Sciences, Histoire et Société.

JICKLING, B., 1992. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*. Vol. 23, n° 4, pp. 5-8.

JONAS, Hans, 2008. *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Flammarion. Champs.

JURDANT, Baudouin, 2009. *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. Paris : EAC, Édition des Archives contemporaines. Études de sciences.

KAHN, Pierre, 2002. *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

KELLY, Thomas E., 1986. Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*. 1986. Vol. XIV, n° 2, pp. 113-138.

KRIEG-PLANQUE, Alice, 2010. La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*. Vol. 134, pp. 5-29.

KUHN, Thomas S., 2008. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. Champ sciences.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, 2007. Le développement durable en France : la Stratégie nationale de développement durable (2003-2008) - La Documentation française. [Consulté le 3 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/developpement-durable/strategie-nationale.shtml>

LAHIRE, Bernard, 2008. *La Raison scolaire: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LAMBERT, Frédéric, 2001. La Terre vue du ciel : la sacralisation du paysage. *Communication et langages*. Vol. 127, n° 1, pp. 14-20.

LAMIZET, Bernard, 1992. *Les Lieux de la communication*. Paris : Edition Mardaga.

LANDRAGIN, Frédéric, 2012. La saillance : questions méthodologiques autour d'une notion multifactorielle. *Faits de Langues*. N° 39, pp. 15-31.

LANGE, Jean-Marc (éd.), 2008a. *Document scientifique associé au programme blanc ANR-08-BLAN-0135_01 : Éducation au développement durable, appuis et obstacles*.

LANGE, Jean-Marc, 2008b. L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster - L'éducation à l'environnement ou au développement durable*. N° 46, pp. 123-154.

LANGE, Jean-Marc et MARTINAND, Jean-Louis, 2007. Éducation au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. In : *REF*. Sherbrooke. 2007.

LANGE, Jean-Marc et VICTOR, Patricia, 2006. Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*. N° 28.

LARRÈRE, Catherine, 1997. *Les philosophies de l'environnement*. Paris : Presses Universitaires de France.

LARRÈRE, Catherine et LARRÈRE, Raphaël, 1997. *Du bon usage de la nature: pour une philosophie de l'environnement*. Paris : Aubier. Alto.

LATOUCHE, Serge, 2010. *Sortir de la société de consommation*. Paris : Les liens qui libèrent.

LATOUCHE, Serge, 2003. L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement. *Mondes en développement*. Vol. 121, n° 1, pp. 23.

LE MAREC, Joëlle, 2011. L'environnement et la participation au musée : différentes expressions culturelles des sciences. *Hermès*. N° 61.

LE MAREC, Joëlle et BABOU, Igor, 2006. Cadres médiatiques et logiques commémoratives du discours à propos de sciences. *Communication. Information médias théories pratiques*. Vol. 24, n°2, pp. 74-96.

LE MAREC, Joëlle et TOPALIAN, Roland, 2003. Énonciation plurielle et publication de la parole du public en contexte muséal : le cas de « la tribune des visiteurs ». *Communication et langages*. Vol. 135, n° 1, pp. 12-24.

LE MONDE, 2013a. Pékin émerge du cauchemar de la pollution. *Le Monde.fr*. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/planete/article/2013/02/01/pekin-emerge-du-cauchemar-de-la-pollution_1825874_3244.html

LE MONDE, 2013b. Pollution : une étude prône des politiques plus « radicales ». *Le Monde.fr*. [Consulté le 8 février 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/planete/article/2013/01/08/pollution-des-politiques-plus-radicales-s-imposent_1813857_3244.html

LEBEAUME, Joël, 2008. *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris : Delagrave.

LEGARDEZ, Alain, 2006. Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères. In : *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. pp. 19-31. Collection Pédagogies.

LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. Collection Pédagogies.

LEGENDRE, Renald, 2001. *Une éducation...à éduquer !* 3^e édition. Montréal : Guérin.

LEGENDRE, Renald (éd.), 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal - Paris : Guérin - Eska.

LÉGIFRANCE, 2011. Circulaires, directives, instructions. [Consulté le 10 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Guide-de-legistique/I.-Conception-des-textes/1.3.-Hierarchie-des-normes/1.3.7.-Circulaires-directives-instructions>

LEININGER-FRÉZAL, Caroline, 2009. *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Lyon : Université Lumière - Lyon II.

LELEU-MERVIEL, Sylvie, 2005. Structurer la conception des documents numériques grâce à la scénistique. In : *Création numérique : écritures - expériences interactives*. Paris : Lavoisier. pp. 129-158. Traité des Sciences et Techniques de l'Information.

LEOPOLD, Aldo, 1995. *Almanach d'un comté des sables*. Paris : Aubier.

LIBAERT, Thierry, 2010. *Communication et environnement, le pacte impossible*. Paris : Presses Universitaires de France. Développement durable et innovation institutionnelle.

LIGM, 2012. Unitex | Fiche logiciel validé PLUME. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <https://www.projet-plume.org/fiche/unitex>

LOI CONSTITUTIONNELLE, 2005. *Charte de l'environnement*. 2 mars 2005.

LPO, 2008. LPO Antenne Ile-de-France. [Consulté le 30 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : http://ile-de-france.lpo.fr/lpoidf/LPO_missions/outils_pedago.htm

LUCAS, A. M., 1980. The Role of Science Education in Education for the Environment. *Journal of Environmental Education*. Vol. 12, n° 2, pp. 33-37.

LYCÉE JEAN RACINE, 2011. Chaque fois ça compte - STI2D Montdidier. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : http://blogs.ac-amiens.fr/0801853E_stie_montdidier/index.php?post/2010/11/04/Chaque-fois-ça-compte

MACCIA, Elizabeth, 1966. *Educational theorizing and curriculum change* [Consulté le 17 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED018308>

MACCIA, Elizabeth, 1965. *Curriculum theory and policy*. [Consulté le 17 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED018307>

MAIRESSE, François, 1997. La stratégie du prix. *Publics et Musées*. Vol. 11, n° 1, pp. 141-163.

MARIOTTI, Françoise, 2003. Tous les objets sociaux sont-ils des objets de représentations sociales ? Questions autour de la pertinence. *Journal International des Représentations Sociales*. Vol. 1, pp. 2-18.

MARIS, Virginie, 2006a. Le développement durable : enfant prodigue ou rejeton matriphage de la protection de la nature ? *Les ateliers de l'éthique*. Vol. 1, n° 2, pp. 86-102.

MARIS, Virginie, 2006b. *La protection de la biodiversité : entre science, éthique et politique* Université de Montréal.

MARTINAND, Jean-Louis, 1986. *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang. Exploration, recherches en sciences de l'éducation.

MARTINEZ, Marie-Louise, 2008. *Pour l'éducation à l'écocitoyenneté, à la responsabilité et à la confiance durable. Observer la formation des identités singulières, sociales et professionnelles*. Recherche-action citoyenneté - Projet CPIE des Îles de Lérins et Pays d'Azur et IUFM de Nice. [Consulté le 25 mai 2011]. Disponible à l'adresse : http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/iufm/shared/DIERF/idefor/rapport_ADEME.pdf

MARTINEZ, Marie-Louise et CHAMBOREDON, Marie-Claude, 2011. Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes - Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. In : *Développement durable et autres questions d'actualités - Questions vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri éditions. pp. 89-112. Transversales.

MÉDIATHÈQUE DE SAINT-AUBIN-DU-CORMIER, 2011. « L'eau, H₂O ! », exposition du 9 au 17 septembre à la médiathèque | Médiathèque St-Aubin-du-Cormier. [Consulté le 21 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.mediatheque-staubinducormier.fr/page/«-l'eau-h2o-»-exposition-du-13-au-17-septembre-a-la-mediatheque?teaser>

MEN, 2008a. *Organisation de l'enseignement d'histoire des arts*. École Collège Lycée Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

MEN - ACADÉMIE DE CLERMONT FERRAND, 2012. ÉEDD en Auvergne - Ouvrages pour les enseignants. [Consulté le 16 mars 2012]. Disponible à l'adresse : http://www3.ac-clermont.fr/pedago/environnement/ressources/biblio/fiches-ouvrages_enseig.htm

MEN - DGESCO, 2012a. Accueil du portail - Éduscol. [Consulté le 26 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/>

MEN - DGESCO, 2012b. La marque RIP - Comment obtenir la marque RIP ? - Éduscol. *Eduscol* [Consulté le 24 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid56171/liste-rip.html>

MEN - DGESCO, 2012c. Mise en œuvre et partenariat - Signature DGESCO-ADEME pour l'Éducation au développement durable. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid25547-cid59387/signature-dgesco-ademe-pour-l-education-au-developpement-durable.html>

MEN - DGESCO, 2011c. Écoles, collèges, lycées et EDD - La forêt, une communauté vivante - Éduscol. [Consulté le 6 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid55682/la-foret-une-communaute-vivante.html>

MEN - DGESCO, 2009a. *Formation continue des enseignants - Présentation des priorités du programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire* MENE0801030C.

MEN - DGESCO, 2008. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. DGESCO - Délégation à la communication. Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

MEN - DESCO, 2007. Écoles, collèges, lycées et EDD - « La biodiversité : tout est vivant, tout est lié ». [Consulté le 25 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47464/posters-ecole.html>

MEN - DESCO, 2005c. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005 - L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005.

MEN - MEDD, 2010. *Accord-cadre de coopération pour l'éducation au développement durable*. [Consulté le 4 juin 2011]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/agenda_2011/38/5/accord-cadre_edd_172385.pdf

MÉNEUX, Catherine, 2006. *L'art social au tournant du siècle. Arts et société - Lettre du séminaire* 12. [Consulté le 26 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.artsetsocietes.org/f/f-meneux.html>

MENJVA, 2011. *Enseignements technologiques (transversaux et spécifiques des spécialités architecture et construction, énergies et environnement, innovation technologique et éco-conception, systèmes d'information et numérique) du cycle terminal de la série STI2D* Bulletin officiel spécial n°3.

MENJVA - DGESCO, 2011a. *Travaux personnels encadrés. Classe de première - séries générales - Thème commun : Éthique et responsabilité*.

MENJVA - DGESCO, 2011b. *Livret personnel de compétences - Palier 3 (fin de scolarité obligatoire) - Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*.

MERLEAU-PONTY, Claire et EZRATI, Jean-Jacques, 2005. *L'exposition, théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. Patrimoines et sociétés.

MIÈGE, Bernard, 2006. Les industries culturelles et médiatiques : une approche socio-économique. In : *Sciences de l'information et de la communication: objets, savoirs, discipline*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. pp. 163-179. La Communication en plus.

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTÉ, 2009. La loi instaurant les Agences régionales de santé (ARS) est promulguée. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.sante.gouv.fr/la-loi-instaurant-les-agences-regionales-de-sante-ars-est-promulguee.html>

MOEGLIN, Pierre, 2010. *Les industries éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France. Que sais-je ?, N°3887.

MOEGLIN, Pierre, 2004. *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. Communication, médias et sociétés.

MOLINATTI, Grégoire et GIRAULT, Yves, 2013. Mobilisation de modèles épistémologiques pour penser les sciences et leurs communications dans la médiation muséale de thèmes sciences et sociétés. In : *MuséoMuséum. 20 ans d'enseignement de la muséologie au Muséum national d'Histoire naturelle. Actes du colloque du 12 et 13 décembre 2012*. Paris : Publications de l'OCIM.

MUCCHIELLI, Roger, 2006. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 9^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. Collection formation permanente.

NAESS, Arne, 1973. The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement : A Summary. *Inquiry*. Vol. 16, pp. 95-100.

NOËL-CADET, Nathalie, 2003. *L'appropriation des sites web patrimoniaux en milieu éducatif : des usages aux médiations*. Avignon : Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse.

ONU, 2002. Rapport du Sommet mondial pour le développement durable. In : *Sommet de la Terre*. New York : Nations Unies.

ONU, 1992. *Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. [Consulté le 28 août 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/RIO_F.PDF

ORE, 2012. Biodiversité en Poitou-Charentes. Disponible à l'adresse : http://www.biodiversite-poitou-charentes.org/spip.php?page=syndic-detail&id_syndic=10&calendrier_mois=2&calendrier_annee=2008&debut_articleSite=10

ORELLANA, Isabel, 2002. *La communauté d'apprentissage en Éducation Relative à l'Environnement : signification, dynamique, enjeux*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

ORELLANA, Isabel et FAUTEUX, Stéphane, 2000. L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. In : *A colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World ? Proceedings of an On-Line Colloquium held in October*. Whitehorse : Yukon college et Canadian Journal of Environnemental Education. pp. 13-24.

PACCALET, Yves, 2004. *L'école de la nature : les planches Deyrolle*. Paris : Hoëbeke.

PASCUAL ESPUNY, Céline, 2008. Comment les organisations se saisissent-elles de l'« image verte » ? *Communication et organisation*. N° 34, pp. 39-52.

PEIRCE, Charles Sanders, 1978. *Écrits sur le signe*. Paris, France : Seuil. L'Ordre philosophique.

PELLISSON, Maurice, 1911. Musées pédagogiques. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Édition électronique - INRP. [Consulté le 24 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3241>

PERAYA, Daniel, 1995. Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*. N° 4, pp. 119-157.

PERRENOUD, Philippe, 1993. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In : *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. pp. 61-76.

PIGNON, Corinne, 1994. Voyages d'expositions. *Musées & collections publiques de France* N° 204, pp. 6-11.

PLATRIER, Narcisse, 1911. Leçons de choses. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Édition électronique - INRP. [Consulté le 24 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3034>

PNUE, UICN et WWF, 1980. *Stratégie mondiale de la conservation. La conservation des ressources vivantes au service du développement durable*. Gland.

POLI, Marie-Sylvie, 2002. *Le texte au musée : une approche sémiotique*. Paris : L'harmattan.

POLI, Marie-Sylvie, 1994. Dans l'exposition, ce qui est écrit. *La lettre de l'OCIM*. N° 32, pp. 8-19.

POPPER, Karl, 1972. *La Connaissance objective*. Bruxelles : Ed. Complexe. Textes.

PORFILIO, Brad J et YU, Tian, 2006. Student as consumer : a critical narrative of the commercialization of teacher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol. 4, n° 1.

QUERTIER, Elisabeth, 2008. *Programme de sensibilisation à la biodiversité du territoire de Belfort*. Rapport préliminaire. MNHN - USM 702 - Muséologie, Médiation des sciences.

QUERTIER, Elisabeth et GIRAULT, Yves, 2011. Tendances actuelles de la mise en exposition de la biodiversité. In : *Actes du colloque « Éducation au développement durable et à la biodiversité »*. Digne les Bains : IUT de Provence. pp. 34-56. [Consulté le 14 novembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.refere.uqam.ca/FR/publications_mono.php

RAULIN, Dominique, 2006. De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *INRP - Revue française de pédagogie - la construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*. N° 154, pp. 61-71.

RÉZEAU, Joseph, 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* [en ligne]. Bordeaux : Université de Bordeaux 2.

RIOTOR, Léon, 1911. Imagerie scolaire. In : *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique : Institut Français de l'Éducation. [Consulté le 21 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2892>

RIST, Gilbert, 1996. *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de Sciences Politiques. Références inédites.

ROBOTTOM, Ian et HART, Paul, 1993. *Research in environmental education : engaging the debate*. Geelong : Deaking University Press.

RUPPLI, Catherine, 2000. Qui sont les producteurs d'exposition itinérantes ? *La lettre de l'OCIM* N° 70, pp. 20-25.

RUPPLI, Catherine, 1999. *Grandes tendances et place de l'institution muséale dans la production d'expositions itinérantes. Évolution de ce secteur en France durant la décennie 1990-2000*. Mémoire de DESS Action artistique, politiques culturelles et muséologie. Université de Bourgogne.

SAMSON, Denis, 1993. Les stratégies de lecture des visiteurs d'exposition. In : *L'Écrit dans le média exposition*. Québec, Canada : Musée de la civilisation : Société des musées québécois. pp. 92-111. Collection Muséo.

SAMSON, Denis, 1992. L'évaluation formative et la genèse du texte. *Publics et Musées* Vol. 1, n° 1, pp. 57-74.

SAUVÉ, Lucie, 2008. Un attracteur étrange, une « invasion barbare ». *Revue POUR. Dossier : systèmes de formation et développement durable*. 2008. N° 198. pp. 46-53.

SAUVÉ, Lucie, 2007. L'équivoque du développement durable. *Chemins de traverse* N° 4.

SAUVÉ, Lucie, 2006. L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en rapport avec les énoncés du développement durable. *Liaison Énergie - Francophonie - « Former et éduquer pour changer nos modes de vie »*. N° 72, pp. 33-41.

SAUVÉ, Lucie, 2003. Courants et modèles d'interventions en éducation relative à l'environnement. *Module 5. Programme d'études supérieures - Formation en éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale*. Les publications ERE-UQAM. Montréal.

SAUVÉ, Lucie, 2002. L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion*. 2002. Vol. XXVII, n° 1/2, pp. 1-4.

SAUVÉ, Lucie, 2000. L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In : *The future of environmental education in a postmoderne world?* Canadian Journal of Environmental Education. Whitehorse. pp. 57-71.

SAUVÉ, Lucie, 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

SAUVÉ, Lucie, BRUNELLE, Renée et BERRYMAN, Thomas, 2005. Influence of the Globalized and Globalizing Sustainable Development Framework on National Policies Related to Environmental Education. *Policy Futures in Education*. Vol. 3, n° 3.

SAUVÉ, Lucie, BERRYMAN, Thomas et BRUNELLE, Renée, 2003. Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherche - Réflexions*. Vol. 4, pp. 33-55.

SAUVÉ, Lucie et MACHABÉE, Louis, 2000. La représentation : point focal de l'apprentissage. *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*. 2000. Vol. 2, pp. 183-194.

SCÉREN-CNDP, 2012. Educasources - Educasources, c'est quoi ? [Consulté le 30 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.educasources.education.fr/educasources-c-est-quoi.html>

SCÉREN-CRDP AMIENS, 2012a. De nouvelles expositions pour l'ÉDD ! [Consulté le 29 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/crdp-amiens/article1115.html>

SCÉREN-CRDP AMIENS, 2012b. Éducation au développement durable - Institut de recherche pour le développement. [Consulté le 31 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd2/index.php/ressources/liens-ressources/164-ird>

SCÉREN-CRDP AMIENS, 2010. Éducation au développement durable - Le pôle national de compétence Éducation au développement durable. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd4/index.php/accueil/pole-national-competence-edd>

SCÉREN-CRDP AMIENS, 2009. Éducation au développement durable - FOREDD 2009. [Consulté le 22 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2009>

SCÉREN-CRDP POITOU-CHARENTES, 2012. BCDI - Nos références. [Consulté le 15 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.bcdi.fr/>

SCÉREN, 2007. CNDP - réseau. [Consulté le 30 octobre 2012]. Disponible à l'adresse : http://www2.cndp.fr/cndp_reseau/

SCHIELE, Bernard et BOUCHER, Louise, 1987. Une exposition peut en cacher une autre: Approche de l'exposition scientifique et technique : La mise en scène de la science au Palais de la Découverte. *Cahier Expo Média*. 1987. Vol. 3, pp. 65–214.

SCHIELE, Bernard, PERRATON, Charles et BOUCHER, Louise, 1987. *Ciel, une Expo ! : approche de l'exposition scientifique*. Expo Média.

SCHIELE, Bernard, 1985. Les enjeux cachés de la vulgarisation scientifique ou la transformation du savoir en produit marchand. In : *Vulgariser, un défi ou un mythe ? : la communication entre spécialistes et non-spécialistes*. Lyon : Chronique sociale. Collection Synthèse.

SCHÖN, Donald A., 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.

SECA, Jean-Marie, 2001. *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin. Coursus.

SEMPRINI, Andréa, 2007a. *Œil de la mondialisation*. [Consulté le 27 août 2012]. Disponible à l'adresse : [http://www.semprini.fr/page1/files/Oeil de la mondialisation.pdf](http://www.semprini.fr/page1/files/Oeil%20de%20la%20mondialisation.pdf)

SEMPRINI, Andréa, 2007b. *Analyser la communication: Tome 2, Regards sociosémiotiques*. Paris : L'Harmattan.

SÉNAT, 2000. La Terre vue du ciel - Yann Arthus Bertrand. [Consulté le 25 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.senat.fr/evenement/arthusbertrand.html>

SEURRAT, Aude, 2009. *Les médias en kit pour promouvoir la diversité. Étude de programmes européens de formation aux médias destinés à « lutter contre les discriminations » et « promouvoir la diversité »*. Paris : Université Paris Sorbonne, CELSA.

SHANNON, Claude E., 1948. A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*. 1948. Vol. 27, pp. 379-423.

SIMONNEAUX, Laurence, 2005. L'actualité scientifique s'invite dans la classe. *Les cahiers pédagogiques*. Dossier « l'actualité du monde et la classe ». N° 434.

SIMONNEAUX, Laurence et SIMONNEAUX, Jean, 2005. Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia*. N° 27, pp. 79-108.

SIMONNEAUX, Laurence, 2003. Enseigner les savoirs « chauds » : l'éducation biotechnologique entre science et valeurs. In : *Éducation et formation. Nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

SITE DES AGENCES DE L'EAU, 2013. Les six agences de l'eau françaises | Les agences de l'eau. [Consulté le 25 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.lesagencesdeleau.fr/les-agences-de-leau/les-six-agences-de-leau-francaises/>

SOËTARD, Michel et HÉTIER, Renaud, 2003. L'éducation entre fin, finalité et finalisme. Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*. N° 143, pp. 61-68.

SOICHOT, Marine, 2011. *Les musées et centres de sciences face au changement climatique. Quelle médiation muséale pour un problème socioscientifique ?* Paris : Museum National d'Histoire Naturelle.

SOUCHIER, Emmanuel, 1998. L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*. 1998. N° 6, pp. 137-145.

STEIGER, Aurélie et AUGES, Pierre, 2004. *Mise en place d'une éducation à l'environnement vers un développement durable en interdisciplinarité*. Mémoire professionnel PLC2. Paris : IUFM.

SUMMERS, Mike, CORNEY, Corney et CHILDS, Ann, 2004. Student teachers' conceptions of sustainable development : the starting-points of geographers and scientist. *Educational Research*. Vol. 46, n° 2, pp. 163-182.

SUNIER, Sandra, 1997. Le scénario d'une exposition. *Publics et Musées*. Vol. 11, n° 1, pp. 195-211.

TLFI, 2011a. Définition du mot « Recommandation ». [Consulté le 26 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2757489930>

TLFI, 2011b. Définition du mot « Prescription ». [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2757489930>

TLFI, 2011c. Définition du mot « Principe ». [Consulté le 26 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=484669320>

TOZZI, Michel, 2004. Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma*. N° 23, pp. 49-57.

TURNER, R.K., 1993. Sustainability : principles and practice. In : *Sustainable Environmental Economics and Management : Principles and Practice*. London : Belhaven.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole, 2010. L'éducation au développement durable entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 2010. Vol. 32, n° 2, pp. 193-213.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole, 2006. Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. In : *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. pp. 119-135. Collection Pédagogies.

UNESCO, 1997a. *Éduquer pour un avenir viable : une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Disponible à l'adresse :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686f.pdf>

UNESCO, 1997b. Déclaration de Thessalonique. In : *Conférence internationale - Environnement et société : Éducation et sensibilisation du public à la viabilité*. 12 décembre 1997. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772fo.pdf>

UNESCO, 2009. Déclaration de Bonn. In : *Conférence mondiale sur l'éducation pour le développement durable : s'engager dans la seconde moitié de la décennie* [Consulté le 9 juin 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/News/Rapport_sur_la_Conférence_mondiale.pdf

UNESCO, 2005a. *Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014) - Plan international de mise en œuvre*. Paris : UNESCO. [Consulté le 20 mai 2011]. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>

UNESCO, 2005b. *L'UNESCO et le développement durable*. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369f.pdf>

UNESCO, 2004. *Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable 2005-2014 : projet de programme d'application international*. Paris : UNESCO.

UNESCO, 2002. *Éducation pour un avenir viable : Enseignements tirés d'une décennie de travaux, depuis Rio de Janeiro jusqu'à Johannesburg*. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100f.pdf>

UNESCO-PNUE, 1987. Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990. In : *Congrès international sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement* [en ligne]. Moscou : ONU-UNESCO-PNUE. 1987. pp. 24.

UNESCO-PNUE, 1975. Charte de Belgrade. In : *Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement*. Disponible à l'adresse : http://portal.unesco.org/education/en/files/33214/10941164223Belgrade_FR_Integral.pdf/Belgrade+FR+Integral.pdf

URGELLI, Benoît, 2009. *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Université de Lyon - Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines.

VARINE (de), Hugues, 1979. L'exposition itinérante: moyen de communication, d'information, d'éducation. *Revue archéologique de l'Oise*. Vol. 15, n° 1, pp. 3.

VERGNOLLE-MAINAR, Christine, 2011. *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Didact géographie.

VERGNOLLE-MAINAR, Christine, 2009a. *Les disciplines scolaires et leurs frontières, la géographie scolaire de l'environnement au développement durable*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Paris : Paris Diderot, Tome 2.

VERGNOLLE-MAINAR, Christine, 2009b. Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement scolaire. *Mappemonde*. Vol. 2, n° 94, 14 p.

VERGNOLLE-MAINAR, Christine, 2008. Environnement et disciplines scolaires. *Natures Sciences Sociétés*. N° 16, pp. 60-66.

VÉRON, Eliséo, 1985. L'analyse du contrat de lecture : une nouvelle méthode pour les études de positionnement des supports presse. *Les médias, expériences, recherches actuelles, applications*. 1985. pp. 203-229.

VERRE AVENIR, 2013. Le Verre naît du Verre - Verre Avenir. [Consulté le 31 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.verre-avenir.fr/>

VÉZIN, Jean-François, 1986. Schématisation et acquisition des connaissances. *Revue française de pédagogie*. Vol. 77, n° 1, pp. 71-78.

VÉZIN, Jean-François, 1982. Apport informationnel des schémas et des énoncés et activités de mise en correspondance. *Enfance*. Vol. 35, n° 5, pp. 351-362.

VIEL, Annette et GIRAULT, Yves, 2007. Nature mise en récits. *Pratiques*. 2007. N° 133/134, pp. 143-163.

VILLEMAGNE, Carine, 2005. *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Université du Québec à Montréal - Université de Rennes 2.

WALS, Arjen et BLEWITT, John, 2010. Third-wave Sustainability in Higher Education : Some (Inter)national Trends and Developments. In : *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. Earthscan. pp. 55-74.

WICKHAM, Hadley, 2007. ggplot2. [Consulté le 3 août 2013]. Disponible à l'adresse : <http://ggplot2.org/>

WIKIPÉDIA, 2013. Loi d'airain de l'oligarchie. [Consulté le 30 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Loi_d%27airain_de_l%27oligarchie&oldid=92804991 Page Version ID: 92804991

WIKIPÉDIA, 2011. Hiérarchie des normes en droit français. Disponible à l'adresse : http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Hiérarchie_des_normes_en_droit_français&oldid=90938535 Page Version ID: 90938535

ZACCAÏ, Edwin, 2007. Développement durable et disciplines scientifiques. *Natures Sciences Sociétés*. Vol. 15, n° 4, pp. 379-388. [Consulté le 1 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20200253>

ZUINDEAU, Bertrand, 2000. La « durabilité » : essai de positionnement épistémologique du concept. In : *Développement durable et territoire*. Presses universitaires du Septentrion. Paris.

ZWANG, Aurélie et GIRAULT, Yves, 2012. Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable ? *Spirale*. 2012. N° 50, pp. 181-195.

ZWANG, Aurélie et GIRAULT, Yves, 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. In : *Actes du colloque « Éducation au développement durable et à la biodiversité »*. Publication électronique. pp. 179-253. [Consulté le 28 février 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.refere.uqam.ca/FR/publications_mono.php

Glossaire des acronymes

ADEME : Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie

AFC : Analyse Factorielle des Correspondances

AGEDEN : Association pour une Gestion Durable de l'Energie (Isère) (Espace Info Energie)

AMCSTI : Association des Musées et Centres pour le développement de la Culture Scientifique, Technique et Industrielle

APPA : Association pour la Prévention de la Pollution Atmosphérique (Franche Comté)

AREHN : Agence Régionale de l'Environnement de Haute Normandie

ARPE : Association Régionale pour l'Environnement de Midi Pyrénées

ASCOMADE : Association des Collectivités Comtoises pour la Maîtrise de Déchets et de l'Environnement

BCDI : Bibliothèque Centre de Documentation et d'Information

BEDE : Bibliothèque d'Echange et Diffusion d'Expériences

CAMIF : Coopérative des Adhérents à la Mutuelle des Instituteurs de France

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CASDEN-BP : Caisse d'Aide Sociale de l'Éducation Nationale – Banque Populaire

CAUE : Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement

CCFD : Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement

CCSTI : Centre de Culture Scientifique Technique et Industrielle

CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CEE : Communauté Economique Européenne

CEMAGREF : Centre national du machinisme agricole, du génie rural, des eaux et des forêts, dénommé actuellement IRSTEA (Institut national de Recherche en Sciences et Technologie pour l'Environnement et l'Agriculture)

CESC : Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté

CFA : Centre de Formation et d'Apprentissage

CIDD : Commission Intergouvernementale du Développement Durable

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

COMVV : Comme Vous Voulez (agence)

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CSFD : Comité Scientifique Français de la Désertification

CSI : Cité des Sciences et de l'Industrie

CVL : Conseil de la Vie Lycéenne

DEDD : Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable

DESD : UN Decade of Education for Sustainable Development

DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées

DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, anciennement dénommée

DESCO : Direction de l'Enseignement Scolaire

DRASS : Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales

DREAL : Direction Régional de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement

É3D : Établissement en Démarche de Développement Durable

ÉAV : Éducation pour un Avenir Viable

ECJS : Education Civique, Juridique et Sociale

ÉDD : Éducation au Développement Durable

ÉEDD : Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable

EPCSCP : Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

EPNA : Établissements Publics Nationaux à caractère Administratif

EPS : Éducation Physique et Sportive

EPST : Établissements Publics à Caractère Scientifique et Technologique

ÉRE : Éducation Relative à l'Environnement

ÉSD : Éducation pour la Soutenabilité / Education for Sustainable Development

FED : Fondation Education et Développement

FNE : France Nature Environnement

FOREDD : Forum des Ressources pour l'Éducation au Développement Durable

FRAPNA : Fédération Rhône Alpes de Protection de la Nature

GDF : Gaz de France

GNIS : Groupement National Interprofessionnel des Semences et Plants

HG – EC : Histoire Géographie – Éducation Civique

IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

IDD : Itinéraire de Découverte

IFFO-RME : Institut Français des Formateurs Risques Majeurs et Protection de l'Environnement

INDP : Intercultural Network For Development and Peace

INH : Institut National d'Horticulture, intégré actuellement à Educagri

INRA : Institut National de Recherche Agronomique

IRD : Institut de Recherche pour le Développement

LPO : Ligue pour la Protection des Oiseaux

MAEE : Ministère des Affaires Etrangères et Européennes

MAIF : Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France

MEDD : Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MESDD : Maison de l'Environnement, des Sciences et du Développement Durable (Saint-Quentin-en-Yvelines)

MNE : Maison de la Nature et de l'Environnement

MNHN : Muséum National d'Histoire Naturelle

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ORCADES : Organisation pour la Recherche, la Communication et l'Action en faveur d'un Développement Solidaire entre le Nord et le Sud

PAF : Paysage Audiovisuel Français

PNP : Programme National de Pilotage

PNUE : Programme des Nations Unies pour l'Environnement

PPCP : Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel

RITIMO : Réseau d'information et de documentation pour le développement durable et la solidarité internationale

SCÉREN : Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation nationale

SEDD : Stratégie Européenne de Développement Durable

SES : Sciences Économique et Sociale

SMDD : Sommet Mondial pour le Développement Durable

SNCF : La Société Nationale des Chemins de fer Français

SNDD : Stratégie Nationale de Développement Durable

SPC : Sciences Physique et Chimique

STI2D : Sciences et Techniques de l'Industrie et du Développement Durable

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

TAIPAN : Torpedo for Active Inspection Piloting and Autonomus Navigation

TIPE : Travaux d'Initiatives Personnelle Encadrés

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé

TPE : Travaux Personnels Encadrés

UICN : Union Internationale pour la Conservation de la Nature

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF : United Nations of International Children's Emergency Fund

UPM : (financement du papier YAB)

UQAM : Université du Québec à Montréal

WWF : World Wildlife Fund

Table des iconographies

Liste des figures

<i>Figure 1 : Cartographie des différentes conceptions du développement durable (Hopwood, Mellor, et O'Brien (2005))</i>	42
<i>Figure 2 : Modèle de situation pédagogique pour l'étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD</i>	55
<i>Figure 3 : Relations d'influence entre les textes normatifs du corpus cadrant l'ÉDD dans l'éducation formelle (la lettre) et les documents non normatifs (l'esprit) (Zwang, Girault 2012)</i>	65
<i>Figure 4 : Les dimensions d'une théorie éducative définies par Elisabeth Maccia et reprise par Renald Legendre (2001) dans Villemagne (2005, p. 50)</i>	68
<i>Figure 5 : Le diagramme de Venn comme référence épistémique de l'objet éducatif « développement durable » (DGESCO - IGEN 2010a, p. 2)</i>	96
<i>Figure 6 : Thèmes des programmes d'histoire géographie et d'éducation civique en rapport avec l'ÉDD dans les classes de 6^e et de 5^e : année 1996 et 1997</i>	98
<i>Figure 7 : Thèmes des programmes d'histoire géographie et d'éducation civique en rapport avec l'ÉDD dans les classes de 6^e et de 5^e : année 2009 et 2010</i>	98
<i>Figure 8 : Thèmes du programme de géographie en rapport avec l'ÉDD en classe de 2^{nde} : année 2001</i>	99
<i>Figure 9 : Thèmes du programme de géographie en rapport avec l'ÉDD en classe de 2^{nde} : année 2010</i>	99
<i>Figure 10 : Photographie d'une salle de classe de Bretagne dont la structure est restée identique depuis 1907 : au fond à droite, l'armoire vitrée contenant les livres et les objets de collection (Chauvin 1997)</i>	146
<i>Figure 11 : Vitrines du musée scolaire à l'école de Tournissan (dans l'Aude) (Guillard, Faure 1948)</i>	146
<i>Figure 12 : Henri Rivière, Le Couché du soleil, lithographie en couleurs (54,5 x 83 cm), n° 11 de la série Les Aspects de la nature, 1898, éditée par Eugène Verneau et autorisée par le Ministère de l'Instruction publique (Méneux 2006)</i>	149
<i>Figure 13 : Projet de salle de classe réalisé par Henri Sauvage et Charles Sarazin, paru dans Couyba et al. (1908), L'Art à l'Ecole, Paris : Bibliothèque Larousse, p. 50-51 (Méneux 2006)</i>	149
<i>Figure 14 : Affiche de l'exposition « L'Art à l'Ecole », 1904, lithographie en couleurs réalisée par Etienne Moreau-Nélaton, 140 x 103 cm. Paris, BNF, Estampes (Méneux 2006)</i>	150
<i>Figure 15 : Le « tableau » n°11 du musée industriel scolaire de Delagrave : Le chauffage et l'éclairage (Bellon-Serre 2012)</i>	151
<i>Figure 16 : Un exemple de tableau de géographie édité par Armand Colin : Vallées et cours d'eau (Bellon-Serre 2012)</i>	153
<i>Figure 17 : Extrait du catalogue de matériel et de mobilier scolaire de la Maison Deyrolle, montrant les thèmes des planches et les prix des tableaux muraux servant aux leçons de choses (Deyrolle 1898)</i>	154

Figure 18 : Panneau 3 de l'exposition <i>Le développement durable, j'ai envie de savoir</i> (Vedura, 2008)	187
Figure 19 : Panneau 7 de l'exposition <i>Le développement durable, j'ai envie de savoir</i> (Vedura, 2008)	188
Figure 20 : Carte du réseau SCÉREN (2007)	193
Figure 21 : Planche « Les gestes responsables », version de 2007.....	234
Figure 22 : Planche « Les gestes responsables », version de 2011.....	235
Figure 23 : Dernier panneau de l'exposition <i>Vivre en terres arides</i> (CSFD, 2009) et agrandissement sur « l'ours »	258
Figure 24 : Critères rentrés pour la recherche sur BCDI (exemple de la base de données du CRDP de Besançon)	263
Figure 25 : Les logotypes des partenaires sur la page d'accueil de la première édition <i>Le développement durable, pourquoi ?</i> (GoodPlanet 2006)	296
Figure 26 : Premier panneau de l'exposition <i>Nourrir l'Humanité, le défi du siècle</i> (Sépia, 2010)	299
Figure 27 : Photographies de la loge et de la salle de SVT du même lycée parisien prise en juin 2013, montrant la répartition des affiches de différentes éditions de l'opération <i>Le développement durable, pourquoi ?</i>	305
Figure 28 : Quelques maquettes de <i>Planète Précieuse</i> (ADEME Picardie 2013)	312
Figure 29 : Une maquette dans <i>L'énergie, je maîtrise</i> (Carbet des sciences 2013).....	312
Figure 30 : Maquette du TAIPAN (Torpedo for Active Inspection Piloting and Autonomus Navigation) (CNRS 2003)	312
Figure 31 : Maquettes interactives de l'exposition <i>L'eau H2O</i> (Espace des Sciences, 2004) (source de la photographie : Médiathèque de Saint-Aubin-du-Cormier (2011)).....	312
Figure 32 : À gauche une « exposition » de Deyrolle à l'UNESCO pour le World Science Day (Deyrolle Pour l'Avenir 2012), à droite, les « planches pédagogiques » du « kit » (Deyrolle Pour l'Avenir 2013c).....	317
Figure 33 : Dernier panneau de l'exposition <i>Les écogestes ou comment sauver la planète sans être un superhéros</i> (MESDD, 2009)	318
Figure 34 : Le logotype de l'année internationale de la diversité biologique est présent sur toutes les expositions de 2010 traitant de la biodiversité.	325
Figure 35 : Le logotype de la campagne gouvernementale, lancée en 2005 et portée par l'ADEME : « Réduisons vite nos déchets, ça déborde ».....	327
Figure 36 : Logotype de la campagne de l'ADEME : « Faisons vite ça chauffe ».....	327
Figure 37 : Occurrence de l'expression « développement durable » dans quatre journaux entre 1987 et 2009 (Libaert 2010, p. 32).....	328
Figure 38 : Panneau 2 de l'exposition <i>Déchets : du tout à la rue à la collecte sélective</i> (Sépia, 2006). Les éléments entourés sont ceux qui ont permis de déterminer le thème (la gestion des déchets) et l'angle d'approche du thème (angle historique).....	363
Figure 39 : Panneau 1 de l'exposition <i>Qu'est ce qu'une rivière ?</i> (AREHN, 2008).	364
Figure 40 : Panneau 9 de l'exposition <i>L'eau domestiquée</i> (Adour Garonne, 2009).....	388
Figure 41 : Panneau 8 de l'exposition <i>Les énergies et les énergies renouvelables</i> (ADEME, 2002)	389
Figure 42 : Panneau 7 de l'exposition <i>Le développement durable en recherches</i> (Cemagref, 2006)	392
Figure 43 : Panneau 13 de l'exposition <i>La planète précieuse</i> (ADEME, 2007).....	395
Figure 44 : Panneau 3 de l'exposition <i>INH 21</i> (INH, 2004).....	396

Figure 45 : Panneau 3 de l'exposition Qu'est-ce qu'une rivière ? (AREHN, 2003).....	400
Figure 46 : Panneau 8 de l'exposition La richesse du monde vivant, l'enjeu de la biodiversité (MESDD, 2010)	402
Figure 47 : Panneau 5 de l'exposition Le développement durable, j'ai envie de savoir (Vedura, 2008)	405
Figure 48 : Panneau 2 de l'exposition L'eau H ₂ O (Espace des sciences, 2004)	406
Figure 49 : Panneau 3 de l'exposition Quel climat pour demain ? (Académie de Versailles, 2005)	409
Figure 50 : Panneau 4 de l'exposition Climattitude (AGEDEN, 2004).....	410
Figure 51 : Panneau 11 de l'exposition Océans et climat, des échanges pour la vie (IRD, 2007).....	413
Figure 52 : Panneau 13 de l'exposition De l'eau pour l'humanité (Adour Garonne, 2004).....	417
Figure 53 : Panneau 36 de l'exposition Le progrès sans dérailler (ARPE, 2005).....	418
Figure 54 : Panneau 13 de l'exposition Quel développement pour demain ? (Double Hélice, 2004).....	422
Figure 55 : Panneau 5 de l'exposition Jade et Matéo au pays sans déchets (ADEME, 2007).....	430
Figure 56 : Panneau 3 de l'exposition Réduisons nos déchets (ASCOMADE, 2008).....	432
Figure 57 : Panneau 1 de l'exposition Économies d'énergie (ADEME, 2002).....	434
Figure 58 : Panneau 1 de l'exposition Construire ensemble le développement durable (COMVV, 2006).....	438
Figure 59 : Panneau 20 de l'exposition La biodiversité, tout est vivant, tout est lié (GoodPlanet, 2007).....	444
Figure 60 : Panneau 23 de l'exposition La rivière, source de vie, milieu vivant (Adour Garonne, 1999).....	445
Figure 61 : Panneau 3 de l'exposition L'eau pour tous, tous pour l'eau (Sépia, 2008)	447
Figure 62 : Panneau 3 de l'exposition Quel développement pour demain ? (Double Hélice, 2004)	448
Figure 63 : Panneau 16 de l'exposition Développement durable, dignité et justice sociale en Inde (INDP, 2008)	451
Figure 64 : Panneau 1 de l'exposition Agriculture et biodiversité : les recherches de l'INRA (INRA, 2005).....	456
Figure 65 : Panneau 15 de l'exposition Pari(s) sur le tri (3B Conseils, 2006).....	459
Figure 66 : Comparaison entre une planche Deyrolle du 20 ^e siècle et une du 21 ^e siècle sur le miel	460

Liste des graphiques

<i>Graphique 1 : Comparaison entre les catégories de thèmes (en pourcentage) évoqués comme connaissances de références en ÉDD dans les textes de l'Éducation nationale et les textes internationaux.....</i>	<i>91</i>
<i>Graphique 2 : Évolution de l'offre d'expositions légitimées en ÉDD au cours du temps (par année d'édition).....</i>	<i>274</i>
<i>Graphique 3 : Évolution de l'offre d'expositions légitimées en ÉDD produites depuis 1990 (courbe cumulative).....</i>	<i>275</i>
<i>Graphique 4 : Proportion des types de producteurs à l'origine des expositions itinérant dans les écoles et les établissements scolaires (n = 65 producteurs).....</i>	<i>275</i>
<i>Graphique 5 : Répartition des producteurs en fonction de leurs statuts de droit privé ou public.....</i>	<i>278</i>
<i>Graphique 6 : Répartition du nombre d'expositions légitimées en fonction du statut de leurs producteurs...278</i>	
<i>Graphique 7 : Répartition des expositions du corpus en fonction des producteurs (n = 196).....</i>	<i>281</i>
<i>Graphique 8 : Répartition des expositions du corpus en fonction du statut des producteurs (droit privé ou public) et du temps (n = 196 expositions).....</i>	<i>283</i>
<i>Graphique 9 : Répartition des expositions du corpus en fonction des types de producteur et du temps (n = 196).....</i>	<i>284</i>
<i>Graphique 10 : Répartition des expositions (en pourcentage) en fonction du public désigné par le producteur (n = 196).....</i>	<i>287</i>
<i>Graphique 11 : Répartition des publics scolaires visés (en pourcentage) par les producteurs d'expositions (n = 89).....</i>	<i>289</i>
<i>Graphique 12 : AFC entre les producteurs et les publics visés (n = 196 expositions).....</i>	<i>291</i>
<i>Graphique 13 : AFC entre les types de producteurs et les choix économiques de diffusion (n = 63 producteurs).....</i>	<i>295</i>
<i>Graphique 14 : Composition matérielle des expositions, indépendamment de l'accompagnement (n = 196) 308</i>	
<i>Graphique 15 : Répartition des expositions du corpus en fonction des thématiques (n = 196).....</i>	<i>322</i>
<i>Graphique 16 : Répartition du nombre de thématiques des expositions du corpus en fonction du temps (n = 196).....</i>	<i>324</i>
<i>Graphique 17 : AFC entre les thématiques et les producteurs (n = 177).....</i>	<i>331</i>
<i>Graphique 18 : AFC entre les thématiques et les types de producteurs (n = 170).....</i>	<i>333</i>
<i>Graphique 19 : Répartition des thématiques des expositions légitimées directement en fonction des périodes éducatives (n = 73/110).....</i>	<i>372</i>
<i>Graphique 20 : AFC entre les thématiques et les modes de légitimation (n = 110 expositions).....</i>	<i>373</i>
<i>Graphique 21 : Répartition des objectifs des expositions (n = 110).....</i>	<i>374</i>
<i>Graphique 22 : AFC entre les modes de légitimation et les objectifs des expositions (n = 110).....</i>	<i>376</i>
<i>Graphique 23 : AFC entre les producteurs et les modes de légitimation (n = 110).....</i>	<i>378</i>
<i>Graphique 24 : AFC entre les types de producteurs et les modes de légitimation (n = 110).....</i>	<i>379</i>
<i>Graphique 25 : AFC entre les thématiques et les objectifs des expositions (n = 110).....</i>	<i>380</i>

<i>Graphique 26 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 12 identifiés dans les expositions sur les déchets (n = 19 expositions réalisées par 8 producteurs différents).</i>	384
<i>Graphique 27 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 12 identifiés dans les expositions sur l'énergie (n = 11 expositions réalisées par 6 producteurs différents).</i>	384
<i>Graphique 28 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 19 identifiés dans les expositions sur l'eau (n = 23 expositions réalisées par 16 producteurs différents).</i>	384
<i>Graphique 29 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 16 identifiés dans les expositions sur la biodiversité (n = 11 expositions réalisées par 7 producteurs différents).</i>	385
<i>Graphique 30 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 21 identifiés dans les expositions sur le développement durable (n = 27 expositions réalisées par 19 producteurs différents).</i>	385
<i>Graphique 31 : AFC entre les types de producteurs et les éléments du registre scriptovisuel employés.</i>	391
<i>Graphique 32 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 20 identifiés dans les expositions sur les milieux (n = 10 expositions réalisées par 7 producteurs différents).</i>	399
<i>Graphique 33 : AFC entre les thématiques et les éléments du registre scriptovisuel.</i>	407
<i>Graphique 34 : Fréquence des thèmes les plus fréquents (en pourcentage) sur les 15 identifiés dans les expositions sur le changement climatique (n = 9 expositions réalisées par 8 producteurs différents).</i>	408
<i>Graphique 35 : AFC entre les producteurs et les angles d'approches des thèmes dans les expositions sur le développement durable</i>	420
<i>Graphique 36 : AFC entre les angles et les éléments du registre scriptovisuel</i>	428
<i>Graphique 37 : AFC entre les thématiques et les angles d'approches des thèmes.</i>	433
<i>Graphique 38 : AFC entre les producteurs et les angles d'approches des thèmes</i>	437
<i>Graphique 39 : Graphique en toile d'araignée représentant les fréquences des angles d'approches des thèmes sociaux (en pourcentage) trouvés dans les expositions sur le développement durable</i>	439
<i>Graphique 40 : AFC entre les types de producteurs et leurs objectifs.</i>	455

Liste des tableaux

Tableau 1 : Comparaison des caractéristiques de l'ESD et de l'ÉRE « dans le texte » : Décennie de l'ESD (2005) vs Charte de Belgrade (1975).....	49
Tableau 2 : Courants, conceptions de l'environnement, catégories d'éducation relative à l'environnement (repris et complété de Girault, Sauvé 2008, p. 9).....	59
Tableau 3 : Les dimensions d'une théorie éducative (modifié d'après Maccia (1966) et Legendre (1983)).....	70
Tableau 4 : Grille d'analyse qualitative pour l'étude des cadres prescriptifs de l'ÉDD dans l'Éducation nationale.....	72
Tableau 5 : Tableau synoptique des priorités dans les circulaires de rentrée de 2002 à 2011, montrant la place relative de l'ÉDD par rapport aux éducations à ainsi que les outils, moyens et dispositifs énoncés.....	82
Tableau 6 : Fréquence des catégories de thèmes (en pourcentage) présents dans les documents référents de l'Éducation nationale de la lettre et de l'esprit.	90
Tableau 7 : Thèmes en lien avec l'ÉDD dans les programmes d'histoire – géographie (HG), éducation civique (EC) et de SVT retenus pour l'analyse (en HG-EC, nous rappelons que seuls les programmes de 6 ^e et de 5 ^e sont considérés).....	92
Tableau 8 : Approche comparative des besoins humains abordés dans les programmes de SVT de 6 ^e et de 3 ^e avant et après l'ÉDD.....	100
Tableau 9 : Étude comparative des thèmes abordés dans les parties du programme de SVT du collège avant et après l'ÉDD (les principales différences sont indiquées en gras).	101
Tableau 10 : Les deux périodes d'ÉDD institutionnelle identifiées entre 2003 et 2011 par l'analyse conjointe de la lettre et de l'esprit de l'ÉDD.	135
Tableau 11 : Liste des cadres de l'Éducation nationale enquêtés, de leur fonction et de leur implication vis-à-vis des expositions itinérantes pour l'ÉDD.....	184
Tableau 12 : Caractéristiques des trois formes d'expositions (d'après Davallon 1999, p. 113).....	253
Tableau 13 : Liste des éléments collectés pour la construction de la base de données du corpus d'expositions.	266
Tableau 14 : Catégories de producteurs à l'origine des expositions légitimées en ÉDD par l'Éducation nationale.....	277
Tableau 15 : Répartition des expositions du corpus par type de producteurs (n = 196)	280
Tableau 16 : Public désigné par les producteurs d'expositions (n = 196 expositions)	287
Tableau 17 : Comparaison entre les publics visés et les publics réels pour les expositions produites et diffusées par l'agence de l'eau Adour Garonne (données de 2010).....	288
Tableau 18 : Publics scolaires désignés par les producteurs d'expositions.....	289
Tableau 19 : Répartition des expositions en fonction des publics scolaires visés par les producteurs principaux (n = 49).....	291
Tableau 20 : Répartition du corpus en fonction du territoire de diffusion (n = 196).....	300
Tableau 21 : Nombre d'exemplaires éditées par l'agence Double Hélice pour 5 expositions en 2010.....	301

Tableau 22 : Nombre de prêts pour 11 expositions de l'AREHN (chiffres de 2010).....	301
Tableau 23 : Nombre de prêts des expositions diffusées par la MESDD en 2009.	302
Tableau 24 : Composition des expositions du corpus (n = 196).....	308
Tableau 25 : Descriptif des objets contenus dans les 13 expositions comprenant des objets.....	313
Tableau 26 : Trame narrative des expositions (en pourcentage) en fonction du type de producteurs (Sans Objet = exposition numérique).....	320
Tableau 27 : Tableau de synthèse mettant en parallèle les typologies des représentations de l'environnement identifiées par Cécile Fortin-Debart (2004, p. 72) et par Lucie Sauvé (1997 ; 2000 ; 2003) et mots clefs associés, sélectionnés des deux travaux.	347
Tableau 28 : Typologie des objectifs éducatifs des expositions environnementales et liens avec la typologie des approches éducatives en ÉRE (Synthèse réalisée à partir des travaux de Girault, Quertier, Fortin-Debart, Maris (2008), Girault et Sauvé (2008), Quertier et Girault (2011) et Zwang et Girault (2011))	353
Tableau 29 : Répartition des expositions du corpus en fonction des modes de légitimation (n = 196).....	355
Tableau 30 : Répartition des expositions du corpus d'étude restreint aux sept thématiques les plus fréquentes en fonction des modes de légitimation (n = 110).....	355
Tableau 31 : Liste des différents angles d'approches des thèmes, classés par ordre alphabétique, avec leurs définitions, les mots ou expressions clefs et les éléments du registre scriptovisuel permettant typiquement de les identifier.....	361
Tableau 32 : Liens entre les angles d'approches des thèmes et les objectifs des producteurs identifiés dans les expositions.	367
Tableau 33 : Place des angles scientifique et comportementaliste (rang et fréquence en pourcentage) (n = 110).....	375
Tableau 34 : Comparaison de la fréquence (en pourcentage) des thèmes relatifs à l'énergie dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur l'énergie.....	387
Tableau 35 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs aux déchets (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur les déchets.	387
Tableau 36 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs à l'eau (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur l'eau.	387
Tableau 37 : Comparaison des fréquences des thèmes relatifs à la biodiversité (en pourcentage) dans les expositions sur le développement durable et dans les expositions sur la biodiversité.....	387
Tableau 38 : Fréquence (en pourcentage du total des thèmes par exposition) des thèmes causes, conséquences, lutte et adaptation au changement climatique rencontrés dans chaque exposition sur le changement climatique et cadrage déduit.....	411
Tableau 39 : Place des angles sociaux, politiques et géopolitiques (rang du plus fréquent au moins fréquent et fréquence en pourcentage) dans les expositions de 6 thématiques, tous thèmes confondus.	415
Tableau 40 : Fréquence (en pourcentage) de certains angles d'approches de l'ensemble des thèmes abordés dans les expositions de l'AREHN (n = 10 expositions).....	440
Tableau 41 : Proposition de typologie des approches typiques de certains producteurs.....	465
Tableau 42 : Tableau comparatif de la dimension téléologique déclarée issue des textes officiels de différentes éducations à et comparaison avec la lettre de l'ÉDD.....	571

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Disciplines scolaires et enseignements spécifiques identifiées par l'Éducation nationale entre 2003 et 2011 comme pouvant concourir à l'ÉDD.....	523
Annexe 2 : « Les entreprises face au développement durable »	525
Programme du séminaire inscrit au PNP (Entretien Louis le Grand).....	525
Discours introductif de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale au séminaire « Les entreprises face au développement durable »	526
Annexe 3 : Quelques exemples de grilles d'analyse des textes du corpus	533
L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, Rapport Bonhoure et Hagnerelle : Avril 2003.....	534
Circulaire du 29 mars 2007, seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable.....	538
Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable (29 janvier 2008) dit Rapport Bregeon	542
Stratégie Nationale de Développement Durable (2010-2013) : Vers une économie verte et équitable	547
Documents d'accompagnement des nouveaux programmes d'histoire géographie et d'éducation civique au collège et en 2 ^{nde}	551
Annexe 4 : Documents du corpus analysés relatifs aux cadres prescriptifs de l'ÉDD	555
Textes de référence selon l'Éducation nationale, relatifs au développement durable, à l'ESD ou à l'ÉDD, classés par date de 1992 à 2011.....	555
Programmes et accompagnements des programmes	557
Discours de hauts fonctionnaires prononcés lors des séminaires et formations inscrites au PNP	558
Documents relatifs aux autres « éducations à ».....	558
Références des documents du corpus, classés par ordre alphabétique et par ordre chronologique :	559
Annexe 5 : Comparaison des différentes dimensions de la théorie éducative entre les différentes <i>éducations à</i>	567
Annexe 6 : Comparaison de l'architecture de la SEDD et de la SNDD.....	573
Annexe 7 : Quelques exemples de fiches synoptiques du corpus d'expositions	575
Annexe 8 : Liste des 196 expositions	581
Annexe 9 : Modèles de diffusion des producteurs d'expositions (n= 65)	587
Annexe 10 : Exemples de diffusion des expositions de l'IRD.....	589
Annexe 11 : Quelques expositions disponibles au CRDP du Nord-Pas de Calais	595

Annexe 12 : Expositions analysées pour chaque thématique	599
Biodiversité : liste des expositions analysées (n = 11 expositions sur 17).....	599
Changement climatique : liste des expositions analysées (n = 9 expositions sur 14).....	599
Déchets : liste des expositions analysées (n = 19 expositions sur 22)	600
Développement durable = liste des expositions analysées (n = 27 expositions sur 32)	601
Eau : liste des expositions analysées (n = 23 expositions sur 29)	602
Milieux : liste des expositions analysées (n = 10 expositions sur 12).....	603
Annexe 13 : Objectifs identifiés dans les expositions des sept thématiques principales (n = 110).....	605
Annexe 14 : Évolution du traitement thématique des expositions au cours des trois périodes définies, pour les 110 expositions étudiées	609
Annexe 15 : Thèmes des expositions pour les sept thématiques étudiées.....	611
Graphique 1 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur la biodiversité	611
Graphique 2 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur le changement climatique	612
Graphique 3 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur le développement durable.....	613
Graphique 4 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur les déchets	614
Graphique 5 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur l'eau	615
Graphique 6 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur l'énergie	616
Graphique 7 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur les milieux.....	617
Annexe 16 : Angle d'approche des thèmes rencontrés dans les sept thématiques étudiées	619
Graphique 1 : Angles d'approches des thèmes dans les expositions sur la biodiversité.....	619
Graphique 2 : Angles d'approches des thèmes dans les expositions sur le changement climatique	620
Graphique 3 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur les déchets	621
Graphique 4 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur le développement durable	622
Graphique 5 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur l'eau	623
Graphique 6 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur l'énergie	624
Graphique 7 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur les milieux.....	625
Annexe 17 : AFC entre les types de producteurs et les thèmes des expositions rencontrés dans les 7 thématiques (n = 110) (cf. glossaire annexe 18)	627
Annexe 18 : Glossaire des codes visibles dans les AFC	629
Codes des thèmes.....	629
Codes des angles d'approches des thèmes.....	631

Annexe 1 : Disciplines scolaires et enseignements spécifiques identifiées par l'Éducation nationale entre 2003 et 2011 comme pouvant concourir à l'ÉDD

Disciplines scolaires et enseignements spécifiques	Niveaux concernés
Histoire	Collège, Lycée professionnel
Géographie	Collège, Lycées général, technologique et professionnel
Éducation civique	Collège
Éducation civique Juridique et Sociale (ÉCJS)	Lycées général et professionnel
Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	Collège, Lycées général et technologique
Sciences Physique et Chimique (SPC)	Collège, Lycées général et technologique, notamment la filière Sciences et Technologie Industrielles (STI) devenue STI2D (et du Développement Durable) en 2011
Sciences Économiques et Sociales	Lycée Général
Économie et Gestion	Lycées général et technologique
Technologie	Collège
Enseignements d'exploration	Lycées général et technologique : seconde uniquement (réforme 2010)
Vie Sociale et Professionnelle (VSP) et Hygiène Prévention Secourisme (HPS) devenus tous deux et respectivement en 2010 et 2009 : Santé Environnement	Lycée Professionnel

Annexe 2 : « Les entreprises face au développement durable »

Programme du séminaire inscrit au PNP (Entretien Louis le Grand)

2 novembre

- 9:30 – 9:55 Ouverture
Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du gouvernement ou son représentant
- 9:55 – 10:20 Introduction
Michel Pébereau, président de l'Institut de l'entreprise
- 10:20 – 11:15 Conférence introductive
Roger Guesnerie, Professeur au Collège de France
- 11:15 – 12:30 Table ronde
Penser autrement : quatre regards sur le développement durable
Quel rôle pour les multinationales dans les pays en développement – Croire au social business – Investir dans la biodiversité – À nouvelles attentes, nouveaux designs avec Damien Desjonquères, *Social Investment Senior Manager* chez Total, Charles-Edouard Vincent, responsable d'Emmaüs Défi, Cécile Joucan, responsable pour l'environnement d'Entreprises pour l'Environnement, et Alain Cadix, directeur de l'École nationale supérieure de création industrielle
- 12:45 – 14:15 Déjeuner
- 14:30 – 16:00 Première série d'ateliers
 - S'engager pour un jeu responsable – le cas de la Française des Jeux
 - Penser les usages automobiles de demain – le cas de PSA
 - Encourager l'équilibre alimentaire – le cas de Sodexo
- 16:15 – 17:45 Deuxième série d'ateliers
 - Protéger face aux évolutions du climat – le cas de Groupama
 - Relever le défi de l'efficacité énergétique – le cas de Schneider Electric

3 novembre

- 9:00 – 10:30 Troisième série d'ateliers
 - Evaluer l'impact du bâti sur l'environnement – le cas de GSE
 - Promouvoir l'investissement socialement responsable – le cas d'Amundi
 - Maintenir le lien social – le cas de La Poste
 - Favoriser l'accès aux soins dans les pays en développement – le cas de Merck & Co
- 10:45 – 12:15 Quatrième série d'ateliers
 - Accompagner la transition vers un transport économe en CO₂ – le cas de Geodis
 - S'engager pour une consommation responsable – le cas de Pernod Ricard
 - Miser sur les potentialités du *Cloud computing* – le cas de Fujitsu
 - Structurer les réseaux électriques du futur – le cas de RTE
- 12:30 – 13:00 Conclusion
Jean-Michel Blanquer, Directeur général de l'enseignement scolaire ou son représentant

Discours introductif de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale au séminaire « Les entreprises face au développement durable »

« Une fois n'est pas coutume, je vais vous faire partager quelques réflexions sur l'éducation avec le regard de ce qui pourrait être celui de l'économiste. »

L'éducation, pour vous économiste, on pourrait très bien imaginer que vous disiez d'abord que ce soit un investissement c'est-à-dire une dépense d'aujourd'hui qui crée de la richesse demain, une dépense dont les effets bénéfiques se feront sentir sur le long terme. Mais l'éducation n'est pas un investissement tout à fait comme les autres : ces effets bénéfiques se manifestent bien entendu sur le long terme au niveau de la collectivité mais aussi au niveau de chaque individu. Je voudrais donc passer en revue l'importance de l'investissement dans l'éducation surtout dans les périodes de crise économique que nous traversons.

D'abord, l'éducation est un investissement bénéfique pour chaque individu, pour chaque personne. Oui, l'éducation procure d'abord au niveau de chaque personne un gain pour celui qui a la chance d'être éduqué, dit en terme très économique, l'éducation est un investissement rentable pour celui qui en bénéficie et le mécanisme sous-jacent est simple : l'éducation, en améliorant les connaissances, en améliorant la capacité à créer, à innover permet à l'individu d'être plus alerte, d'être plus autonome, d'être plus efficace. Et les économistes le savent d'ailleurs depuis bien longtemps, notamment depuis les travaux de prix Nobel comme Gary Becker, dans les années 60 sur le capital humain. Et pour se convaincre des effets bénéfiques de l'éducation sur les individus, il suffit tout simplement de faire ce que vous faites très régulièrement, ce que font les observateurs économiques et les journalistes, de lire les statistiques. Si on regarde par exemple la participation à la vie économique, on s'aperçoit que le diplôme incite à entrer sur le marché du travail, car, tout simplement, il crée davantage d'opportunités pour celui qui l'acquière. On observe ainsi, quand on regarde les statistiques, une nette augmentation du taux d'emploi avec le niveau de formation à la fois chez les hommes et chez les femmes. Si on regarde les statistiques au sein de l'OCDE, on s'aperçoit que le taux d'emploi est de 73 % chez les hommes et 51 % chez les femmes lorsque la formation est inférieure à la fin du cycle de l'enseignement secondaire, ce taux passe à respectivement à 89 et 79 % chez les diplômés du supérieur. Deuxième indicateur : en terme de chômage, le diplôme reste le meilleur rempart face au chômage, même s'il n'est pas toujours à lui seul un sésame miracle mais on le voit très clairement, il existe une corrélation assez forte entre niveau de formation et niveau de chômage, le rapport récent de l'OCDE 2010 le montre très bien : 3 ans après avoir quitté l'école, 30 % de ceux qui n'ont obtenu aucun diplôme sont toujours sans emploi tandis que le taux de chômage est déjà deux fois moindre pour ceux qui possèdent un CAP. Valérie Pécresse présentait récemment une étude qui montre que 91 % des diplômés de niveau master sont intégrés professionnellement dans les 30 mois qui suivent leur diplôme. Et la crise que nous avons connu ces deux dernières années nous en a montré la cruelle démonstration : l'augmentation du chômage a d'abord toujours touché les personnes les moins qualifiées. Constat aussi que le niveau d'éducation, le diplôme a des conséquences sur la rémunération des salariés : il existe très clairement, une corrélation entre niveau de diplôme et salaire même si naturellement d'autres facteurs jouent, je pense naturellement au fait que les diplômés, au regard du marché du travail n'ont pas forcément tous la même valeur. Mais en France, à âge égal, l'écart de salaire entre un diplômé du supérieur et

une personne qui n'a pas le baccalauréat est de l'ordre du double, et au cours de la vie active, cet écart ne cesse de croître avec le temps au profit des diplômés.

Mais le bénéfice individuel de l'éducation va au delà de l'aspect monétaire ou des opportunités d'emploi : l'éducation participe aussi tout simplement à l'accomplissement des personnes, à l'accomplissement des individus, en lui relevant toutes ces potentialités économiques. Plusieurs études économiques dont l'étude de l'OCDE en 2010 ont montré que l'éducation modifiait profondément et positivement les attitudes et les perceptions, en particulier, les personnes éduquées montrent un intérêt plus grand pour la vie publique, pour la participation à l'engagement politique par exemple, pour aussi une meilleure perception de leur état de santé. Donc on voit qu'il y a très clairement un impact de l'éducation sur l'accomplissement de la personne. Après avoir évoqué rapidement ce que pourraient être les bienfaits de l'investissement et de l'engagement dans l'éducation pour les individus, je voudrais également évoquer le fait que l'éducation constitue un investissement bénéfique pour l'ensemble de la société.

Parce qu'elle procure de grands gains pour l'ensemble de la collectivité, l'éducation doit bien être l'affaire de tous. Elle génère ce que vous appelez, vous, économistes, une externalité positive. Les théoriciens de la croissance économique connaissent bien ce phénomène. Trois exemples concrets montrent qu'une personne mieux formée profite à l'ensemble de la société. D'abord, le fait qu'une personne éduquée pourrait mieux transmettre son savoir et son savoir faire aux autres et donc faciliter l'apprentissage, ce sont les fameux économies d'expériences qui ont été mises en évidence par les théories de la croissance endogène. Ensuite, une personne éduquée développe une attitude de plus grande confiance interpersonnelle. La confiance, on sait qu'elle constitue le ciment invisible du taux de croissance économique. Et bien enfin parce que l'on sait qu'une personne fortement éduquée, par exemple à l'image d'un chercheur, est en mesure d'innover, de créer, de faire des découvertes dont les bienfaits vont profiter naturellement à l'ensemble de la société. Alors si l'éducation est un investissement collectif, cela signifie donc qu'en temps de crise et bien il ne faut pas baisser la garde. Et si l'on regarde sur une longue période, depuis une trentaine d'année, on s'aperçoit que la tendance structurelle dans notre pays reste à la hausse en matière d'investissement dans l'éducation : nous sommes aujourd'hui autour de 6% du PIB c'est-à-dire dans le peloton de tête des pays de l'OCDE, dont la moyenne est autour de 5,7 %. Pour autant, j'ai une conviction profonde : je crois qu'il serait erroné de réduire l'investissement dans l'éducation à la seule question des moyens, comme nous le dise d'ailleurs récemment un certain nombre de rapports dont celui de la cour des comptes. La qualité de l'investissement éducatif compte à mon sens tout autant que son montant. L'exemple de certains pays nordiques comme par exemple la Finlande, bien connu, est là pour nous le rappeler : ce sont des pays qui obtiennent de très bons résultats pour un investissement éducatif pourtant, il faut le dire objectivement, moins important. Investir mieux, cela suppose, implique de faire des choix, de redéployer les moyens en fonction de priorités, en fonction des besoins, de faire des arbitrages entre des usages alternatifs.

Je voudrais vous faire partager deux choix qui sont aujourd'hui incontournable pour l'Éducation nationale et qui guident aujourd'hui notre politique éducative. D'abord l'idée que nous devons assurer la réussite de chaque élève. La grande nouveauté de ces trente dernières années est la massification du système éducatif : aujourd'hui nous avons trois fois plus d'une génération qui atteint le niveau du baccalauréat qu'il y a 25 ans. On parle beaucoup des 120000 jeunes qui quittent le système éducatif chaque année, on oublie tout simplement de dire

qu'il y a 35 ans, ils n'étaient pas dans le système éducatif. Le collège a été pensé pour 30 % d'élèves alors qu'il accueille aujourd'hui 100 % des élèves. Nous avons le devoir de faire en sorte d'adapter notre système éducatif pour assurer la réussite de chacun de nos élèves, de faire en sorte qu'il y ait moins de jeunes qui quittent le système éducatif sans qualification et sans diplôme. Et puis, nous avons, à mon sens un second devoir, c'est celui d'adapter notre investissement éducatif au monde d'aujourd'hui, au monde qui bouge, qui est en perpétuel mouvement. Il existe il faut le dire dans le domaine de l'économie de la connaissance et du savoir une vraie compétition au niveau mondial sur cette question. Alors d'abord investir pour la réussite de chacun. Un certain nombre d'économistes, là encore, de professionnels spécialistes des questions éducatives l'on montré, la France est aujourd'hui, dans son système éducatif, le pays du grand écart avec une petite élite de très bon niveau, mais qui reste une petite élite au regard d'autres pays et qui n'augmente pas et c'est un vrai paradoxe parce que je vous parlai de la massification du système éducatif de ces 30 dernières années. Je discutais l'autre jour avec Richard Descoings, directeur de Sciences Po et il me disait pas exemple que le nombre de diplômés à Sciences Po aujourd'hui, si on retire les concours pour les élèves étrangers et les concours spécifiques à admission directe, le concours classique, et bien, il y a autant d'élèves reçus à Sciences Po aujourd'hui qu'il y a 20 ans, alors que l'on travaille sur une base beaucoup plus importante. Une élite réduite avec une élite qui est souvent corrélée à la condition socioprofessionnelle des parents, notre vivier est malheureusement trop souvent le même. Jacques Attali, vous le savez, disait encore récemment que les 5 plus grandes écoles recrutent dans quelques centaines d'écoles maternelles. Ce qui caractérise notre système éducatif, au delà de son élite, c'est également un grand nombre d'élèves en difficulté, une proportion qui tourne autour de 20 % selon les tests PISA et ça c'est une spécificité française que l'on retrouve dans des pays comme les États Unis ou comme le Mexique mais qui est une différence importante par rapport à des pays d'Europe du Nord où la proportion d'élèves en grande difficulté est inférieure à 10 %. Et dans notre pays, ce qui frappe, c'est un échec scolaire qui frappe dès le primaire, un échec scolaire qui ne frappe pas au hasard, on voit qu'il y a une forte influence du milieu social, de la condition socioprofessionnelle des parents : la proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6^e est en effet par exemple 5 fois plus forte chez un enfant d'ouvrier que chez un enfant de cadre. Notre objectif est donc bien de tirer l'ensemble du système vers le haut : faire en sorte qu'il y ait moins d'échec scolaire, faire en sorte qu'il y ait un vivier plus important pour qu'il y ait une élite plus nombreuse dans notre pays.

Le premier impératif est donc celui de combattre l'échec scolaire. Pourquoi combattre l'échec scolaire ? Cela peut paraître évident quand on raisonne sur le plan éducatif mais sur le plan économique, on peut répondre tout simplement parce qu'il y a un coût énorme pour les individus d'abord mais aussi pour l'ensemble de la collectivité. Coût énorme déjà pour les individus : l'échec scolaire est rarement un simple incident de parcours dans la vie d'un élève, c'est souvent une trajectoire, un processus cumulatif qui commence tôt, l'échec alimentant souvent l'échec dans une véritable spirale infernale. Et on aboutit à deux attitudes polaires chez les jeunes qui sont en situation d'échec : d'abord le dénigrement de soi : « je ne suis bon à rien », mais aussi la défiance, le rejet vis-à-vis de l'institution : « cette école là n'est pas faite pour moi » et cette défiance est évidemment porteuse de dangers parce qu'elle sape les fondements même de notre République, l'École étant l'incarnation même du modèle républicain. Voilà pourquoi il y a un devoir moral à intervenir très tôt et très vite pour remettre chaque élève sur les rails sinon les chemins divergent vers des voies sans issues et sans retour. Mais ce coût terrible pour les individus constitue aussi, s'il est additionné et parce qu'il est en nombre, un coût social pour l'ensemble de la collectivité. D'abord parce que, avec l'échec scolaire, la collectivité se prive de

ressources pour l'ensemble de notre pays, pour notre croissance et elle doit également supporter les coûts indirects de cet échec scolaire : le coût du chômage est aussi la conséquence de l'échec scolaire, qui dit échec scolaire, dit exclusion sociale, dit parfois risques de déviance, et donc peut avoir des conséquences de coût pour la société, c'est un point qui d'ailleurs a été souligné par François Dubet. Alors comment lutter contre l'échec scolaire ?

D'abord en prenant très tôt le mal à la racine. Lorsque j'ai lancé mon plan de lutte contre l'illettrisme au printemps dernier, je l'ai lancé à partir de la maternelle supérieure : une prévention précoce : une détection, un travail sur la lecture, la maîtrise des fondamentaux, ... Ensuite en s'assurant que tous les élèves maîtrisent bien les fondamentaux, c'est l'idée du socle commun, idée que tout au long de la scolarité obligatoire, de 6 à 16 ans, et bien, tous les élèves de France acquièrent des fondamentaux : un socle commun de connaissance et de compétences évalué progressivement tout au long de cette scolarité. Et puis, c'est l'idée enfin de concentrer les moyens sur les établissements qui rencontrent le plus de difficultés, par exemple comme nous le faisons en cette rentrée avec une expérimentation nouvelle, le programme CLAIR, pour des collèges et des lycées en grande difficulté. Il nous faut aussi, et c'est un défi absolument majeur dans l'éducation d'aujourd'hui, personnaliser notre suivi : personnaliser cela veut dire mettre en place un accompagnement personnalisé. Nous l'avons fait dès le primaire avec deux heures par semaine qui sont consacrées à une aide personnelle – soutien scolaire – aux élèves qui rencontrent des difficultés dans la lecture, dans le calcul. Nous l'avons mis en place au collège avec l'accompagnement éducatif qui fait qu'aujourd'hui un collégien sur 3 – un million de collégiens – bénéficie tous les jours, tous les soirs, après 16h de soutien scolaire ou de participation à des activités sportives ou culturelles. C'est aussi l'idée, Monsieur le proviseur, vous y faisiez référence à l'instant, à ces stages de remise à niveau qui ont été créés au sein même de l'Éducation nationale par des professeurs pour faire en sorte que des élèves issus de milieu défavorisés, dont les parents n'ont pas les moyens de payer des petits cours de rattrapage, et bien, puissent trouver au sein de l'école, des stages de remise à niveau, de soutien pour leur permettre de raccrocher aux wagons, pour leur permettre de ne pas décrocher.

L'école, elle doit aussi si elle doit remplir son rôle éviter ce décrochage, elle doit aussi ouvrir toutes ses portes, les portes de l'excellence à l'ensemble des élèves. Je vous disais tout à l'heure que nous avons une élite trop rétrécie dans notre pays et bien je crois que c'est un signal fort à envoyer à tous les élèves de leur dire qu'ils peuvent réussir aujourd'hui grâce à l'école de la République, et bien c'est l'idée même des internats d'excellence – 6200 places lancées il y a un an – et qui permettent de faire bénéficier à des élèves issus de milieux défavorisés mais qui sont méritants, qui réussissent à l'école, qui ont des qualités pour cela, et bien de s'en sortir, d'accéder au meilleur, d'accéder à l'excellence. C'est l'idée aussi des cordées de la réussite : « la prépa, pourquoi pas moi ? » : faire en sorte de donner confiance à des élèves de lycée qui ont du potentiel et qui pourront l'exprimer dans le cadre de classes préparatoires aux grandes écoles.

C'est aussi l'idée de diversifier les voies d'accès à l'excellence : je pense que pendant trop longtemps notre système éducatif s'est concentré sur une voie unique de réussite : la filière S, les grandes écoles. Et je pense que nous devons sortir de cette tyrannie de l'excellence unique : aucune série, aucune voie, aucune école ne doit pouvoir revendiquer le monopole de l'intelligence. Et la mondialisation, elle permet à tous les talents de trouver leurs places en créant de nouveaux marchés, en remettant en cause un certain nombre de situations : la destruction créatrice chère à Schumpeter, c'est tous les jours avec la mondialisation mais cela donne des

opportunités et ça signifie que nous avons dans une compétition mondiale, demain, besoin de tous les talents : nous avons besoin d'autant d'ingénieurs que de commerciaux, que de créateurs, d'artistes, d'artisans, de penseurs. Et bien notre système éducatif doit être capable de diversifier les voies de réussite, les voies d'accès à l'excellence. C'est l'idée, c'est l'esprit même de la réforme du lycée avec la volonté de rééquilibrer les voies et les séries, de proposer des passerelles entre ces séries. C'est aussi l'idée de la réforme de l'enseignement professionnel qui a été mise en œuvre il y a un an ; l'objectif étant qu'il y ait une égalité de traitement entre les filières : la filière technologique, la filière générale et la voie professionnelle qui a trop longtemps été considérée comme une voie de relégation. Et puis c'est l'idée de rendre à la rentrée prochaine plus attractive la voie technologique avec des programmes rénovés, adaptés au monde d'aujourd'hui, adaptés au monde de l'entreprise.

Enfin, je terminerai en vous disant que un des enjeux majeurs de l'école d'aujourd'hui c'est aussi de savoir investir différemment : l'éducation, elle doit s'adapter au monde d'aujourd'hui en pleine mutation, elle doit bien sûr ne pas renoncer à transmettre les fondamentaux, à transmettre le savoir : ces savoirs fondamentaux qui transcendent toute époque, que j'évoquais tout à l'heure l'apprentissage de la lecture, le socle de connaissances, mais elle doit préparer notre jeunesse au monde de demain et à ces nouveaux défis majeurs. L'école, elle ne peut pas rester hermétique aux révolutions qui nous entourent, sourde aux attentes du monde et elle doit préparer notre jeunesse à devenir des citoyens éclairés, elle doit préparer nos enfants à devenir de futurs acteurs économiques. Préparer au monde de demain, c'est par exemple être plus ouvert sur le monde extérieur c'est-à-dire parler les langues étrangères. On sait bien que en France c'est une difficulté majeure – l'exemple de l'anglais est criant puisque nous nous classons 69^e sur 109 dans la liste des pays aux tests Toefl : parler anglais, c'est aujourd'hui un peu parler à l'ensemble de la planète quelque soit son niveau de qualification et c'est un défi que doit être capable de relever le système éducatif.

C'est aussi l'idée de donner à tous les bases de l'économie, l'économie ne doit plus rester l'affaire des seuls experts. Et bien c'est ce qui a prévalu lorsque nous avons voulu rendre obligatoire l'économie en classe de seconde avec un bagage minimum et commun en économie pour l'ensemble de nos élèves. C'est aussi l'idée de préparer chaque jeune, futur diplômé, à l'autonomie : être autonome, prendre des initiatives, et bien c'est le travail que nous menons avec la mise en place de l'accompagnement personnalisé qui va permettre de mieux préparer les lycéens au monde de l'enseignement supérieur, qui sont deux mondes aujourd'hui qui ne se parlent pas suffisamment.

Une école plus près des besoins, c'est une école qui doit être capable de davantage personnaliser ses enseignements, naturellement dans un cadre national, cadre garanti. Nous sommes en France où l'école a une signification absolument majeure et où le ministère, le ministre doit garantir aussi bien les programmes, les horaires, l'égalité sur l'ensemble du territoire ; mais dans ce cadre national, je crois que nous devons être au plus près des besoins des élèves, des professeurs, des établissements scolaires, cela veut dire que nous ne devons pas hésiter à recourir à l'expérimentation, qui a été rendue possible par la loi de 2005. Je crois que la bonne méthode à l'Éducation nationale, ce n'est pas le grand soir mais c'est d'expérimenter, d'innover tous les matins : on teste, on évalue et on étend lorsque cela fonctionne. L'expérimentation à mon sens ce n'est pas la loi de la jungle, c'est des procédures qui sont très encadrées, avec un cahier des charges, une concertation avec tous les acteurs et des évaluations par nos corps d'inspection qui sont absolument indispensables.

L'expérimentation, elle peut aller aussi vers davantage d'autonomie, je crois que nous devons laisser à nos établissements davantage de marges de manœuvre, nous ne devons pas avoir peur de nous engager dans cette voie, mais l'autonomie, c'est pas l'indépendance, c'est pas l'école à la carte, c'est pas le lycée à géométrie variable, c'est une marge de manœuvre, une confiance qui est laissée aux acteurs locaux par rapport au système d'éducation national.

Vous voyez, mesdames et messieurs, j'ai essayé en quelques minutes de vous faire partager ma passion, ma conviction pour les défis qui sont les nôtres au sein de notre système éducatif dans un monde en plein mouvement, dans un monde en crise. L'idée que l'éducation doit rester au cœur de nos politiques publiques, d'abord pour la réussite de chaque individu mais aussi pour faire progresser la collectivité. Je crois que c'est un objectif qui est au fondement même de notre action : s'assurer que l'investissement éducatif permette enfin la réussite de chacun de nos élèves. Merci à vous. »

Annexe 3 : Quelques exemples de grilles d'analyse des textes du corpus

L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, Rapport Bonhoure et Hagnerelle : Avril 2003

Dimensions	Éléments recherchés	Relevés
Téléologique	Finalités	« Acquisition d'une culture de l'environnement dans la perspective d'un développement durable » Le développement durable comme « véritable projet de société »
	Objectifs stratégiques	• Généraliser l'éducation à l'environnement pour un développement durable : « Il semble néanmoins possible, en s'appuyant sur l'existant, de refonder une véritable éducation à l'environnement pour tous, inscrite dans la perspective du développement durable. » • Faire rentrer l'ÉDD dans les programmes • Développer les partenariats • Faire un « guichet unique » pour les ressources et les partenariats : réseau national de coordination et de gestion des ressources, de manière à « <i>orienter la politique nationale de publication</i> ». • Construction d'un parcours progressif et cohérent du primaire au secondaire • Vouloir faire une véritable éducation
	Compétences et attitudes à développer	• l'esprit critique (2 x) • responsabilité (2 x) • solidarité (2 x) • comportements (3 x) « lucides, solidaires, responsables » : la dimension comportementaliste est pointée comme ne fondant pas une véritable éducation (voire ce qui est dit en ce qui concerne l'éducation à la sécurité, qui se limite aux comportements)
	Valeurs	• Valeur anthropocentrique de l'environnement : « cette approche globale place l'homme au centre du géosystème, donc au cœur de toute question environnementale » • Valeur environnementale des SVT, moins marquée : évolution d'une approche écologique (scientifique) à une approche « globale » dans laquelle « l'homme et ses activités trouvent naturellement leur place » (on ne sait pas la place au départ) ; « 'approche environnementale <i>garde un ancrage biologique</i> et géologique chez nombre de professeurs de SVT » • Puis affirmation de l'anthropocentrisme : reformulation des questions pour passer d'une approche écocentrique (« approche biologique ») à une approche anthropocentrique pour problématiser dans une perspective de DD c'est-à-dire intégrer les problématiques dans des « investigations plus larges » (cf. exemple de la forêt)

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Axiologique (suite)	Principes	Postures enseignantes : • Proscrites : ◦ Militantisme ◦ Prosélytisme ◦ Moralisation ◦ Catastrophisme : il ne faut plus aborder « les problèmes d'environnements » mais « accrocher l'analyse de l'environnement sur une idée plus immédiate de « gestion de l'environnement » dans lequel l'homme n'occupe pas obligatoirement la position de coupable et de destructeur » • Prescrites : • Laisser la part au doute et à l'incertitude
Praxéologique	Modalités de mise en œuvre	Moyens : • Programmes : disciplines de référence : SVT et HG mais sans s'y limiter au risque de faire de « l'instruction » • Se baser sur l'existant dans les programmes en vigueur, en attendant les nouveaux programmes par exemple les horaires prévus comme dans les anciens programmes de 3^{ème} en SVT et SPC d'autant que « le terme n'apparaît pratiquement pas dans les programmes ou les dispositifs, même si un nombre appréciable de thèmes ou de questions traitées aux différents niveaux d'enseignement relèvent d'une logique de développement durable. » : on faisait déjà du développement durable sans le savoir. • Ne pas créer une nouvelle matière / discipline • Partenariat • Concernant les ressources pédagogiques : • Publications du réseau SCÉREN • Sites académiques • Pôle national de compétence de l'académie d'Amiens : « un pôle de compétence est un lieu d'expertise au service de l'ensemble des établissements du SCÉREN » : site internet ouvert en 2003 Dispositifs : • Se baser sur les dispositifs institutionnels existants : IDD, TPE, PPCP, ECJS, Classes de découverte • Dispositifs en partenariats existants : Mille défis pour ma planète, À l'école de la forêt (qui a une exposition)
	Méthodes et approches pédagogiques conseillées	• En éducation à l'environnement (dans l'historique retracé) : ◦ Interdisciplinarité : « le questionnement sur n'importe quelle problématique environnementale montre très rapidement l'impossibilité de trouver la totalité des réponses dans le champ d'une seule discipline. » ◦ Transmettre des connaissances ◦ Intégration à des projets, démarche de projets ◦ Exploration du milieu ◦ Approche expérimentale ◦ Réalisation de productions par les élèves

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Praxéologique (suite)	Méthodes et approches pédagogiques conseillées (suite)	• En ÉEDD : ◦ Interdisciplinarité, transversalité ◦ Transmettre des connaissances ◦ Susciter des débats ◦ Démarche de projet : faire des projets en complément des programmes (les « deux jambes ») : « Cette éducation ne peut se construire à l'aide des seuls modes d'enseignement mis en œuvre majoritairement dans le cadre des cours ou travaux pratiques ; elle requiert, par exemple, un engagement personnel de chaque élève dans le cadre de projets, une confrontation des idées lors de débats. ». ◦ Ancrage dans le territoire : problématiques et compétences locales ◦ « équilibre entre instruction et éducation » = équilibre entre contenu disciplinaire et projets
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Développement durable : Occurrence : 42 Mots clefs associés (concordance) : • Terme/Concept : 2/5 • Culture de / Logique de : 1/1 • Perspective de/orientation vers : 7/1 • Éducation à l'environnement pour un : 3 /vers un : 1/dans la perspective d'un : 1 • Éducation à l'environnement et au DD : 4 • Stratégie d'éducation globale au DD : 3 Définition : • Référence à Gro Harlem Brundtland, 1987 • Dimensions économiques, environnementales, sociales • Concept à « clarifier » et à « cerner » « dans sa richesse et sa complexité » • Concept qui « s'avère beaucoup plus large et complexe que celui d'environnement » Environnement : Occurrence : 148 Mots clefs associés : Cooccurrences fréquentes : « dans », « et », Notion de : 6, Problèmes : 5, Gestion de : 2, Éducation à/relative à l'environnement (suivie ou pas du DD) : 81 Définition : • Terme polysémique en fonction des matières • Rappelle la définition donnée dans la circulaire de 1977 : « l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines ». Reconnaître que les 3 piliers du DD y sont déjà sans que le terme soit employé, reconnaissent une définition large • Souvent associé à une vision écologique

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Éducation : Occurrence : 127 Mots clefs associés : - Cooccurrences : nationale (19), civique (5), véritable (3), généralisée / globale (3/3) Définition donnée : aucune Éducation à l'environnement : - Liée à l'éducation à la citoyenneté notamment par les notions de civisme, responsabilités, solidarité - Ne constitue pas un domaine à part entière comme l'éducation à la citoyenneté - L'ÉE n'est pas généralisée et n'est le fait que de professeurs ou d'équipes volontaires : « Alors que l'introduction de l'environnement dans notre système éducatif date du début des années soixante-dix, force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui à l'École une éducation à l'environnement construite et cohérente. » ; « L'Éducation nationale n'ayant pas inscrit l'éducation à l'environnement parmi ses priorités et n'ayant pas « occupé le terrain », il en résulte une absence de cohérence. » - Le développement durable permet une vision plus positive - Le développement durable est présenté comme un « concept » plus complexe - Comme à l'international, cette expression est utilisée, il faut la mettre dans les programmes : « le concept de développement durable, quasiment absent des programmes, reste rarement explicité. »
	Connaissances de référence	- Liens avec l'éducation à la citoyenneté, aux risques, naturels et technologiques, à la sécurité, à la santé - Thèmes cités comme exemples : agriculture, eau, déchets, risques naturels, air
	Cadres de référence	Brundtland, Rio, Johannesburg, Stockholm, Kyoto

Éléments lexicométriques complémentaires :

○ Projet/Projets : 40/35	○ Élève : 23	○ Politique : 16
○ Programmes : 36	○ Dispositifs : 19	○ Objectifs : 15
○ Actions/action : 30/24	○ Pédagogique/pédagogiques : 18/12	○ Ressources : 15
○ Enseignants : 24	○ Enseignement : 16	○ Pratiques : 14
○ Disciplines : 24	○ Partenaires/partenariats/partenariat : 16/14/11	
○ Démarche : 24		

Circulaire du 29 mars 2007, seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable

Dimensions	Éléments recherchés	Relevés
Téléologique	Finalités	Le développement durable : « l'Éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable » ; développement d'une éco-citoyenneté
	Objectifs stratégiques	• Ancrer dans les programmes scolaires, « mobiliser toutes les disciplines » • Formation des enseignants sur les « contenus disciplinaires » et sur la manière de traiter de questionner, de poser les problèmes • Formation de formateurs par le FOREED
	Compétences et attitudes à développer	• Responsabilité « face à l'environnement, au monde vivant, à la santé » (dans le socle) • « Comprendre l'unité et la complexité du monde » (dans le socle) • « opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée » • réflexion sur les valeurs • prise de conscience • responsabilité • solidarité • Esprit critique
Axiologique	Valeurs	Anthropocentriques
	Principes	Responsabilité, solidarité Posture : • « éduquer au choix » et non « enseigner des choix » • Objectivité scientifique : « La recherche de l'objectivité scientifique doit rester le but de l'Éducation nationale, il en va de sa crédibilité et du respect de ses principes fondamentaux. »
Praxéologique	Modalités de mise en œuvre	Moyens : • Les enseignements obligatoires ; disciplines citées : histoire géographie, SVT, « adaptation des programmes » ; nouveaux programmes : CAP et HG en série technologique Outils : • Socle commun de connaissances et de compétences (mentionné dans la nouvelle version de la SNDD 2006), « logique de socle » • Thèmes de convergences • Ressources utiles : Éduscol qui donne la lecture des programmes et les croisements disciplinaires (cité deux fois dans la circulaire), site d'Amiens, site du CNDP • E3D : s'appuyant sur les disciplines, en mettant en relation avec des problématiques locales, pour une « mise en synergie » • Partenariat encouragé avec les collectivités locales, les services déconcentrés de l'état, les directions régionales de l'environnement, l'ADEME et « tout acteur civil » <i>i.e</i> entreprise, association, fondation (entre parenthèse)

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Praxéologique (suite)		Outils (suite) : - Article 34 sur l'innovation et l'expérimentation pour « explorer des formes et des contenus d'enseignements novateurs. » - Pilotage académique : « poursuivre l'identification et la mobilisation des ressources locales, en relations avec l'ensemble des partenaires tout particulièrement le réseau SCÉREN, les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique. » - Pilotage national à renforcer : FOREED annoncé comme prenant la suite du séminaire « Ville et développements durables » - CDI des établissements : cité comme très important pour « mettre à la disposition des professeurs et des élèves les ressources, générales et locales, nécessaires à la conduite des enseignements et des projets menés dans l'établissement. » Dispositifs : - Transversaux : IDD, TPE, PPCP - Pour les projets : CESC, Comité d'hygiène et de sécurité, conseils de vie lycéenne - Codisciplinarité pour prendre en compte « la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable », qui doit se faire avec les contenus et les méthodes de chaque discipline - Approche globale - Démarche scientifique et prospective - Démarches de projet : distinction entre établissements écoresponsables, les A21 scolaires et les démarches E3D. l'E3D est présentée comme ayant un plus par rapport à des démarches très comportementaliste : « ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient, dans l'école, sur une véritable démarche éducative globale. » - Partenariats - Apprendre aux élèves à développer leur esprit critique, notamment dans un contexte où « les sujets liés à l'environnement sont souvent surmédiatisés » - Apporter des connaissances scientifiques
	Méthodes et approches pédagogiques conseillées	
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Développement durable : Occurrence : 23 Mots clefs : Démarche de, perspective de, questions de, un esprit de, éducation au (8), problématiques liées, concepts liés, domaine du, en faveur du, problématiques du Définition : 3 volets : environnemental, économique, social et culturel « un phénomène » Environnement : Occurrence : 7 Mots clefs associés : responsabilité face à, éducation à l'environnement pour un DD, agence de l'environnement, charte de l'environnement, directions générales de l'environnement, impact sur l'environnement, les sujets liés à l'environnement Définition : aucune

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique (suite)	Conceptions fondatrices (suite)	Éducation : Occurrence : 20 Mots clefs associés : • au DD, civique, juridique et sociale, risques majeurs, à la santé, nationale, Définition donnée : éducation en soi, aucune ÉDD : • « Elle élargit son champ à de nouvelles problématiques et à de nouveaux thèmes pour prendre pleinement en compte les trois volets – environnemental, économique, social et culturel – qui fondent le développement durable. » • Elle permet « le renouvellement des problématiques en les ouvrant à des objectifs éducatifs plus vastes » Connaissances : • Celles du socle commun : « le développement durable est désormais solidement ancré dans la base des savoirs fondamentaux. » ; connaissance de « l'impact sur l'environnement » de nos activités techniques • Connaissances scientifiques avérées • Lien avec les éducations à : aux risques, à la santé pour « donner lieu à des projets spécifiques dans une perspective de développement durable ». • Thèmes : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transport et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation ; thèmes développés sur Éduscol : biodiversité, évolution des paysages, gestion des environnements, réduire-réutiliser-recycler
	Connaissances de référence	Charte de l'environnement DESD Convention de Vilnius Rio : établissements qui s'engagent dans les Agenda 21
	Cadres de référence	

Éléments lexicométriques complémentaires :

- Durable(s) : 24(1)
- Développement(s) : 24(1)
- Programme(s) : 3(10)
- Etablissement(s) : 9(6)
- Projet(s) : 2(8)
- Démarche(s) : 8(4)
- Enseignement(s) : 7(2)
- Discipline(s) : 1(7)
- Thèmes : 6
- Action(s) : 3(6)
- Problématiques : 5
- Disciplinaires : 5
- Pilotage : 4
- Santé : 4
- Socle : 4
- Réflexion : 4
- Ressources : 4
- Pédagogique(s) : 4(2)
- Partenaires/nariat(s) : 3/1(1)
- Risques : 3
- Objectifs : 3
- Scientifique(s) : 2(3)
- Comprendre : 3
- Complexité/complexe : 3/1
- Concepts : 2
- Biodiversité : 2
- Alimentation : 2
- Risques majeurs : 2
- Conscience : 2
- Engagements : 2
- Solidarité : 2
- Responsabilité(s)/responsable(s) : 2(2)/2(1)
- Citoyen/Citoyenneté : 1/2
- Codisciplinaire(s)/arité : 1(2)/2
- Consommation : 2
- Énergie : 2
- Gestion : 2
- Connaissance(s) : 1(2)
- Sciences : 2
- SVT : 2
- Géographie : 2
- Histoire : 2
- Croisements : 2
- Questions : 2
- Conscience : 2
- Comportements : 1
- Compétences : 1
- Valeurs : 1

Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable (29 janvier 2008) dit Rapport Bregeon

Dimensions	Éléments recherchés	Relevés
Téléologique	Finalités	Le développement durable : « la sphère éducative doit non seulement <i>s'acculturer au DD</i> pour elle-même... » « d'apporter des réponses efficaces aux grands enjeux des prochaines décennies. » Objectif : • Préalable : accès à l'éducation de tous • Généraliser l'ÉDD, la rendre opérationnelle • Développer les partenariats : « Passer rapidement de l'ère de l'expérimentation à celle de la généralisation par l'intégration et le partenariat <i>avec les acteurs pertinents</i> » ; notamment avec le privé : « Les organisations professionnelles sont des acteurs notables de l'éducation au développement durable à travers les activités d'éducation et de formation qu'elles ont en charge (enseignement et formation professionnelle) », « la contribution de l'entreprise est souhaitable et nécessaire. » en particulier pour la fourniture de supports pédagogiques ou pour les filières de l'enseignement technologique • Formation de la communauté éducative et formation professionnelle • développer des « compétences développement durable » de la société et donc « l'efficacité de la politique de DD » à trois niveaux : ○ niveau individuel : enseigner et former les personnes ○ niveau collectif : organisation dans les démarches E3D ou A21 ○ « niveau « sociétal » » : coopération et partenariat • développer l'évaluation de l'ÉDD : « l'ÉDD se doit de disposer d'indicateurs permettant d'apprécier la pertinence, la qualité, l'efficacité et l'efficacité des actions conduites », « il est important de lancer au plus tôt un programme de recherche visant à estimer le retour sur investissement de l'ÉDD [...] Cette approche permettrait de valoriser le bénéfice économique, social et environnemental de cette politique, notamment en la comparant à une politique de laisser faire. »
	Objectifs déclarés	
	Compétences et attitudes à développer	• Les « compétences développement durable » surtout d'un point de vue professionnel : « les entreprises sont en demande de jeunes formés au DD ou plus précisément de jeunes issus de formations les conduisant à des métiers concourant au DD. » • la nature des « compétences DD » développées en EDD est interrogée (programme de recherche recommandé) • Les compétences définies par le socle commun des connaissances et des compétences : « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, [...] ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète. » (l'extrait cité du texte du socle commun) • « comprendre les enjeux » pour développer « une nouvelle manière de penser et d'agir ».

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Axiologique	Valeurs	Anthropocentriques Coopération, solidarité (internationale), responsabilité, équité, respect de la diversité culturelle Le principe de gouvernance est affirmé comme « s'appuyant sur un corpus éthique supérieur » <i>Postures des enseignants</i> : aucune indication
	Principes	
Praxéologique		<i>Moyens</i> : • Disciplines citées : SVT, SES, EPS • Demande de moyens supplémentaires : « effort à fournir en termes de ressources humaines et de budgets. » mais comme plus de moyen, proposition de création d'une fondation nationale pour l'éducation au DD : « les grandes entreprises très engagées dans le développement durable pourraient ainsi apporter leur soutien à cet effort national sans être suspectes d'ingérence dans l'éducation des enfants. » <i>Outils</i> : • socle commun des connaissances et des compétences comme moyen d'accéder à l'éducation pour tous • Le partenariat avec les collectivités, les associations, les médias, les établissements publics et les entreprises : « en matière de DD, il n'est de vraie solution que partenariale », « la sphère éducative se doit de recourir aux compétences des acteurs et de définir avec eux les modalités d'un partenariat fructueux. » • Démarches d'établissement : E3D, A21 : proposition d'un cadre de référence pour ces démarches et de le communiquer sous forme de guides ou de documents de mise en œuvre. • Comité de pilotage académique et demande d'ouverture de ces comités vers les collectivités locales et les associations • Ouverture vers le privé que ce soit pour la formation ou pour la production de ressources • Demande d'un label ÉDD • TICE notamment pour le développement de ressources pédagogiques : « L'ÉDD doit s'appuyer le plus possible sur les TICE, qui sont les meilleures voies de communication avec les jeunes, surtout lorsqu'elles se départissent d'une forme trop scolaire... » • Création d'un Schéma national d'éducation et de formation au DD : entité administrative en rapport avec l'ÉN, les autres ministères concernés et le Commissariat général au DD, sans moyen supplémentaire car s'appuierait sur les structures existantes et « doit être une illustration de l'efficacité des partenariats publics-privés. » • Proposition de création d'un Institut des Hautes Études du Développement Durable (IHEDD), ce serait un dispositif en réseau qui contiendrait notamment un centre de ressources « adaptées aux besoins de ces hauts responsables (informations, veille, supports pédagogiques). » <i>Dispositifs</i> : • dans les dispositifs existants (TPE notamment)
	Modalités de mise en œuvre	

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suites)	Relevés (suite)
Praxéologique (suite)	Méthodes et approches pédagogiques conseillées	• pas une nouvelle discipline • rôle des disciplines important • prise en compte des échelles de temps (les générations futures) et d'espace (solidarité internationale, diversité culturelle) • co, pluri ou interdisciplinarité • mené dans ou hors de l'établissement • initiation à la complexité • partenariat : enrichissement de la démarche et des supports, • projets concrets • approche de terrain, découverte de la nature et de l'environnement sous toutes ces formes (rural, urbain, industriel) : • ancrage dans l'environnement local • approches pédagogiques variées • innovation pédagogique • Approche sensible • Approche ludique
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Développement durable : Occurrence : 160 Mots clefs associés : pôle compétence, démarche de, politique globale – nationale – territoriale, en matière de, stratégie de, chaires de, problématique de, compétences DD, les thématiques du, les acteurs du Définition : • celle de Brundtland avec la deuxième phrase sur les besoins, en particulier ceux des plus démunis. Le DD est présenté comme une philosophie pour l'action et non pas un champ. Il est indiqué que son application requière une « pensée et des comportements nouveaux », l'idée de nouveauté est encore associée au DD. • Le DD est défini comme une « philosophie » ou une « méthode » « pour l'action ». • La dimension intégrative du DD est rappelée dans ses 3 dimensions. Le DD est défini par les 3 piliers ayant les qualificatifs : équité sociale, qualité de l'environnement et performance économique ; et par les interfaces entre les piliers : viable, vivable et équitable. Environnement : Occurrence : 43 Mots clefs associés : Grenelle, aménagement, plusieurs noms de structure (FNE, ADEME, CPIE, ENVAM,...), santé, « métiers concourant à l'environnement et au développement durable », capacité de, qualité de, prise en compte de, intégration de, protection de, entreprises pour Définition : • Dans les remarques préliminaires, il est indiqué que la dimension environnementale est intégrée dans la notion de DD.

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suites)	Relevés (suite)
Épistémologique (suite)		Éducation : Occurrence : 120 Mots clefs associés : pédagogie d'une éducation, la réussite de, le déploiement de, travail, nationale, « Schéma national d'éducation et de formation au développement durable » (5), « plan national d'action d'éducation, de formation et d'information pour un développement durable » (3), activités, effort, accès à, partenaires de, pilotage académique, généraliser, stratégie pour. Éducation : Définition donnée : • Pas de définition de l'éducation en temps que telle mais des définitions de l'ÉDD (66) ◦ L'éducation pour un développement durable : 6 (dont un « le » DD) ◦ Éducation au développement durable (hormis le bas de page) : 38 • Éducation à l'environnement et au développement durable : 2 • Éducation comme moyen : « l'éducation au développement durable répond « au besoin de développement de compétences de la société », « l'ÉDD, c'est en quelque sorte le volet « compétences » et « ressources humaines » de la politique de développement durable. », la réussite de l'ÉDD est la « clef de l'efficacité de la politique nationale de DD ». La sphère éducative est vue comme une « ressource » : « on peut considérer que la sphère éducative constitue un domaine d'application particulier et même prioritaire, puisqu'il faut, d'abord, se mettre à niveau pour répondre à ses besoins propres avant de pouvoir assumer, ensuite, sa fonction de « ressource » à l'égard des autres domaines d'activité. » • Définition de l'éducation au développement durable qui reprend la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du DD. • il s'agit entre autres « d'éduquer à une vision globale et systémique du développement. » Il s'agit d'une éducation au développement. • Éducation nouvelle : « l'ÉDD est un domaine privilégié pour l'innovation pédagogique. » Formation : 72 ; mots clés : formation des acteurs, professionnelles, des personnels des établissements, d'encadrement, initiale, continue, professionnelle (« professions clés »), des décideurs, actions de formation, efforts de formation, le Schéma
	Conceptions fondatrices (suite)	• Thèmes prioritaires du Grenelle : changement climatique, énergie, biodiversité, santé • Thèmes pour l'ÉDD : aucun et pourtant une partie concerne les thématiques de l'ÉDD
	Connaissances de référence	Rapport Brundtland
	Cadres de référence	Décennie des Nations Unies Le pacte mondial : référence explicite au monde des entreprises LOLF Grenelle

Éléments lexicométriques complémentaires (11592 occurrences de mots simples)

- Développement : 176
- Durable(s) : 125

- Travail : 64
- Formation(s) : 61(8)

- Acteurs/action(s)/agit/actifs/activement : 42/16(20)/7/1/2

o Ressource(s) : 1(36)	o Problématiques : 8	o Cultures/el(s)/elle(s) : 1/1(1)/1(1)
o Enseignement(s)/enseignant-e-s/gner : 27(3)/1-12/1	o Organisations : 8	o Emploi(s) : 2(1)
o Pédagogie/que(s) : 1/8(24)	o Savoir : 8	o Dimension(s) : 5(3)
o Collectivités : 25	o Sensibilisation/sibiliser/ées : 8/3/1/3	o Disciplinarité/discipline(s) : 1/3(4)
o Educative : 20	o Sensible : 3	o Interdisciplinaire/narité : 1/1
o Environnement-al-es : 20-2-1	o Scolaire : 8	o Engagement(s) : 2(2)
o Démarche(s) : 17(17)	o Entreprises/entrepreneurs : 9/2	o Exemple/airité : 2/1
o Changement : 15	o Syndicats : 8	o Gestion/gérer : 1/1
o Politique(s)/politicienne : 15(4)/1	o Recherche : 15	o Global-e-s : 1-4-1
o Schéma : 15	o Indicateurs : 7	o Généralisation/raliser : 3/1
o DD : 14	o Métiers : 7	o Industriel-le : 1-1
o Modalités : 14	o Thématiques : 9	o Investissement/investir : 1/1
o Associations/tif(s) : 14/1(1)	o Nature-el : 13-1	o Libérales : 1
o Compétence(s)/tes : 5(13)/1	o Communauté : 6	o Mobilisation/ser/é(e)s-s : 3/5/1(1)1-1
o Partenariat(s)/partenaires/partenaire : 13(1)/11/1	o MEDEF : 6	o Multiacteurs : 1
o Société(s)/social-e-s/sociaux/sociétal : 12(2)/4-9-1/4/3	o Programmes : 6	o Médias/atiques : 2/1
o Besoins : 12	o Innovation : 6	o Norme(s) : 5(2)
o Enseignants/Enseignement : 12/5	o Territoire(s)/orial-e-s/oriaux : 6(1)/3-3-4/1	o Notion(s) : 3(1)
o Santé : 11	o Information(s)/informer : 6(2)/1	o Nouveau(x)/eautés/vel-le-s : 1(3)/1/1-5-4
o Responsables/responsabilité(s) : 11/5(1)	o Gouvernance : 5	o Objectif(s) : 2(3)
o Formation professionnelle : 10	o Economique : 5	o Opérationnel-le/opérateurs : 3-2/3
o Professions/ionnel(s)-le-s : 6/3(3)-10-6	o Collaboration(s) : 5(1)	o Performance : 1
o Projet(s) : 2(10)	o Question(s) : 5(2)	o Philanthropie : 1
o Evaluation/luer/lués : 10/1/2	o Stratégies/stratégique : 5/1	o Pilotage/pilotes : 5/3
o Outil(s) : 1(10)	o Accompagnement/gner/és : 3/4/1	o Pluridisciplinarité : 1
o Processus : 10	o Sciences/tifiques/tifiquement : 3/1/1	o Protection : 2
o Efficacité/efficace(s)/ement : 9/3(1)/2	o Solution : 3	o Préservation/préservant : 1/1
o Efficience : 2	o Acculturer : 2	o Système/systémique : 1/1
o Effort(s) : 14(5)	o Apprentissage(s) : 1(1)	o Technique(s)/technologies/technologique : 2(2)/1(2)
o Ecologie : 9	o Autonomie : 1	o Temps : 2
o Approche(s) : 9(3)	o Biodiversité : 1	o Transversal : 1
o Domaine : 9	o Citoyens/civiques : 1/1	o Ecologie/iques : 2/1
o Pratiques : 9	o Comportement(s) : 3(4)	o Économie(s)/ique(s) : 1(1)/5(3)
o Intégration/intégrer/é(e) : 9/8/4(1)	o Concept(s)/conception : 1(1)/2	o Equitable/équité : 2/1
o Enjeux : 9	o Concrets-e(s)/tement : 2-2(1)/2	o Ethique : 1
	o Connaissance(s) : 2(2)	
	o Conscience : 1	
	o Coopération : 2	

Stratégie Nationale de Développement Durable (2010-2013) : Vers une économie verte et équitable

Parties analysées : Préambule (p. 3 - p. 5) et Partie 2.1 (p 12 - p. 14)

Dimensions	Éléments recherchés	Relevés
Téléologique	Finalités	Rendre le pays compétitif et sortir de la crise économique et financière par une stratégie économique de développement durable, <i>i.e</i> de croissance verte. Objectifs généraux de la stratégie (dépassant les objectifs stricts de l'éducation au DD) : - développer une autre économie (de la relance si possible) qui soit « plus sobre en ressources et décarbonée », « relancer l'activité à travers une économie plus verte » ; « <i>tout en</i> poursuivant un objectif de justice et d'équité sociale » - réduction des inégalités, lutte contre le chômage et la précarité, formation, prévention des risques, gouvernance - réduire les déficits publics : « Afin de ne pas faire peser sur les générations futures le poids croissant de la dette et du déficit publics, ils [les États] doivent maintenant s'engager dans un effort sans précédent de rétablissement durable de l'équilibre des finances publiques », « La stratégie française doit ainsi à l'évidence inclure la question de la soutenabilité des finances publiques » Thèmes prioritaires dans la stratégie : changement climatique, énergie, consommation, production, transports et mobilités durables, biodiversité, ressources naturelles, santé publique, risques, inégalités sociales, démographie, immigration et inclusion sociale, Objectifs en lien avec la société de la connaissance : - Développer la formation du grand public au développement durable : « elle [l'ÉDD] facilite la mobilisation effective du grand public autour des enjeux de DD » - Réduire le décrochage scolaire pour faire face aux mutations de la société et « aux évolutions du contexte économique. » - il s'agit de répondre aux « objectifs de <i>compétitivité responsable</i> et aux aspirations des citoyens pour des produits et des services différents, des formations renforcées dans les secteurs économiques clés, une orientation professionnelle efficace et le développement de nouvelles formes d'apprentissage. » - développer des compétences et des qualifications dans 6 secteurs prioritaires : bâtiment, énergie, agriculture, sciences pour la mer, l'économie et la santé - développer les métiers et les filières de l'environnement, du recyclage, de l'écoconception, des analyses du cycle de vie et de la connaissance des écosystèmes. - développement des E3D
	Objectifs stratégiques	
	Compétences et attitudes à développer	- Savoir-faire, contenu non défini - Savoir-être, contenu non défini « une plus grande adaptabilité des compétences individuelles. »

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Axiologique	Valeurs	• <i>Éthique environnementale conservacionniste</i> : « conservation et gestion durable de la biodiversité » • La solidarité intergénérationnelle vue du point de vue des finances publiques : « la logique de solidarité intergénérationnelle constitue l'un des fondements du développement durable : la stratégie française repose sur cette idée et doit donc notamment s'interdire toute dépense nouvelle qui ne correspondrait pas à un investissement profitable aux générations futures »
	Principes	• Limiter les dépenses publiques • Développer une économie compétitive et innovante : « éco-innovation » • Gouvernance comme adaptation au changement
Praxéologique	Modalités de mise en œuvre	<i>Moyens</i> : • Enseignements • Activités périscolaires • Formation professionnelle • Formation des enseignants notamment dans le caractère interdisciplinaire <i>Dispositif</i> : • Aucun
	Méthodes et approches pédagogiques conseillées	• Appui sur les programmes • développer la démarche scientifique pour comprendre les enjeux et les actions liées au DD
Épistémologique		<i>Développement durable</i> : Occurrence : 52 Mots clefs associés : démarche globale, stratégie, critères, enjeux, projets, intégration du, les exigences du, domaines du, secteurs du, piliers, principes, valeurs, priorité partagée, composante de l'action publique, actions Définition : • Rapport Brundtland • « répondre aux besoins de l'humanité actuelle et future, sans sacrifier les plus démunis » • « chemin d'une croissance profondément renouvelée » • cf dans les objectifs, la manière dont le DD est compris par rapport aux dépenses publiques • trois piliers sont évoqués mais les longs développements en préambule sur la crise et la relance font peser le volet économique plus lourd ; dimension culturelle évoquée : architecture, accès aux savoirs, information et diversité culturelle • « Le développement durable n'est pas un état prédéterminé idéal à atteindre mais un processus concerté d'amélioration, différent selon les cultures et les priorités que se donne la société dans son ensemble, qui vise à une meilleure prise en compte de la dimension environnementale pour que tous les citoyens soient gagnants à sa mise en œuvre », « associer de manière étroite et efficace écologie et solidarité »
	Conceptions fondatrices	

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique (suite)		Environnement : Occurrence : 9 Mots clefs associés : Grenelle (5/9), mutations de l'« environnement économique, social et environnemental » des entreprises, protection et valorisation, métiers et filières de l'environnement, enjeux de l'environnement et du développement durable Définition : - en soit non définie - on peut trouver les expressions : « conservation et gestion durable de la biodiversité », « ressources naturelles » Éducation : Occurrence : 15 Mots clefs associés : et la formation (5), prioritaire, accès pour tous, généralisation Définition donnée : - L'éducation est « rangée » dans la rubrique « société de la connaissance » - Éducation comme outil : « L'éducation et la formation permettent de former les citoyens et les futurs citoyens aux enjeux fondamentaux du développement durable, d'acquérir des savoir-faire et des savoir être indispensables pour s'adapter aux évolutions du monde et de la société », « la formation initiale et continue des citoyens et futurs citoyens est un investissement qui favorise l'insertion et la maintien dans la vie professionnelle, et plus généralement l'insertion de la personne dans la société. », « Sa réussite est une des clés de l'efficacité de la politique nationale de DD. » Éducation au développement durable : 4 « L'ÉDD, par ses dimensions éthiques et sociales, contribue à la formation citoyenne. » Formation : 30 ; Mots clefs associés : citoyenne, pour les salariés, professionnelle, continue : « formation continue de haut niveau en développement durable », du grand public, des décideurs, tout au long de la vie, dans les domaines clés du DD
	Conceptions fondatrices (suite)	
	Connaissances de référence	Thèmes de l'ÉDD : En lien avec les autres éducations à : la santé, la nutrition, aux risques : « croisement de l'éducation au développement durable avec d'autres éducations transversales Rapport Brundtland Sommet de Rio Sommet de Johannesburg SNDD 2003 SEDD avec laquelle elle est en conformité : Selon la loi dite de Grenelle 1, du 3 août 2009, la SNDD doit être « élaborée par l'État en cohérence avec la stratégie européenne de développement durable (SEDD) ... » : la deuxième SNDD en adopte donc l'architecture, elle est aussi « plus courte, plus pédagogique et plus stratégique que la précédente » Grenelle de l'environnement* Stratégie de Lisbonne avec laquelle elle est en cohérence également Rapport remis aux G20 par Edenhoffer et Stern qui fait référence à une double crise : économique et écologique
	Cadres de référence	

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique (suite)	Cadres de référence (suite)	Travaux du GIEC Avis du CESE de 2009 Aarhus Charte de l'environnement Objectifs du Millénaire pour le développement

Éléments lexicométriques complémentaires (3806 occurrences de mots simples) :

○ Développement : 65 ○ Durable(s) : 52(2) ○ Formation(s) : 30(9) ○ Economie-que(s) : 8-14(4) ○ Environnement -al-e-s : 5-3-3-1 ○ Actions/Action : 3/2 ○ Information : 7 ○ Acteurs/acteur : 15/4 ○ Indicateurs : 4 ○ Citoyens/citoyen : 6/1 ○ Débat : 0 ○ Sensibilisation : 2 ○ Pédagogique : 1 ○ Scolaire/scolaires : 6/4 ○ Projets : 2 ○ Santé : 3	○ Enseignement(s) : 8(1) ○ Écologie-que(s) : 1-1(1) ○ Stratégique(s)/stratégie(s) : 1(4)/17(3) ○ Objectifs/Objectif : 4/2 ○ Social(e)-s/société : 5(10)-3/13 ○ Compétences : 5 ○ Compétitivité : 3 ○ Communication : 3 ○ Planète : 3 ○ Responsabilité/responsable(s) : 5/3(1) ○ Biodiversité : 1 ○ Comportements : 2 ○ Concept : 0 ○ Connaissance (s) : 5 (2)	○ Conscience : 1 ○ Consommateurs/ation(s) : 1/3(1) ○ Croissance : 2 ○ Culture / culturel(s)-le-s : 3/2(2)-3-2 ○ Besoin(s) : 1(4) ○ Complexité : 1 ○ Gestion : 4 ○ Professionnels-le(s)-ment/sation : 1-9(1)-1-1 ○ Responsable(s)-ilité(s) : 1(1)-1(1) ○ Ressources : 4 ○ Savoirs : 2 ○ Démocratie : 0

Documents d'accompagnement des nouveaux programmes d'histoire géographie et d'éducation civique au collège et en 2^{nde}

Éléments analysés : Champs transversaux : le développement durable, Le développement durable : des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6^e, Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5^e, Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 2^{nde}

Dimensions	Éléments recherchés	Relevés
Téléologique	Finalités	• Formation du citoyen responsable • Généraliser par l'introduction dans les programmes de géographie : « La dimension développement durable dans les nouveaux programmes pour le collège est pleinement intégrée dans la politique de généralisation de l'éducation au développement durable du ministère de l'Éducation nationale, de l'école primaire au lycée, qui constitue pour le professeur une référence permanente dans laquelle inscrire son action d'enseignement et d'éducation. »
	Objectifs déclarés	
	Compétences et attitudes à développer	• Questionnement, pratique du débat • Responsabilité
	Valeurs	• Valeurs environnementales anthropocentrique et conservationniste : Une insistance est faite sur les principes de la déclaration de Rio : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement : Principe 1. « Les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable. » (accompagnement collège) • « La notion de développement durable éclaire donc chaque thème du programme abordé durant l'année. Son association au mot « Humanité » rappelle deux points fondamentaux. C'est le bien-être des hommes en société qui est l'enjeu du développement durable et non la préservation d'une nature « déifiée ou sanctuarisée ». Par ailleurs, le développement de l'ensemble des sociétés humaines et non du seul monde riche, est questionné par la perspective du développement durable. (acc. 5^e)
Axiologique	Principes	Posture enseignante : « III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE : • Survaloriser la dimension environnementale et faire écho au catastrophisme. • Ce serait faire écho aux discours médiatiques, qui privilégient le catastrophisme au détriment d'une analyse globale. 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. Cela n'est pas l'objet de nos enseignements. • Sacraliser le passé • La gestion durable ne s'apparente pas à une norme, mais elle s'attache à maintenir des équilibres dans des territoires en mouvement. Il convient de s'interroger sur la part d'évolution et de modifications possibles d'un territoire, sur la part de liberté dont dispose une population et une génération ; plus largement, c'est la question du sens de la gestion des paysages et des ressources, et de la meilleure manière d'accompagner les évolutions de ces territoires qui doit être posée. » (acc. 6^e)

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Axiologique (suite)	Principes (suite)	« III. PIÈGES À ÉVITER DANS LA MISE EN ŒUVRE (suite) : » « La présentation de ces enjeux doit être nuancée, montrant dans chaque cas la complexité des situations, sortant des approches le plus souvent néomalthusiennes qui consistent à considérer que les ressources sont strictement limitées et que les besoins ne pourront être satisfaits, d'autant que les risques environnementaux seraient alors considérables. Cette façon de penser dissimule mal un égoïsme du monde riche, voire un souci de domination à l'égard des mondes en développement. » « On souligne, au contraire, que les perspectives de développement existent, qu'elles se situent dans la recherche d'équilibres entre exigences économiques, sociales et environnementales... » (acc 5°) « Or le catastrophisme est une forme de déterminisme. L'avenir n'est alors montré prioritairement sous l'angle des préoccupations environnementales, forcément alarmistes, sans se soucier suffisamment des équilibres sociaux et économiques. Le passé est systématiquement considéré comme un âge d'or en comparaison d'une actualité morbide et d'un avenir noirci. Or l'histoire doit nous aider à construire des analyses éclairées. » ; « La déforestation est-elle une réalité partout sur la planète ? Quand elle est constatée, est-elle partout de même nature ? Est-elle systématiquement une catastrophe ? » (acc. 5°)
Praxéologique	Modalités de mise en œuvre	le programme de géographie
	Méthodes et approches pédagogiques conseillées	- l'approche systémique permise en son entier par la géographie : « Centrée sur les sociétés, la géographie aborde les trois piliers du développement durable dans le cadre d'une démarche systémique. ». « Les problématiques du géographe se fondent sur la mise en relation des aspects naturalistes, sociétaux, culturels et économiques, et les relient aux modes de gouvernance. » « Les thématiques et les objets d'étude du géographe sont inscrits dans les différents champs du développement durable, avec notamment le développement et les ressources ». (acc. Coll.) - interdisciplinarité surtout à l'intérieur de la « discipline » HG-EC : Ces croisements sont aisés à mettre en œuvre avec l'histoire qui permet d'inscrire les sociétés et leurs actions dans le temps long et l'éducation civique qui forme à la citoyenneté et aux modes de décisions. Au-delà, des croisements peuvent donner lieu à des approches fécondes avec les sciences ou avec la technologie » en lien avec le territoire proche - éducation au choix : « On cherche, au contraire, à montrer aux élèves que des choix sont toujours possibles mais que chacun d'eux provoque des équilibres ou des déséquilibres nouveaux entre les contraintes environnementales, sociales et économiques. » ; « Le développement durable ne dit pas aux élèves ce qu'ils doivent penser du monde. Il leur propose un outillage intellectuel pour comprendre le monde et pour opérer des choix. C'est donc une éducation au choix. » ; « Si le développement durable vise à préparer les élèves à réaliser des choix, ces derniers ne peuvent être opérés que dans une vision lucide de la réalité. Tout déterminisme conduit à une analyse erronée de la situation et à l'inaction. » - Étude de cas - Dimension prospective : « La géographie comporte une dimension prospective dans sa force de proposition en matière d'aménagement et de développement des territoires. » ; « Chaque question du programme est abordé par les trois problématiques dont la dernière [la gestion de l'environnement], formulée de façon interrogative, place l'analyse dans sa dimension prospective. »

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique	Conceptions fondatrices	Développement durable : • « Sustainable development » • Définition de Brundtland citée mais revisitée : « le développement durable <i>doit répondre</i> aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs <i>et correspond aux devoirs des générations actuelles de transmettre un monde viable, viable et reproductible</i> » : la dernière partie de la définition n'existe pas dans le rapport, trouvée dans un livre sur La mondialisation, Carroué, Collet et Ruiz (Acc. Collège, • « A la fois issu des inquiétudes « pour la planète » et des questions sur le développement, le développement durable est porté par une multitude d'acteurs publics et privés ». il y a reconnaissance de l'adjonction de deux visions du monde. • « Tentative de concilier l'efficacité économique, la qualité de l'environnement et le développement social et humain, qui en constituent les trois piliers ou sphères. Avec le troisième pilier, le développement durable intègre également la dimension culturelle et les questions de gouvernance. » (Acc. Collège,) • « Même si son succès médiatique a reposé en premier lieu sur la surreprésentation du pilier environnemental (à travers les questions environnementales évoquées à Rio et surtout avec le changement climatique), le développement durable marque une rupture par rapport aux discours des écologistes. Ainsi la préoccupation pour l'environnement ne saurait occulter les deux autres piliers. Marqué par l'intérêt envers les écosystèmes et les ressources, mais tout autant étendu aux questions sociales et d'équité spatiale, assorti d'une dimension éthique, le développement durable doit être compris comme un cadre pour le débat politique posant aujourd'hui et pour demain les conditions du développement de l'humanité. » (Acc. Collège.) • « L'émergence du développement durable a également contribué au renouvellement d'objets d'étude » (acc. Coll.) • « Il n'existe pas de modèle unique au développement durable qui, à l'image d'un « Meccano » planétaire, agencerait tous les échelons, du planétaire au local. » (acc. Coll.) • On parle plutôt de « développements durables » (acc. 5°) • « Le développement durable n'est pas un luxe de pays riches. Il pose en premier lieu la question du développement pour plus de 4 milliards d'individus dont les besoins essentiels ne sont pas assurés. Ces derniers doivent être satisfaits en prenant en compte les ressources disponibles, leur juste répartition, le développement économique et les précautions environnementales. » • « Le développement durable n'est pas une morale. C'est une façon d'appréhender le monde et sa complexité de façon systémique en soulignant les contraintes et les équilibres possibles. C'est donc une démarche de questionnement à laquelle on invite les élèves. » (acc. 6) • « Le développement durable n'est pas une morale impositive. » (acc. 2^{nde}) • « L'approche du développement durable par la géographie pose la question du développement des sociétés. Cette interrogation conduit à envisager l'étendue et la variété des besoins à mieux satisfaire aujourd'hui et à pleinement satisfaire demain. On peut alors envisager la question des ressources pour répondre à ce défi (leur utilisation par les sociétés, leur répartition et leur partage). Le programme de seconde s'inscrit clairement dans cette perspective. » (acc. 2^{nde})

Dimensions (suite)	Éléments recherchés (suite)	Relevés (suite)
Épistémologique	Conceptions fondatrices	<i>Environnement :</i> • écosystème, ressources, à gérer • Dans l'accompagnement du programme de 2^{nde}, la définition de l'environnement de 1977 (!) est rappelée, il est affirmée qu'elle correspond à une conception de géographe : « Si, dans les médias, le terme « environnement » renvoie à une approche très largement naturaliste, les géographes en ont une conception différente. Pour les géographes, l'environnement se comprend comme "l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines" » <i>Éducation :</i> <i>ÉDD :</i> • référence aux circulaires
	Connaissances de référence	• <i>Thèmes</i> : le tourisme, agriculture durable, mobilités, transports, ville, littoraux, montagnes, énergie, habitat (cf analyse programmes)
	Cadre de référence	• Rapport notre avenir à tous, 1987 • Rio, 1992 • Kyoto, 1997 • Johannesburg, 2002 • Circulaire de 1977 • Circulaires ÉDD

Annexe 4 : Documents du corpus analysés relatifs aux cadres prescriptifs de l'ÉDD

Textes de référence selon l'Éducation nationale, relatifs au développement durable, à l'ESD ou à l'ÉDD, classés par date de 1992 à 2011

Dans l'ensemble de ces textes, seules les circulaires appartiennent à *la lettre*, les autres sont tous constitutifs de *l'esprit* de l'ÉDD.

Textes étudiés avec une analyse lexicométrique complémentaire

- Chapitre 36 de l'Agenda 21 (CNUED 1992)
- Rapport du Sommet mondial pour le développement durable, Johannesburg (ONU 2002)
- Rapport de la Commission Coppins de préparation de la Charte de l'Environnement (2003)
- Charte de l'environnement adopté le 1er mars 2005 (Loi constitutionnelle 2005)
- L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (Bonhoure, Hagnerelle 2003)
- Stratégie Nationale de Développement Durable 2003-2008 : partie 1 : Quelques actions pour illustrer la stratégie : Éduquer à l'environnement pour un développement durable : l'école forme les citoyens de demain (p. 1), introduction (pp. 1 à 6), le citoyen, acteur du développement durable (pp. 3 à 4 et pp. 7 à 14) (CIDD 2003)
- Actes du colloque – Éduquer à l'environnement vers un développement durable (MEN - DESCO 2005a)
- Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un Développement Durable : discours, ateliers 1 et 5 et recommandations finales (Ricard 2004)
- Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (MEN 2004)
- Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable, Conseil Économique et Social dont Convention de Vilnius (UNECE 2005)
- Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement durable (2005-2014), Plan international de mise en œuvre (UNESCO 2005a)
- Stratégie Européenne de Développement Durable : notre engagement en faveur du développement durable (pp. 2 et 7), mesures intersectorielles contribuant la société de la connaissance : éducation et formation (p. 22) (Conseil de l'Union Européenne 2006)
- Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (MEN 2007)

- Une discipline dans l'éducation au développement durable : les Sciences de la Vie et de la Terre (Bonhoure 2008)
- Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable – Stratégie pour l'éducation au développement durable (Bregeon, Faucheux, Rochet 2008)
- Stratégie Nationale de Développement Durable 2010-2013 : préambule (pp. 3 à 5), partie Éducation et formation (pp. 12 à 14) (CIDD 2010)
- Éducation au développement durable : Troisième phase de généralisation (MEN - DGESCO 2011a)

Textes étudiés sans analyse lexicométrique complémentaire

- Circulaire du 22 avril 2007 relative à la 5ème édition de la Semaine du développement durable (MEN - DGESCO 2007a)
- Circulaires relatives au lancement du dispositif interministériel « À l'école de la forêt » (MEN - DESCO 2005d ; MEN - DGESCO 2006a)
- Pages du site Éduscol relatives à l'ÉDD :
 - Les ressources et les pratiques pédagogiques :
 - L'ÉDD et les enseignements du primaire et du secondaire (MEN - DGESCO 2007b)
 - Enseignements disciplinaires, co-disciplinarité et cohérence de l'ÉDD (DGESCO - IGEN 2007b)
 - Les grandes thématiques du développement durable (MEN - DGESCO 2007c)
 - 3 critères simples pour identifier une approche « développement durable » (DGESCO - IGEN 2007c)
 - La « rose des vents » de l'ÉDD (DGESCO - IGEN 2009b)
 - Qu'est ce que le développement durable ? (DGESCO - IGEN 2009a)
 - Accompagnements disciplinaires de l'ÉDD : L'ÉDD dans les programmes d'enseignement : Histoire Géographie et Éducation Civique, Sciences de la Vie et de la Terre (DGESCO - IGEN 2007a)
 - Accompagnements co-disciplinaires : Zooms co-disciplinaires et pour aller plus loin (DGESCO - IGEN 2007d)
 - Ressources :
 - Textes de référence (MEN - DGESCO 2009b)
 - Ressources nationales (MEN - DGESCO 2009c)
 - Accompagnement des projets :
 - Les différents types de projet (MEN - DGESCO 2009d)

- E3D Établissements en démarche de Développement Durable (MEN - DGESCO 2009e)
- Le partenariat : Pourquoi ? Avec qui ? Comment ? (DGESCO - IGEN 2009c)
- Opérations en partenariat (MEN - DGESCO 2007d)
- Les actions éducatives d'impulsion ministérielle (MEN - DGESCO 2009f)

Programmes et accompagnements des programmes

Dans ces textes, seuls les programmes appartiennent à *la lettre*.

- Pages du pôle national de compétences en ÉDD : Les programmes et ressources officielles (CRDP Académie d'Amiens 2010b)
- Programmes de Géographie et d'Education Civique de :
 - 6^e : 1996 et 2009 (MEN 1996, 2008e)
 - 5^e : 1997 et 2010 (MEN 1997a, 2008d)
- Programmes de Géographie de 2^{nde} : 2001 et 2010 (MEN - DESCO 2000 ; MEN 2010a)
- Pages Éduscol « accompagnement disciplinaires de l'ÉDD » en HG-EC : 6^e (programme de 1996), 5^e (programme de 1997) (références obsolètes)
- Documents d'accompagnement des programmes d'histoire géographie et d'éducation civique au collège et en 2^{nde} en lien avec le développement durable :
 - Champs transversaux : le développement durable (DGESCO - IGEN 2009d)
 - Le développement durable : des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6^e (DGESCO - IGEN 2009e)
 - Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5^e (DGESCO - IGEN 2010c)
 - Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 2^{nde} (DGESCO - IGEN 2010a)
- Programmes de Sciences de la Vie et de la Terre de :
 - 6^e : 1996 et 2005 (MEN 1995, 2008b)
 - 5^e : 1997 et 2006 (MEN 1997b, 2008b)
 - 4^e : 1998 et 2007 (MEN 1997b, 2008b)
 - 3^e : 1999 et 2008 (MEN 1998, 2008b)
 - 2^{nde} : 2000 et 2010 (MEN - DESCO 2000 ; MEN - DGESCO 2010b)
- Pages Éduscol « accompagnement disciplinaires de l'ÉDD » en SVT :
 - 6e : programme 2005 (référence obsolète)
 - Cycle central : programmes de 1997-1998 (référence obsolète)
 - 3e : programme de 1999 (référence obsolète)

Discours de hauts fonctionnaires prononcés lors des séminaires et formations inscrites au PNP

Tous ces documents appartiennent à *l'esprit* de l'ÉDD.

- FOREDD 2009 :
 - Sur quoi fonder une production de ressources sur le développement durable ? (Hagnerelle 2009a)
 - Synthèse des ateliers de travail du FOREDD sur les ressources (MEN 2009)
 - Conclusions (Hagnerelle 2009b)
- FOREDD 2010 :
 - Où en est la généralisation de l'Éducation au développement durable ? (Hagnerelle 2010 ; Valantin 2010b ; Bonhoure 2010)
 - Conclusions générales (Bonhoure, Hagnerelle 2010)
- FOREDD 2011 :
 - Ouverture officielle (Mucchielli 2011 ; Valantin 2011a ; Hagnerelle 2011b ; Bonhoure 2011a)
 - Une actualité du développement durable (Valantin 2011b ; Bonhoure 2011b ; Hagnerelle 2011c)
 - Développement durable et évolutions économiques : discours de Jean Marc Huart, sous-directeur des lycées et de la formation professionnelle, DGESCO (2011)
 - Conclusions générales (Bonhoure 2011c ; Hagnerelle 2011d ; Valantin 2011c)
- « Les entreprises face au développement durable » : discours introductif de Luc Chatel (non publié)

Documents relatifs aux autres « éducations à »

Tous ces documents appartiennent à *la lettre* sauf les deux pages du site Éduscol, qui ont permis d'actualiser des données parfois anciennes des circulaires, en particulier du point de vue praxéologique.

- Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationales : notes de services de 2000 à 2009 (MEN - DRIC 2000, 2001, 2002; MEN - DRIC - DESCO - DJEPVA 2003 ; MEN - DRIC - DESCO 2004 ; MEN - DESCO - DRIC 2005 ; MEN - DRIC - DESCO 2006 ; MEN - DREIC 2007, 2008; MEN - DGESCO - DREIC 2009)
- Éducation à la santé :
 - Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège (MEN - DESCO 1998)

- Page du site Éduscol sur l'éducation à la santé (référence obsolète)
- Éducation à l'environnement :
 - Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement (MEN 1977)
 - Protocole entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la culture et le Ministère de l'Environnement (MEN 1993a)
 - Politique d'accompagnement du développement de l'éducation à l'environnement (MEN 1993b)
- Éducation aux risques :
 - Éducation à la responsabilité en milieu scolaire (MEN - DGESCO 2006b)
 - Page du site Éduscol sur l'éducation à la sécurité (MEN - DGESCO 2009g)
- Éducation à la citoyenneté :
 - Programmes d'éducation civique du collège en 6^e et 5^e (MEN 1996, 1997a, 2008e, 2008d)
 - Programmes d'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS) au lycée (MEN - DGESCO, 2000)
- Pour compléments, pour toutes les « éducations à » : Thèmes de convergence (MEN 2005)

Références des documents du corpus, classés par ordre alphabétique et par ordre chronologique :

BONHOURE, Gérard et HAGNERELLE, Michel, 2003. n° 2003-014: *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable*. Rapport de l'inspection générale. Éducation nationale.

BONHOURE, Gérard et HAGNERELLE, Michel, 2010. Conclusions générales. Éducation au développement durable - FOREDD 2010. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

BONHOURE, Gérard, 2008. *Une discipline dans l'éducation au développement durable : les sciences de la vie et de la terre*. Rapport de l'inspection générale. Éducation nationale.

BONHOURE, Gérard, 2010. *Où en est la généralisation de l'éducation au développement durable ?* Éducation au développement durable - FOREDD 2010 [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

BONHOURE, Gérard, 2011a. *Ouverture officielle*. Éducation au développement durable - FOREDD 2011 [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

BONHOURE, Gérard, 2011b. *Une actualité du développement durable*. Éducation au développement durable - FOREDD 2011. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

BONHOURE, Gérard, 2011c. *Conclusions générales*. Éducation au développement durable - FOREDD 2011 [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

BREGEON, Jacques, FAUCHEUX, Sylvie et ROCHET, Claude, 2008. *Rapport du groupe de travail interministériel 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.

CIDD, 2003. Texte de la SNDD originelle. [Consulté le 3 juin 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.legrenelle-environnement.fr/IMG/CD_SNDD/III-SNDD_2003-2008/1.SNDD_adoptee_le_3_juin_2003/SNDD-2003.pdf

CIDD, 2006. Stratégie Nationale de Développement Durable - 2003-2008 - Actualisation novembre 2006 - 1. Objectifs stratégiques et instruments. Ministère de l'écologie et du développement durable. [Consulté le 15 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://campusdurable.univ-fcomte.fr/download/developpement-durable/document/references/41-objectifs.pdf>

CIDD, 2010. Stratégie Nationale de Développement Durable - 2010-2013 - Vers une économie verte et équitable Ministère de l'écologie, du développement durable, du transport et du logement. [Consulté le 15 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/SNDD_index.pdf

CNUED, 1992. *Chapitre 36 - Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation*. In : Agenda 21. Rio : ONU. [Consulté le 20 mai 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm>

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, 2006. Nouvelle stratégie de l'UE en faveur du développement durable. [Consulté le 29 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/06/st10/st10117.fr06.pdf>

COPPENS, Yves, 2003. Rapport de la Commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement ; Ministère de l'écologie et du développement durable. [Consulté le 18 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000294/0000.pdf>

CRDP ACADÉMIE D'AMIENS, 2010. EDD : les textes - Pôle national de compétence EDD. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/textesofficielsedd/>

DGESCO - IGEN, 2007a. Accompagnements disciplinaires - L'EDD dans les programmes d'enseignement - Éduscol. [Consulté le 18 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47866/accompagnements-disciplinaires-edd.html>

DGESCO - IGEN, 2007b. L'EDD dans les programmes - Enseignements disciplinaires, co-disciplinarité et cohérence de l'EDD - Éduscol. [Consulté le 6 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid25548-cid47864/enseignements-disciplinaires-co-disciplinarite-et-coherence-de-l-edd.html>

DGESCO - IGEN, 2007c. Thématiques et ressources - Trois critères simples pour identifier une approche « développement durable » - Éduscol. [Consulté le 7 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid23362-cid47862/trois-criteres-simples-pour-identifier-une-approche-developpement-durable.html>

DGESCO - IGEN, 2007d. L'EDD dans les programmes - Des zooms co-disciplinaires et pour aller plus loin - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47841/accompagnements-co-disciplinaires-edd.html>

DGESCO - IGEN, 2009a. Thématiques et ressources - La « rose des vents » de l'EDD permet d'en visualiser les critères - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47861/la-rose-des-vents-de-l-edd-permet-d-en-visualiser-les-criteres.html>

DGESCO - IGEN, 2009b. Thématiques et ressources - Qu'est-ce que le développement durable ? - Éduscol. [Consulté le 25 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47859/qu-est-ce-que-le-developpement-durable.html>

DGESCO - IGEN, 2009c. Écoles, collèges, lycées et EDD - Le partenariat pourquoi? avec qui? comment? - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid48453/le-partenariat-pourquoi-avec-qui-comment.html>

DGESCO - IGEN, 2009d. Histoire - géographie - éducation civique - Champs transversaux - Le développement durable Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/college/61/3/College_Ressources_HGEC_Trans_DvptDurable_127613.pdf

DGESCO - IGEN, 2009e. Le développement durable - Des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6e - Document ressource pour la géographie en 6e. [Consulté le 8 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : http://media.education.gouv.fr/file/college/55/7/College_Ressources_HGEC_6_Geo_DevelopDurable_127557.pdf

DGESCO - IGEN, 2010a. Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5e. Document ressource pour la géographie en 5e. [Consulté le 31 août 2011]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College_Ressources_HGEC_5_Geo_03_DDFilconducteur_152603.pdf

DGESCO - IGEN, 2010b. Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 2nde. Document ressource pour le programme de Géographie de 2nde. Sociétés et développement durable. [Consulté le 31 août 2011]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/lycee/73/9/LyceeGT_Ressources_HGEC_2_Geo_01_DvptDurFilConducteur_148739.pdf

DGESCO - IGEN, 2010c. *Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 5e. Document ressource pour la géographie en 5e.* [Consulté le 31 août 2011]. Disponible à l'adresse : http://media.eduscol.education.fr/file/college/60/3/College_Ressources_HGEC_5_Geo_03_DDFilconducteur_152603.pdf

HAGNERELLE, Michel, 2009a. *Sur quoi fonder une production de ressources sur le développement durable ?* Éducation au développement durable - FOREDD 2009. [Consulté le 13 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2009>

HAGNERELLE, Michel, 2009b. *Conclusions.* [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2009>

HAGNERELLE, Michel, 2010. *Où en est la généralisation de l'éducation au développement durable ?* Éducation au développement durable - FOREDD 2010. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

HAGNERELLE, Michel, 2011a. Discours introductif. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011*. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd4/index.php/foredd/foredd2011>

HAGNERELLE, Michel, 2011b. Ouverture officielle. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011* [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

HAGNERELLE, Michel, 2011c. Une actualité du développement durable. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011*. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

HAGNERELLE, Michel, 2011d. *Conclusions générales*. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011* [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

HUART, Jean-Michel, 2011. *Développement durable et évolutions économiques*. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011* [Consulté le 9 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd4/index.php/foredd/foredd2011>

MEN, 1977. *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*. Circulaire n°77-300.

MEN, 1992. *Programmes de la classe de seconde - Sciences de la vie et de la Terre*.

MEN, 1993a. *Protocole entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture et le ministère de l'Environnement*. 14 janvier 1993. MENW9350011X.

MEN, 1993b. *Politique d'accompagnement du développement de l'Éducation à l'Environnement*. MENL93500133N.

MEN, 1995. *Programme de sciences de la vie et de la Terre - Programme de sixième*.

MEN, 1996. *Programme d'histoire géographie et d'éducation civique - Classe de sixième*.

MEN, 1997a. *Programme d'histoire-géographie et d'éducation civique - Cycle central*.

MEN, 1997b. *Programme de sciences de la vie et de la Terre - Programme du cycle central*.

MEN, 1998. *Programme de sciences de la vie et de la Terre - Programme de troisième*.

MEN, 2004. *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable*. Circulaire n°2004-110.

MEN, 2005. *Thèmes de convergence*. MENE0501643A.

MEN, 2007. *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable*. Circulaire n°2007-77.

MEN, 2008a. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation-civique - Classe de sixième*

MEN, 2008b. *Programme de sciences de la vie et de la Terre - Programmes du collège*.

MEN, 2008c. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique - Introduction - Programmes du collège*. MENE0817023A.

MEN, 2008c. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique - Classe de cinquième* MENE0817023A.

MEN, 2008d. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique - Classe de cinquième* MENE0817023A.

MEN, 2008e. *Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation-civique - Classe de sixième*.

MEN, 2009. *Forum des ressources pour l'éducation au développement durable. Synthèse des ateliers de travail du FOREDD*. CRDP de l'académie d'Amiens. [Consulté le 19 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2009>

MEN, 2010a. *Programmes d'histoire et de géographie de seconde générale et technologique*. Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010.

MEN, 2010b. *Programme de sciences de la vie et de la Terre - Enseignement commun, seconde générale et technologique*

MEN - DESCO, 1998. *Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège*. SCOE9802899C.

MEN - DESCO, 2000. *Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique*. MENE0001886A.

MEN - DESCO, 2000. *Programme d'enseignement civique, juridique et sociale*. MENE1019676A.

MEN - DESCO, 2002. *Opération « 1000 défis pour ma planète »*. Circulaire interministérielle - Bulletin officiel N°41 du 7 novembre 2002.

MEN - DESCO, 2005a. *Éduquer à l'environnement, vers un développement durable*. Les actes de la DESCO. Paris : SCÉREN-CRDP Basse Normandie.

MEN - DESCO, 2005b. *Préparation de la rentrée scolaire 2005*. Bulletin officiel n° 30 du 25 août 2005.

MEN - DESCO, 2005d. *Dispositif interministériel « À l'école de la forêt »*. MENE0500820C.

MEN - DGESCO, 2006a. *Dispositif interministériel « À l'école de la forêt »*. MENE0601721C.

MEN - DGESCO, 2006b. *Éducation à la responsabilité en milieu scolaire - Sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, formation aux premiers secours et enseignement des règles générales de sécurité*. MENE0601175C.

MEN - DGESCO, 2007a. *Actions éducatives - 5ème édition de la semaine du développement durable du 1er au 7 avril 2007*. Bulletin officiel n°13 du 29 mars 2007. MENE0700651X.

MEN - DGESCO, 2007b. *L'EDD dans les programmes - L'EDD et les enseignements du primaire et du secondaire* - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47658/l-edd-et-les-enseignements-du-primaire-et-du-secondaire.html>

MEN - DGESCO, 2007c. *Ressources et pratiques pédagogiques - Les grandes thématiques du développement durable* - Eduscol. [Consulté le 26 mai 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/pid23362-cid47860/les-grandes-thematiques-du-developpement-durable.html>

MEN - DGESCO, 2007d. *Écoles, collèges, lycées et EDD - Opérations en partenariat* - Éduscol. [en ligne]. 2007. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47478/operations-en-partenariat.html>

MEN - DGESCO, 2009a. *Formation continue des enseignants - Présentation des priorités du programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire*. MENE0801030C.

MEN - DGESCO, 2009b. *Éducation au développement durable - Textes de référence* - Éduscol. [Consulté le 9 juin 2011]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47919/textes-de-reference.html>

MEN - DGESCO, 2009c. *Éducation au développement durable - Ressources nationales* - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid48454/ressources-nationales.html>

MEN - DGESCO, 2009d. *Écoles, collèges, lycées et EDD - Les différents types de projets* - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47480/accompagnement-des-projets.html>

MEN - DGESCO, 2009e. *Écoles, collèges, lycées et EDD - E3D établissements en démarche de développement durable* - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47461/e3d-etablissements-en-demarche-de-developpement-durable.html>

MEN - DGESCO, 2009f. *Écoles, collèges, lycées et EDD - Les actions éducatives d'impulsion ministérielle* - Éduscol. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47479/les-actions-educatives-d-impulsion-ministerielle.html>

MEN - DGESCO, 2009g. *Éducation à la sécurité - Une approche globale* - Éduscol. [Consulté le 18 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid47599/education-a-la-securite.html>

MEN - DGESCO, 2010a. *Préparation de la rentrée 2010*. MENE1006812C.

MEN - DGESCO, 2010b. *Enseignement commun - Programme d'enseignement de sciences de la vie et de la Terre en classe de seconde générale et technologique*. MENE1007274A.

MEN - DGESCO, 2011a. *Éducation au développement durable - Troisième phase de généralisation*. MENE1128575C.

MEN - DGESCO, 2011b. *Préparation de la rentrée 2011*. MENE1111098C.

MEN - DRIC, 2000. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0002821N.

MEN - DRIC, 2001. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0101208N.

MEN - DRIC, 2002. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0201174X.

MEN - DRIC - DESCO - DJEPVA, 2003. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0301525X.

MEN - DRIC - DESCO, 2004. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0401147N.

MEN - DESCO - DRIC, 2005. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENE0502108N.

MEN - DRIC - DESCO, 2006. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. Note de service n°2006-091 du 19 mai 2006.

MEN - DREIC, 2007. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0701109N.

MEN - DREIC, 2008. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENC0800492N.

MEN - DGESCO - DREIC, 2009. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. MENE0900812N.

MUCCHIELLI, Jean-Louis, 2011. Ouverture officielle. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011* [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

ONU, 2002. *Rapport du Sommet mondial pour le développement durable*. Sommet de la Terre. New York : Nations Unies. 2002.

RICARD, Michel, 2003. Document préliminaire: *L'éducation à l'environnement et au développement durable dans le cadre scolaire*. Bordeaux : Institut EGID - Université Michel de Montaigne.

RICARD, Michel, 2004. Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable. In : Colloque international sur l'EEDD - Paris, 14 et 15 avril 2004. Bordeaux : EGID.

UNECE, 2005. Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable. Disponible à l'adresse : <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.f.pdf>

UNESCO, 2005. Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014) - Plan international de mise en œuvre. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>

VALANTIN, Jean-Michel, 2010a. Synthèse des ateliers. *Éducation au développement durable - FOREDD 2010* [Consulté le 4 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

VALANTIN, Jean-Michel, 2010b. Où en est la généralisation de l'éducation au développement durable ? *Éducation au développement durable - FOREDD 2010*. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

VALANTIN, Jean-Michel, 2011a. Ouverture officielle. *Éducation au développement durable - FOREDD 2011* [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

VALANTIN, Jean-Michel, 2011b. Une actualité du développement durable. Éducation au développement durable - FOREDD 2011. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2011>

VALANTIN, Jean-Michel, 2011c. Conclusions générales. Éducation au développement durable - FOREDD 2011. [Consulté le 12 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd/foredd2010>

Annexe 5 : Comparaison des différentes dimensions de la théorie
éducative entre les différentes *éducations à*

Éléments de la dimension praxéologique		Éléments de la dimension praxéologique					Éléments de la dimension praxéologique	
Modalités	Moyens	Pas une nouvelle discipline Heures spécifiques dédiées Plusieurs disciplines impliquées : HG, philosophie, littérature, biologie, SES, SPC, EPS	Pas une nouvelle discipline Disciplines citées : SPC, technologie, mathématiques, SVT, EPS	Pas une nouvelle discipline Disciplines citées : HG, SVT, français, mathématiques, philosophie, « toutes les disciplines »	Pas une nouvelle discipline Dans les horaires et disciplines déjà définis Disciplines citées : mathématiques, physique, SVT, technologie, EPS	Pas une nouvelle discipline Disciplines citées : SVT, SPC, HG, SES, EPS, Mathématiques, Musique, Philosophie, « toutes les disciplines »	Pas une nouvelle discipline Disciplines citées : SVT, HG, « toutes les disciplines »	
	Dispositifs	TPE		IDD, TPE, PPCP, ECJS	PPCP	Ateliers (dont atelier paysage)	IDD, TPE, PPCP, ECJS	
	Outils	Projet d'établissement ou d'école	Projet d'établissement ou d'école	Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires (réseau SCEREN dont pôle national de compétences en ÉDD)	Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires	Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires (réseau SCEREN)	Projet d'établissement ou d'école Ressources documentaires (CDI, Éduscol, réseau SCEREN dont pôle national)	
Méthodes et approches pédagogiques prescrites		Partenariat CESC Socle	Partenariat CESC Socle	Partenariat Socle Semaine de la solidarité internationale Quinzaine du commerce équitable	Partenariat CESC, CVL Socle Thèmes de convergences Comité de pilotage académique PPMS (Plan Particulier de Mise en Sureté)	Sorties scolaires Partenariat Projet d'action éducative Classes environnement Clubs	Sorties scolaires (2004) Partenariat CESC, CVL Socle (2007) Thèmes de convergence (2007) Comité de pilotage académique Innovation (article 34, loi sur l'École de 2005)	
		Interdisciplinarité	Interdisciplinarité Approche globale	Interdisciplinarité	Interdisciplinarité	Approches et méthodes non spécifiques Interdisciplinarité Approche globale Approche critique Approche résolutive	Nouvelles approches Interdisciplinarité (Co-disciplinarité) Approche systémique Approche critique Approche résolutive (2004) Démarche scientifique et prospective Démarche de projet : É3D (2007) Ancrage dans territoire Approche multiscalair Approche expérientielle (2003) Progressivité Débat Étude de cas	

Tableau comparatif de la dimension praxéologique décrite dans les textes officiels de différentes éducations à et comparaison avec la lettre de l'ÉDD

Éléments de la dimension épistémologique	Citoyenneté	Santé	Développement et Solidarité internationale	Risques	Environnement	Développement durable
Conceptions fondatrices (par rapport à l'éducation, l'environnement et le développement durable)	Éducation à la citoyenneté : citoyenneté définie comme capacité à oser intervenir dans la cité Environnement : non défini Développement durable : définition de Brundtland dans programme d'HG-EC Pas d'évocation de l'environnement et du DD en ECJS au lycée	Éducation à la santé : une éducation à la citoyenneté, santé définie par un état de bien être physique, mental et social Environnement : non défini mais en lien (les UV sont mentionnés) DD : n'apparaît pas	Éducation au développement et à la solidarité internationale : constitue un des axes de la citoyenneté, est une ÉDD Environnement : non défini mais signalé en lien avec EDSI DD : non défini mais signalé en lien avec EDSI	Éducation à la sécurité (dans laquelle figure l'éducation au risques) : éducation citoyenne, en lien avec ÉEDD Environnement : non défini DD : non défini	ÉÉ : répond au besoin de comprendre la nature et est nécessaire pour résoudre les problèmes d'environnement, est une éducation civique Environnement : défini par les aspects physiques, chimiques, biologiques, sociaux et économiques qui ont un impact sur les êtres vivants et les humains (1977)	ÉDD : un moyen en faveur du DD: « l'Éducation nationale a su se mobiliser en faveur du DD » (circulaire 2007), une éducation civique Environnement : ensemble des éléments qui [...] constitue les conditions de vie pour les humains (2004) DD : définition de Brundtland, 3 sphères
	Citoyenneté Eco-citoyenneté : Agenda 21 local Sécurité face aux risques majeurs Libertés Droits Devoirs (règles) Enjeux de l'information Démocratie Solidarité et coopération internationale Justice Institutions Vie en société Défense Nation Questions éthiques de société	Sécurité Motricité, posture Prévention des accidents Premiers secours Sexualité, lutte contre les IST, régulation des naissances et problèmes éthiques Environnement (UV) Consommations nocives : tabac, alcool Violence Dépression Sédentarité Surentraînement Sommeil Alimentation Inégalité devant la santé	Education pour tous Environnement Développement durable « <i>environnement durable</i> » (2004, 2007, 2008) Santé (sida, VIH, paludisme) Respect de la diversité culturelle Droits humains : civiques, politiques, sociaux, culturels Objectifs du millénaire Agriculture viable et durable	Risque : aléa et enjeu Accidents Catastrophes naturelles ou technologiques : séismes, volcans, mouvements de terrains, inondations, transport de matière dangereuse, déchets chimiques Conduites à risques : tabac, alcool, médicaments, dopants, drogue Risques sportifs Dons du sang, don d'organes Règles de sécurité, premiers secours, prévention	Risques Eau, air, gisements fossiles Déchets Saison Croissance, cycle biologique Transports Aménagements rural et urbain : architecture Terroirs, savoirs –faire Temps géologiques Paysage Productions propres Écologie scientifique : équilibres dynamiques, interdépendance, seuil, facteur limitant, étude d'écosystèmes Pauvreté, inégalités face à l'environnement	Citoyenneté (Agenda 21) Risques majeurs Ressources : énergie, eau Déchets Changement climatique Transport et mobilités Biodiversité Ville Aménagement et développement du territoire Enjeux démographiques Paysage Santé Alimentation Agriculture durable Inégalités de développement Gestion des environnements Développement durable
Connaissances de référence (thèmes)	Non mentionné	Non mentionné	Décennie de l'éducation pour tous : Jomtien (1990) Johannesburg (2002) Forum mondial de Dakar (1995) Objectifs du Millénaire pour le développement Circulaires ÉEDD et ÉDD Grenelle de l'env.	Lois et circulaires spécifiques relatives à la politique de santé publique, à la sécurité civile Circulaire EEDD (2004)	Pas de références à l'ÉRE internationale (1977 et après) Discours du ministre d'État du 14 janvier 1993 (1993) Rio (Agenda 21) (1993)	Circulaire ÉE (1977) Protocole de 1993 Rapport Brundtland (1987) Rio (1992) SNDD (2003, 2010) Charte de l'env.(2005) DESD (2005) Convention de Vilnius (2005) Grenelle de l'env. et la mer (2007, 2009) Plan des métiers (2010)
Cadre de référence						

Tableau comparatif de la dimension épistémologique décrite dans les textes officiels de différentes *éducatifs* à et comparaison avec la lettre de l'ÉDD

Éléments de la dimension axiologique		Éducatons à la dimension axiologique					Éducatons à la dimension axiologique	
Valeurs	Environnementales	Citoyenneté	Santé	Développement et Solidarité internationale	Risques	Environnement	Développement durable	
	Autres valeurs fondamentales	Démocratie Liberté Justice Nation Sécurité <i>Fraternité</i>	<i>Anthropocentrique (de fait : qualité de l'environnement considérée pour la santé de l'individu)</i> Démocratie Liberté Égalité Fraternité	<i>Anthropocentrique : « environnement durable », environnement du point de vue du développement</i> Équité Égalité Justice Fraternité	<i>Anthropocentrique : environnement du point de vue du risque pour les humains</i> Égalité Fraternité	<i>Écocentrique (1977) : interdépendance, écosystème, l'environnement est une valeur en soi</i> <i>Écocentrique (1993a) : définition de l'env. très large</i> <i>Anthropocentrique (1993b)</i> Égalité Fraternité	<i>Anthropocentrique : « conditions de vie pour l'homme »</i> <i>Développement durable</i> <i>Fraternité</i>	
Principes	Valeurs instrumentales et autres principes	Citoyenneté Solidarité Respect de soi, des autres Vivre ensemble Responsabilité Respect de l'environnement (6 ^e EC) Autorité Prévention Coopération Droits Devoirs Autonomie	Citoyenneté Respect de soi et des autres Tolérance Civilité Prévention Responsabilité <i>Autonomie</i>	Citoyenneté Solidarité intragénérationnelle Respect de la diversité culturelle Responsabilité Droits humains Économie au service de l'homme Éducation pour tous Autonomie Développement	Citoyenneté Responsabilité Prévention Solidarité Protection	<i>Préservation : Éviter de détruire, de gaspiller (1977)</i> Respect de l'environnement Responsabilité vis-à-vis de l'environnement Civisme à l'égard de l'env. (1993a) Responsabilité vis-à-vis des générations futures (1993a) Solidarité à l'égard de l'env. (1993a) Concertation Conservation de l'env. (1993b) Gestion raisonnée des ressources (1993b)	Civisme, citoyenneté Éco-citoyenneté Solidarité mondiale Solidarité intergénérationnelle Responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé Coopération Gestion durable du système planétaire Neutralité de l'école	
	Postures enseignantes	Amener l'élève à s'approprier le savoir dans une démarche construite Tenue du débat de façon concertée entre élève et professeurs Professeur veille au respect des règles du débat Relativiser la portée affective des événements par une rationalité	Exemplarité du comportement des adultes Approche positive Valorisation de l'élève Ne pas imposer un choix personnel ou une philosophie Respect des consciences, de la sensibilité, de l'intimité de l'élève Pas de moralisation	Faire appel à des intervenants extérieurs « offrant toutes garanties au regard du service public »	Valoriser l'élève Ne pas se limiter à des prescriptions de gestes	Accompagner les élèves dans découverte du milieu (1977) Faire une équipe avec les élèves (1977)	Pas de catastrophisme Lucidité « éduquer au choix » et non « enseigner des choix » Objectivité scientifique	

Tableau comparatif de la dimension axiologique relevées ou identifiées (en italique) dans les textes officiels de différentes éducatons à et comparaison avec la lettre de l'ÉDD

Éléments de la dimension téléologique		Citoyenneté	Santé	Développement et Solidarité internationale	Risques	Environnement	Développement durable
Buts, objectifs	Finalités	Former des citoyens libres, autonomes, responsables, critiques et actifs dans la cité	Former des citoyens responsables vis-à-vis d'eux mêmes, d'autrui et de l'environnement, éclairés, libres de leur choix	Former des citoyens qui prennent conscience de l'interdépendance des régions du monde Monde plus solidaire et moins inégal	Former des citoyens responsables, lucides, qui adoptent des attitudes prudentes et des démarches solidaires	Former des citoyens responsables, faisant des choix responsables Environnement moins dégradé	Former des éco-citoyens responsables, critiques, libres de leur choix Le développement durable
	Objectifs	Enjeu de « vivre ensemble » Faire connaître les règles fondamentales de la vie démocratique	Contribuer au diagnostic de l'établissement (CESC) Répond à des enjeux de santé publique et de société Former les enseignants	Ancrer dans des manifestations nationales (semaine de la solidarité internationale) Contribuer à la priorité de sensibiliser au développement	Enjeu de sécurité civile Informier sur les missions des services de secours	Intégrer l'env. dans les programmes (1993) Développer une politique partenariale Former les enseignants et l'encadrement Métiers de l'environnement (1993) Faire participer les élèves à au moins une action éducative	Placer l'étude de l'env. dans la perspective DD Ancrer le DD dans les disciplines : généraliser Développer une politique partenariale Métiers de la croissance verte (2011) Former les enseignants et les autres personnels
		Connaître le fonctionnement des institutions, les droits et les devoirs de chacun	Développer une hygiène de vie Éduquer à la sexualité (contraception, IST) Prévenir l'addiction et le mal-être Formation aux premiers secours	Développer la curiosité vers la réalité économique, sociale et culturelle des pays en développements Sensibiliser au développement	Connaître les règles de sécurité Sensibiliser à la prévention des risques Formation aux premiers secours	Faire comprendre la nature aux enfants Saisir les problèmes d'environnement Solides connaissances en matière d'environnement	Ancrer le développement durable dans la base des savoirs fondamentaux Connaissances scientifiques avérées Éduquer au choix
	Compétences à développer	Débattre : penser, écouter, argumenter Capacités à se documenter : s'informer, rechercher, exploiter les documents Réaliser des enquêtes Communiquer Esprit critique Socle : compétences sociales et civiques Socle : autonomie et initiative	Esprit critique Socle : compétences sociales et civiques Socle : autonomie et initiative	Socle : culture humaniste Capacités à se documenter (éducation aux médias) Socle : compétences sociales et civiques Socle : autonomie et initiative	Gestion rationnelle des problèmes de sécurité Socle : compétences sociales et civiques Socle : autonomie et initiative	Investigation Analyse Se documenter, mener des enquêtes (entretiens, relevés, plans, notes, photos) Expérimenter Communiquer, réaliser des synthèses Résoudre de problèmes Comprendre l'impact de ses actes Esprit critique	Comprendre l'impact de ses actes Réflexion lucide et éclairée Initiative Esprit critique Créativité Socle : comprendre l'unité et la complexité du monde
Attitudes à développer		Respect de soi et des autres Responsabilité Solidarité Actif dans la cité Refus de la violence	Estime de soi Respect des autres Responsabilité Solidarité Gestes de premiers secours Activité physique régulière	Solidarité vis-à-vis des personnes en difficultés	Responsabilité Solidarité Comportements de citoyens responsables : gestes de premiers secours, comportements qui réduisent les risques	Prise de conscience Observation : Observer sans détruire, contempler Compréhension Responsabilité vis-à-vis du devenir de l'environnement	Prise de conscience Solidarité Coopération Sensibilité Agir de façon responsable

Tableau 42 : Tableau comparatif de la dimension téléologique *déclarée* issue des textes officiels de différentes *éducations à* et comparaison avec la *lettre de l'ÉDD*

Annexe 6 : Comparaison de l'architecture de la SEDD et de la SNDD

La SNDD avait son architecture propre jusqu'en 2010 et se démarquait de la SEDD, en particulier par l'absence d'intégration des « *mesures intersectorielles contribuant à la société de la connaissance* » (CIDD 2006, p. 58).

SEDD	SNDD actualisée	SNDD 2003
4 objectifs et 10 principes	4 objectifs, Charte de l'Environnement, 4 principes et composante culturelle du développement durable	
PRINCIPAUX DÉFIS	LES DÉFIS À RELEVÉR	LES OBJECTIFS
Changement climatique et énergie propre	Changement climatique et énergie propre	1. Le citoyen, acteur du développement durable
Transport durable	Transport durable	2. Territoires
Production et consommation durables	Production et consommation durables	3. Activités économiques, entreprises et consommateurs
Conservation et gestion des ressources naturelles	Conservation et gestion des ressources naturelles	4. Renforcer la prise en compte du développement durable dans les secteurs de l'énergie, des transports et de l'agriculture
Santé publique	Santé publique, prévention et gestion des risques	5. Prévenir les risques, les pollutions et les autres atteintes à la santé et à l'environnement
Inclusion sociale, démographie et migration	Inclusion sociale, démographie et immigration	6. Vers un État exemplaire
Pauvreté dans le monde et défis internationaux en matière de développement durable	Pauvreté dans le monde et défis internationaux en matière de développement durable	7. Action internationale
MESURES INTERSECTORIELLES CONTRIBUANT À LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE	LES ENJEUX TRANSVERSAUX	8. Annexes
Éducation et formation	Éducation et formation	
Recherche et développement	Recherche et développement	
FINANCEMENT ET INSTRUMENTS ÉCONOMIQUES	LES LEVIERS ET LES INSTRUMENTS STRATÉGIQUES	
	A Financement et instruments économiques	
COMMUNIQUER, MOBILISER LES PARTIES INTÉRESSÉES ET MULTIPLIER LES SUCCÈS	B Coordination des politiques nationales et locales et contrôle de l'application des réglementations des acteurs	
MISE EN ŒUVRE, CONTRÔLE ET SUIVI	C Communication et mobilisation des acteurs	
	D Dispositif de suivi	
	Préparer la révision de la SNDD en 2008	

Annexe 7 : Quelques exemples de fiches synoptiques du corpus d'expositions

De l'eau pour l'humanité

2004

24 panneaux : 70 x 58 cm

Producteur : Agence de l'eau Adour Garonne

Public visé : Tout public

Public scolaire concerné : Collège, Lycée

Modalité d'obtention : Prêtée

Diffuseurs : CDDP La Rochelle, CDDP Haute Vienne, CDDP Gers, Agence de l'eau de l'Adour Garonne

Livret d'accompagnement qui reprend chaque panneau

Territoire de diffusion : Régional (Midi Pyrénées, Charente Maritime)

Exposition disponible sur internet : <http://www.eau-adour-garonne.fr/page.asp?page=990>

Livret disponible sur internet : <http://www.eau-adour-garonne.fr/page.asp?page=990>

Description : « cette exposition comprend 24 panneaux répartis dans 4 thèmes (un panneau introductif, 9 panneaux présentant l'état des lieux, 4 pour les sources de tension, 5 listant quelques solutions, 5 donnant des exemples de partage). Chaque thème peut constituer un pôle d'information. Il n'est pas nécessaire de mettre ces panneaux en place dans leur totalité. La diversité des sujets traités, des exemples donnés et des thèmes abordés permet de constituer une exposition « sur mesure » en sélectionnant les panneaux en fonction du public ciblé et de l'espace d'exposition disponible. » : <http://www.eau-adour-garonne.fr/page.asp?page=990>

Titre des panneaux:

1. Introduction	13. La guerre de l'eau aura-t-elle lieu ?
2. L'eau défi mondial	14. Un nouveau contexte géopolitique en Asie Centrale
3. Développement et besoins en eau	15. Technologie et eau
4. Des déséquilibres croissants	16. Des chantiers titanesques pour accéder à l'eau
5. La Méditerranée : des déséquilibres du nord au sud	17. L'eau et la sécurité alimentaire
6. L'eau, don d'une nature capricieuse	18. Promouvoir une industrie plus économe et plus propre
7. Les nappes souterraines menacées	19. Gérer l'eau pour un développement durable
8. La pollution : une responsabilité commune	20. L'aide humanitaire
9. L'eau et la santé	21. La coopération française
10. L'eau du 21 ^e siècle	22. L'école française de l'eau
11. Une richesse mal partagée	23. La gestion par bassin versant fait école
12. Fleuves sans frontière	24. Plusieurs états se mobilisent pour le fleuve Sénégal

Le CRDP Aquitaine recommande l'Agence de l'eau de l'Adour Garonne comme ressource pour l'EDD

Thématique : Eau

Éléments du registre scriptovisuel : Textes, Photographies, Cartes, Graphiques

Contact :

Agence de l'eau Adour Garonne - 90 rue du Férétra - 31078 Toulouse
Christine Dugrenier Tél. 05 61 36 37 93 christine.dugrenier@eau-adour-garonne.fr
ou Francois Dussenty Tél. 05 61 36 82 21 francois.dussenty@eau-adour-garonne.fr



Nourrir l'humanité, le défi du siècle

2010

12 panneaux : 50 x 70 cm

Auteur : Bruno PARMENTIER, Directeur de l'Ecole Supérieure d'Agriculture d'Angers

Producteur : Editions Sépia

Financier : CASDEN Banque Populaire

Partenaire : CRDP d'Amiens

Public visé : Tout public

Public scolaire concerné : Ecole, Collège, Lycée

Modalité d'obtention : Prêtée

Diffuseurs : Délégations Départementales de la CASDEN, réseau SCEREN

Territoire de diffusion : National

Livret d'accompagnement disponible sur internet :

http://www.casden.fr/magazine/expos/EXPO_NourrirHum_livretPedago.pdf

Exposition disponible sur internet : http://www.editions-sepia.com/catalog/pdf/exposition_nourrir.pdf

Description :

« Les 12 panneaux de l'exposition "Nourrir l'humanité, le défi du siècle" constituent une synthèse, accessible à tous les publics, des différents aspects de ce que l'on nomme aujourd'hui le développement durable. En se fondant sur une question essentielle – notre agriculture parviendra-t-elle, demain, à nourrir tous les humains tout en préservant la planète ? –, l'exposition apporte un éclairage pédagogique aux thèmes suivants :

- L'agriculture face à l'explosion démographique, aux nouveaux comportements alimentaires et au réchauffement climatique ;
- Le déclin des ressources de la planète : raréfaction des terres arables, difficultés d'approvisionnement en eau et destruction de la biodiversité ;
- Les espoirs suscités par l'écologie et la biologie : le développement des énergies alternatives, de l'agriculture biologique et des bio et nano technologies ;
- Les enjeux économiques tels qu'ils se posent à travers la mondialisation des échanges commerciaux et la politique agricole commune.

Le dernier panneau propose à chaque citoyen des actions concrètes pour consommer autrement.

http://www.editions-sepia.com/catalog/product_info.php?products_id=300&osCsid=23d3ee3b242849a0345e36d221cbe1dc

Titre des panneaux:

L'agriculture d'aujourd'hui au cœur des problèmes du futur

1. La poussée démographique
2. Qui mange quoi aujourd'hui ?
3. La pluie et le beau temps

Le déclin des ressources d'aujourd'hui

4. La terre est une denrée rare
5. De l'eau pour manger
6. Préserver la biodiversité

L'écologie et la biologie relèvent le défi

7. Manger ou conduire : faudra-t-il choisir ?
8. Cultiver et pêcher autrement
9. La recherche pour nos assiettes

Les enjeux économiques

10. Une nouvelle politique agricole commune
11. L'inégalité des échanges internationaux
12. Consommer autrement

« Cette exposition a, pour la première fois, obtenu le visa du SCEREN. Elle sera livrée aux Délégations Départementales de la CASDEN qui la mettront gratuitement à disposition des établissements scolaires, des IUFM où des centres de Documentation intéressés. » <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/index.php/accueil/partenaires>

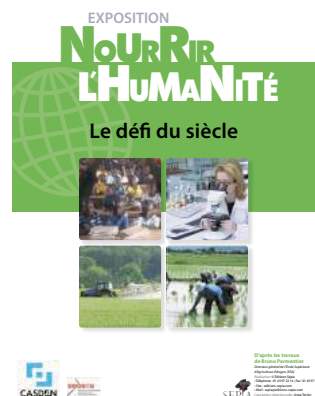
Thématique : Alimentation et agriculture

Éléments du registre scriptovisuel : Texte, photographies, tableau

Contact :

Editions Sépia - 6 Avenue du Gouverneur Général Binger - 94100 Saint-Maur-des-Fossés-

01 43 97 22 14 - sepia@editions-sepia.com



Alerte au climat
Une exposition pour comprendre le changement climatique

2003

15 panneaux : 60 x 90 cm

Producteur : Double hélice

Conseil scientifique : Hervé Le Treut, Directeur de Recherche au CNRS, Laboratoire de Météorologie Dynamique

Partenaires : ADEME, Ministère de l'écologie et du développement durable

Public visé : Tout public

Public scolaire concerné : Collège (3), Lycée

Modalité d'obtention : Prêtée, Louée, Vendue

Diffuseurs : CRDP (Bretagne), ADEME (Basse Normandie, Bretagne, Pays de Loire)

Territoire de diffusion : National

Mémo d'exposition qui la présente

Aperçu de l'exposition sur internet : <http://www.ademe.fr/particuliers/expositions/climat.html>

Mémo disponible sur internet : <http://www.ademe.fr/particuliers/expositions/memoclimat.pdf>

Titre des panneaux:

1. Présentation	9. Quel climat pour la France ?
2. Une même planète pour tous...	10. Quel climat pour la planète ?
3. Le climat fluctue naturellement	11. Qui produit les gaz à effet de serre ?
4. La terre sous serre	12. L'engagement de la France
5. D'où viennent les gaz à effet de serre ?	13. Quelles sont les solutions politiques et technologiques ?
6. Les glaciers fondent, la mer monte...	14. Changer nos habitudes
7. Le réchauffement va modifier le cycle de l'eau	15. Des achats éclairés
8. Sécheresses, tempêtes, biodiversité en péril...	

Thématique : Changement climatique

Éléments du registre scriptovisuel: Textes, photographies, schémas

Remarque :

Exposition disponible avec un CD-Rom

Contact :

Dominique WEITZ - ADEME Editions
2 Square Lafayette - BP 406 - 49004 ANGERS CEDEX 01 - Tél. : 02 41 20 41 20

Double Hélice - La Toscade - 26160 La Touche - Tel / Fax : 04 75 53 88 82

Internet : <http://www.double-helice.com>



Planches Deyrolle pour l'avenir

2011

10 panneaux : 66 x 80 cm

Producteur : Deyrolle

Partenaires : UNESCO, Ministère du DD, MNHN, ADEME, HSBC,

Public visé : scolaire

Public scolaire concerné : Écoles primaires CM1-CM2

Modalité d'obtention : Donnée aux écoles par Deyrolle via l'EN souvent

Diffuseur : Deyrolle



Territoire de diffusion : Régional (Académie de Rennes, Académie de Caen, Académie de Rouen)

Aperçu des expositions sur : <http://www.deyrollepoulavenir.com/dpa-et-les-ecoles/le-projet-avec-leducation-nationale>

Accompagnement pédagogique rédigé par le CNDP :

<http://www.deyrollepoulavenir.com/images/stories/manuel%20%20usage%20du%20professeur%20-%20cndp.pdf>

Description:

« L'image a toujours été au cœur de la pédagogie, et depuis des décennies. Des écoles du monde entier utilisent ce vecteur pour intéresser les élèves aux Sciences, à la Géographie ou même à l'Histoire. Au XXI^e siècle, cette méthode est toujours d'actualité, et si les sujets ont un peu changé, les planches pédagogiques ont toujours leur place sur les murs des salles de classe.

Deyrolle fut, dès 1860, l'un des grands acteurs de cette philosophie "Un beau tableau vaut mieux qu'un long discours", et a distribué des centaines de planches dans les établissements scolaires en France et à l'étranger (Espagne, Brésil, Portugal, Liban, Maroc, Angleterre, ...) dans plusieurs langues (espagnol, portugais, arabe, anglais).

Aujourd'hui, l'Education Nationale et Deyrolle pour l'Avenir travaillent ensemble pour remettre au goût du jour cette pédagogie par l'image, sur des thématiques transverses à toutes les matières enseignées pour une meilleure compréhension des enjeux développement durable.

Une série de 10 planches sélectionnées et relues par le Ministère de l'Education Nationale a été distribuée dans l'académie de Rouen à plus de 1000 écoles. Fort du succès de l'opération, Deyrolle pour l'Avenir distribuera ces 10 planches pédagogiques dans les académies de Rennes et de Caen à partir de novembre 2011.

Cette distribution sera réalisée grâce au soutien d'entreprises nationales mais aussi de partenaires locaux (entreprises et collectivités territoriales).» <http://www.deyrollepoulavenir.com/dpa-et-les-ecoles/le-projet-avec-leducation-nationale>

Description des maquettes:

1. Les gestes responsables	6. La gestion durable de la forêt
2. Les énergies renouvelables	7. L'abeille, l'homme et le miel
3. Santé et climat	8. Le développement durable
4. Le changement climatique	9. Le cycle du papier
5. La biodiversité	10. Les déchets

Thématique : Développement durable

Éléments du registre scriptovisuel : Textes, dessins

Contact :

Maxime de Rostolan (rostolan@deyrolle.fr) pour l'Académie de Rennes

Lucie Rousselot (lucie@deyrolle.fr) pour l'Académie de Caen.

La Forêt, une communauté vivante Le développement durable, pourquoi ? 5^{ème} édition

2011

20 affiches : 78 x 58 cm + 2 dépliants

Producteurs : Fondation Good Planet, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable

Partenaires : Banque Postale, Transdev, Ministère des affaires étrangères et européennes, SNCF Geodis, UPM, La Martinière, SCEREN, La ligue de l'enseignement

Public scolaire visé : Ecole, Collège, Lycée

Modalité d'obtention : Donnée, Prêtée, Téléchargeable

Diffuseur : SCEREN (CNDP-CRDP)

Territoire de diffusion : National (50 000 établissements visés)

Exposition disponible sur internet : <http://www.ledeveloppementdurable.fr/foret/>

Accompagnement de l'exposition :

http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/13/5/Accompagnement_expo_forets_173135.pdf

Présentation :

« Les forêts sont le milieu terrestre qui concentre le plus grand nombre de formes de vie et d'espèces. Les forêts jouent un rôle essentiel dans les cycles de l'eau, du carbone et de l'oxygène. Elles contribuent à fabriquer, enrichir et protéger les sols. Des centaines de millions de personnes en tirent leurs moyens de subsistance. Elles sont aussi la source d'une grande part de nos médicaments. Depuis des siècles, les hommes exploitent les forêts, leurs ressources et leurs territoires afin de répondre à leurs besoins. Comme pour d'autres écosystèmes, il faut aujourd'hui se demander comment établir un équilibre entre les activités humaines et les forêts qui sont indispensables à l'existence même, tant des sociétés des pays industrialisés qu'à celles des pays en développement. En effet, la déforestation et la dégradation des écosystèmes forestiers pèsent aussi bien sur les conditions de vie collective que sur l'évolution du climat – la destruction des forêts est responsable d'une part importante des émissions mondiales de gaz à effet de serre – et que sur l'appauvrissement de la biodiversité. Comme les fonctions et les services fondamentaux et complexes qu'assurent les forêts sont de mieux en mieux compris et reconnus, celles-ci font l'objet de nouvelles formes de protection et de gestion conformes aux objectifs du développement durable. » <http://www.ledeveloppementdurable.fr/foret/page/pourquoi.html>

Titre des panneaux :

1. La forêt - une communauté vivante	11. Le feu : un bien et un mal
2. Qu'est-ce qu'un arbre ?	12. La déforestation : un phénomène mondial
3. Qu'est qu'une forêt ?	13. Forêt primaire, forêt secondaire et plantation
4. Où trouve-t-on des forêts ?	14. Les forêts nous rendent des services
5. L'écosystème forestier	15. Des ressources renouvelables et diversifiées
6. Les grands types de forêts	16. Économie forestière et commerce mondial
7. Forêts et biodiversité	17. Les peuples protecteurs de la forêt
8. Les champignons, espèces forestières	18. La France déboisée et reboisée
9. Forêts et cycles naturels	19. Forêts et dérèglements climatiques
10. Comment se portent les forêts ?	20. Forêts protégées et forêts gérées

Thématique : Milieux

Éléments du registre scriptovisuel : Photographies

Contacts :

GoodPlanet - 1 Domaine de Longchamp - Carrefour de Longchamp - 75016 PARIS



Annexe 8 : Liste des 196 expositions

Titre	Producteur	Thématique	Année
<i>A l'école du développement durable</i>	AREHN	Développement durable	2007
<i>À la découverte de l'agriculture</i>	COMVV	Alimentation et Agriculture	2010
<i>A la découverte du riz</i>	Orcades	Alimentation et agriculture	2000
<i>A tire d'aile : approche du phénomène de migration des oiseaux</i>	LPO	Migration des oiseaux	1994
<i>Actions développement durable</i>	COMVV	Développement durable	2009
<i>Agriculture durable : agir pour les générations futures</i>	INRA	Développement durable	2002
<i>Agriculture et biodiversité</i>	INRA	Biodiversité	2005
<i>Agriculture et biodiversité : développer les synergies</i>	INRA	Biodiversité	2010
<i>Air (planète précieuse)</i>	ADEME	Pollution de l'air	1992
<i>Alerte au climat</i>	Double hélice	Changement climatique	2003
<i>An 2025 : 8 milliards de visages</i>	Orcades	Démographie	1993
<i>Arctique et Antarctique : Pôles et changements climatiques</i>	COMVV	Changement climatique	2007
<i>Artisanat et commerce équitable</i>	Artisans du monde	Commerce équitable	2008
<i>Au pays de Théo et Léa</i>	ADEME	Énergie	2005
<i>Autres échanges, autre monde</i>	Artisans du monde	Commerce équitable	2003
<i>BiodiverCités</i>	LPO	Biodiversité	2005
<i>Biodiversité, mon trésor</i>	IRD	Biodiversité	2010
<i>Biodiversité, vitale et fragile</i>	Double hélice	Biodiversité	2007
<i>Bougez autrement 2009</i>	ADEME	Transports	2009
<i>Bougez autrement 2010</i>	ADEME	Transports	2010
<i>Changements climatiques</i>	ADEME	Changement climatique	2011
<i>Changements globaux : les enjeux de l'eau</i>	Adour Garonne	Eau	2008
<i>Chaque fois, ça compte !</i>	ADEME	Énergie	2002
<i>Clim way</i>	Cap Sciences	Changement climatique	2008
<i>Climattitude</i>	AGEDEN	Changement climatique	2004
<i>Composter les biodéchets dans son jardin</i>	ADEME	Déchets	2011
<i>Consommons autrement, Consommons malin !</i>	ADEME	Actions au quotidien	2006
<i>Construire ensemble le développement durable</i>	COMVV	Développement durable	2006
<i>Créd'eau</i>	Double hélice	Eau	2005
<i>De l'eau pour l'humanité</i>	Adour Garonne	Eau	2004
<i>De l'eau pour la vie</i>	IRD	Eau	2003
<i>De la maison à l'école écomobilisons-nous !</i>	ADEME	Transports	2010
<i>Déchets</i>	COMVV	Déchets	2011
<i>Déchets (planète précieuse)</i>	ADEME	Déchets	1992
<i>Demain le monde....le développement durable, l'exemple de l'eau</i>	RITIMO, CCFD	Eau	2001
<i>Demain le monde...l'éducation pour tous</i>	RITIMO, CCFD	Education	1998
<i>Derrière mon robinet coule une rivière</i>	Loire Bretagne	Eau	1999

Titre (suite)	Producteur (suite)	Thématique (suite)	Année
<i>Dès aujourd'hui, moins d'ordures pour les générations futures</i>	FNE	Déchets	2006
<i>Des éoliennes dans votre environnement</i>	ADEME	Énergie	2004
<i>Des poissons et des hommes</i>	IRD	Biodiversité	2004
<i>Développement durable : la Terre, entre héritage et partage</i>	Présence sauvage	Développement durable	2009
<i>Développement durable et architecture</i>	COMVV	Développement durable	2006
<i>Développement Durable, Dignité et Justice sociale en Inde</i>	INDP	Développement durable	2008
<i>Eau !!!</i>	Double hélice	Eau	2004
<i>Eau douce, eau rare</i>	IRD	Eau	2003
<i>Eaux de Bretagne</i>	Espace des sciences	Eau	2005
<i>Eaux de consommation de la source au robinet</i>	DRASS	Eau	2006
<i>Eco-Chariot</i>	ASCOMADE	Déchets	2008
<i>Écologie et développement durable</i>	Scolavox	Développement durable	2008
<i>Ecomatériaux</i>	ARPE	Ecoconstruction	2009
<i>Economies d'énergie</i>	ADEME	Énergie	2002
<i>Énergie, où va t-on ?</i>	Espace des sciences	Énergie	2007
<i>Énergies</i>	COMVV	Énergie	2005
<i>Énergies nouvelles et renouvelables</i>	ADEME	Énergie	2006
<i>Environnement et développement</i>	Orcades	Développement durable	1990
<i>Expo Énergies Tour 28</i>	Terre Pérenne	Énergie	2007
<i>Exposition « Terre Enjeux » : Phénomènes géologiques : la menace</i>	Terre Enjeux	Risques	2004
<i>Exposition « Terre Enjeux » : Vers un développement durable</i>	Terre Enjeux	Développement durable	2004
<i>Exposition Écoresponsabilité</i>	ADEME	Actions au quotidien	2011
<i>Figures du risque au Sud</i>	IRD	Risques	2007
<i>Huit fois oui ! (version adulte)</i>	MAEE	Développement durable	2009
<i>Huit fois oui ! (version enfant)</i>	MAEE	Développement durable	2009
<i>INH 21 – Développement durable</i>	INH	Développement durable	2004
<i>Inondations en Bretagne et perturbations climatiques</i>	Espace des sciences	Risques	2003
<i>Inventons de nouveaux chemins vers l'école</i>	ADEME	Transports	2002
<i>Jade et Matéo</i>	ADEME	Déchets	2007
<i>L'alimentation</i>	COMVV	Alimentation et agriculture	2011
<i>L'eau</i>	Fondation Nicolas Hulot	Eau	2000
<i>L'eau au cœur du développement durable</i>	Adour Garonne	Eau	2005
<i>L'eau au quotidien à Saint-Quentin-en-Yvelines</i>	MESDD	Eau	2007
<i>L'eau au XXIe siècle</i>	UNESCO	Eau	2008
<i>L'eau COMVV</i>	COMVV	Eau	2010
<i>L'eau domestiquée</i>	Adour Garonne	Eau	2009
<i>L'eau douce</i>	CSI	Eau	1990
<i>L'eau douce, une ressource précieuse</i>	CNRS	Eau	2003
<i>L'eau en 3 dimensions</i>	Adour Garonne	Eau	2002

Titre (suite)	Producteur (suite)	Thématique (suite)	Année
<i>L'eau et l'agriculture</i>	Adour Garonne	Eau	2001
<i>L'eau H2O</i>	Espace des sciences	Eau	2004
<i>L'eau source de vie</i>	UNICEF	Eau	2006
<i>L'eau, une ressource à partager</i>	COMVV	Eau	2011
<i>L'eau, une ressource vitale</i>	GoodPlanet	Eau	2010
<i>L'écocitoyenneté</i>	Italique	Actions au quotidien	2005
<i>L'effet de serre</i>	COMVV	Changement climatique	2006
<i>L'énergie durable pour tous</i>	COMVV	Énergie	2011
<i>L'énergie en agriculture</i>	ADEME	Énergie	2005
<i>L'énergie, je maîtrise</i>	ADEME	Énergie	2006
<i>L'environnement, notre responsabilité au quotidien</i>	Valmy	Actions au quotidien	2007
<i>L'invasion des produits toxiques dans la vie quotidienne</i>	MNE	Pollution chimique	2008
<i>L'ours polaire & l'explorateur</i>	Nord-Sud	Changement climatique	2008
<i>L'eau pour tous, tous pour l'eau</i>	Editions Sépia	Eau	2008
<i>L'eau, un bien précieux</i>	FED	Eau	2003
<i>L'énergie. Quels choix pour demain ?</i>	GoodPlanet	Énergie	2008
<i>La banane à tout prix</i>	Peuples solidaires	Commerce équitable	2005
<i>La biodiversité</i>	COMVV	Biodiversité	2007
<i>La biodiversité, c'est la vie, c'est notre vie</i>	Centre Sciences	Biodiversité	2010
<i>La biodiversité, notre nature pour demain</i>	MNHN	Biodiversité	2002
<i>La biodiversité, tout est vivant, tout est lié</i>	GoodPlanet	Biodiversité	2007
<i>La collecte sélective du verre</i>	Verre Avenir	Déchets	2002
<i>La forêt feuille à feuille : à l'école de la forêt</i>	CRDP Poitou Charentes	Milieux	1996
<i>La forêt une communauté vivante</i>	GoodPlanet	Milieux	2011
<i>La gestion des déchets ménagers</i>	ADEME	Déchets	2002
<i>La Haute Qualité Environnementale dans les bâtiments</i>	ADEME	Ecoconstruction	NA
<i>La ligne TER Aix Marseille</i>	SNCF	Transports	2008
<i>La Maison Ecocitoyenne itinérante</i>	ARPE	Actions au quotidien	2004
<i>La richesse du monde vivant, l'enjeu de la biodiversité</i>	MESDD	Biodiversité	2010
<i>La rivière, milieu vivant, source de vie</i>	Adour Garonne	Milieux	1999
<i>La santé passe par l'eau</i>	Adour Garonne	Eau	2009
<i>La vie des déchets</i>	Solidarité Laïque	Déchets	2005
<i>Le climat change, la nature et l'agriculture aussi</i>	INRA	Changement climatique	2007
<i>Le climat en danger</i>	Double hélice	Changement climatique	2009
<i>Le développement durable</i>	COMVV	Développement durable	2006
<i>Le développement durable à Saint-Quentin-en-Yvelines</i>	MESDD	Développement durable	2009
<i>Le développement durable en recherches</i>	CEMAGREF	Développement durable	2006
<i>Le développement durable, c'est quoi ?</i>	ADEME	Développement durable	2007
<i>Le développement durable, j'ai envie de savoir</i>	Vedura	Développement durable	2008
<i>Le développement durable, pourquoi ?</i>	GoodPlanet	Développement durable	2006

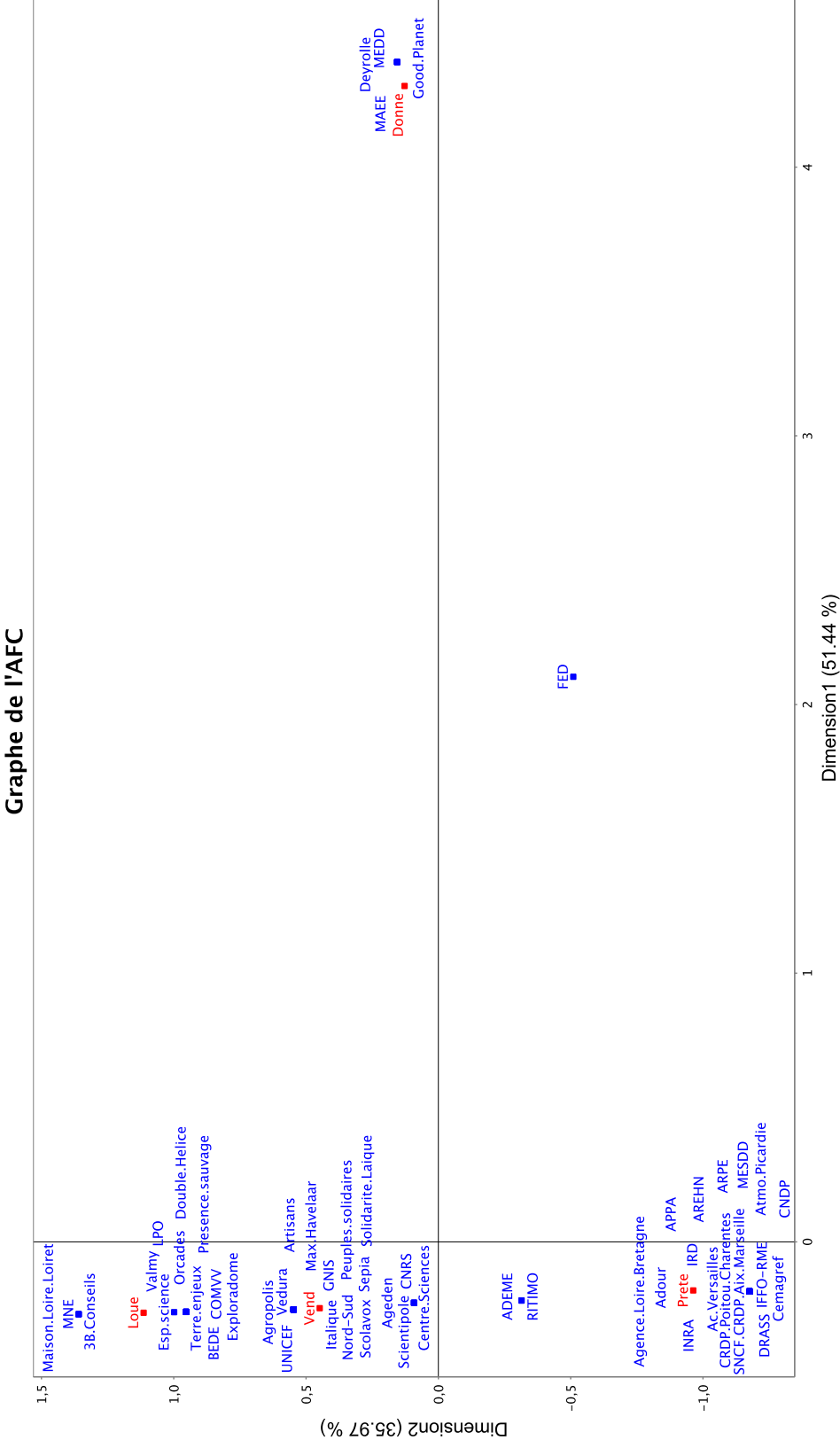
Titre (suite)	Producteur (suite)	Thématique (suite)	Année
<i>Le développement durable, un jeu d'enfant !</i>	Peuples solidaires	Développement durable	2002
<i>Le développement durable, une autre vision du monde</i>	Valmy	Développement durable	2005
<i>Le jardinage à l'école</i>	GNIS	Jardinage	2006
<i>Le progrès sans dérailler</i>	ARPE	Développement durable	2005
<i>Le quinoa en Bolivie, vers une agriculture durable</i>	IRD	Alimentation et agriculture	2011
<i>Le sol, ressource pour une agriculture durable</i>	INRA	Alimentation et agriculture	2009
<i>Les animaux menacés en France</i>	COMVV	Biodiversité	2006
<i>Les déchets : du tout à la rue à la collecte sélective</i>	Editions Sépia	Déchets	2006
<i>Les déchets organiques</i>	ADEME	Déchets	NA
<i>Les décibels à l'appel</i>	ADEME	Bruit	2004
<i>Les déplacements urbains</i>	ADEME	Transports	2001
<i>Les écogestes du jeune footballeur</i>	ADEME	Actions au quotidien	2010
<i>Les écogestes ou comment protéger la planète sans être un super héros</i>	MESDD	Actions au quotidien	2009
<i>Les énergies et énergies renouvelables</i>	ADEME	Énergie	2002
<i>Les enjeux du développement durable</i>	Orcades	Développement durable	2001
<i>Les établissements du développement durable</i>	AREHN	Développement durable	2007
<i>Les forêts tropicales, avenir de la planète</i>	IRD	Milieus	2011
<i>Les glaces du Groenland : témoins et acteurs du changement climatique</i>	CNRS	Changement climatique	2007
<i>Les glaciers à l'épreuve du climat</i>	IRD	Changement climatique	2007
<i>Les insectes jardiniers</i>	MESDD	Biodiversité	2008
<i>Les OGM en questions</i>	BEDE	Alimentation et agriculture	2000
<i>Lumières sur Noël</i>	MESDD	Actions au quotidien	2006
<i>Manger trop ou trop peu, un monde entre sous et suralimentation</i>	IRD	Alimentation et agriculture	2009
<i>Milieus aquatiques et pollution</i>	INRA	Milieus	2004
<i>Mille milliards d'insectes et nous et nous et nous</i>	Espace des sciences	Biodiversité	2008
<i>Mobilité durable</i>	ADEME	Transports	2011
<i>Mon petit geste</i>	ADEME	Déchets	2005
<i>Natura maxima, splendeurs de la biodiversité en Équateur</i>	IRD	Biodiversité	2010
<i>Ne mélangeons pas tout</i>	ADEME	Déchets	1999
<i>Ne prenons plus l'air à la légère !</i>	Atmo Picardie	Pollution de l'air	1997
<i>Ne surchauffez pas la classe !</i>	ADEME	Énergie	2010
<i>Nos poubelles débordent, compostons !</i>	ADEME	Déchets	2007
<i>Nourrir 9 milliards d'hommes</i>	Agropolis	Alimentation et agriculture	2005
<i>Nourrir l'humanité, le défi du siècle</i>	Editions Sépia	Alimentation et agriculture	2010
<i>Nourrir la planète aujourd'hui et demain</i>	Scientipôle	Alimentation et agriculture	2009
<i>Nourrir les hommes, se nourrir tous</i>	Agropolis	Alimentation et agriculture	1996
<i>Océans et Climat, des échanges pour la vie</i>	IRD	Changement climatique	2007
<i>Pa ban mwen gaz</i>	ADEME	Changement climatique	2008
<i>Pari(s) sur le tri : nous pouvons tous réduire nos déchets</i>	3B Conseils	Déchets	2006

Titre (suite)	Producteur (suite)	Thématique (suite)	Année
<i>Parlons transports en ile de France</i>	ADEME	Transports	2002
<i>Passez au durable</i>	MEDD	Développement durable	2008
<i>Passez au durable, ça marche</i>	MEDD	Développement durable	2009
<i>Passez au durable, ça marche (2)</i>	ADEME	Développement durable	2010
<i>Pétrole, nouveaux défis !</i>	CSI	Énergie	2004
<i>Planches Deyrolle</i>	Deyrolle	Développement durable	2011
<i>Planète précieuse</i>	ADEME	Développement durable	2007
<i>Pollution de l'air</i>	APPA	Pollution de l'air	1998
<i>Population et développement</i>	IRD	Démographie	2009
<i>Pour un monde équitable</i>	Max Havelaar	Commerce équitable	NA
<i>Préservez les zones humides pour maintenir la biodiversité</i>	FRAPNA	Milieux	2007
<i>Promenons nous dans le bois</i>	Exploradome	Bois	2004
<i>Qu'est ce qu'un déchet ?</i>	AREHN	Déchets	2006
<i>Qu'est ce qu'une forêt ?</i>	AREHN	Milieux	2007
<i>Qu'est ce qu'une haie ?</i>	AREHN	Milieux	2011
<i>Qu'est ce qu'une rivière ?</i>	AREHN	Milieux	2008
<i>Qu'est ce que l'eau ?</i>	AREHN	Eau	2008
<i>Qu'est ce que l'écologie ?</i>	AREHN	Ecologie	2007
<i>Qu'est ce que l'énergie ?</i>	AREHN	Énergie	2007
<i>Qu'est ce que la biodiversité ?</i>	AREHN	Biodiversité	2005
<i>Qu'est ce que le développement durable ?</i>	AREHN	Développement durable	2007
<i>Qu'est ce que le paysage ?</i>	AREHN	Milieux	2007
<i>Quel Climat pour demain ?</i>	Académie de Versailles	Changement climatique	2005
<i>Quel développement pour demain ?</i>	Double hélice	Développement durable	2004
<i>Réduire mes déchets</i>	ADEME	Déchets	2000
<i>Réduisons nos déchets</i>	ASCOMADE	Déchets	2008
<i>Réduisons nos déchets : ça déborde !</i>	ADEME	Déchets	2005
<i>Réduisons vite nos déchets : ça déborde !</i>	ADEME	Déchets	2006
<i>Regards sur le littoral</i>	CSI	Milieux	1993
<i>Risques majeurs</i>	COMVV	Risques	2006
<i>Risques majeurs en Essonne</i>	IFFO-RME	Risques	2009
<i>Risques majeurs en Essonne, l'inondation en exemple</i>	IFFO-RME	Risques	2009
<i>Sauve ton eau</i>	CNDP	Eau	1994
<i>Terre d'Outre-mer, une tradition d'innovation</i>	CNDP	Outre-mer	2011
<i>Transports et mobilité</i>	COMVV	Transports	2008
<i>Trop de déchets</i>	ADEME	Déchets	2010
<i>Un jardin nature</i>	LPO	Biodiversité	2003
<i>Un siècle sans crues ?</i>	Maison de Loire du Loiret	Risques	2007
<i>Une nouvelle vie pour les emballages</i>	CSI	Déchets	2002

Titre (suite)	Producteur (suite)	Thématique (suite)	Année
<i>Vivons ensemble autrement</i>	MEDD	Développement durable	2007
<i>Vivre en terres arides</i>	CSFD	Milieus	2006

NA = Non acquis

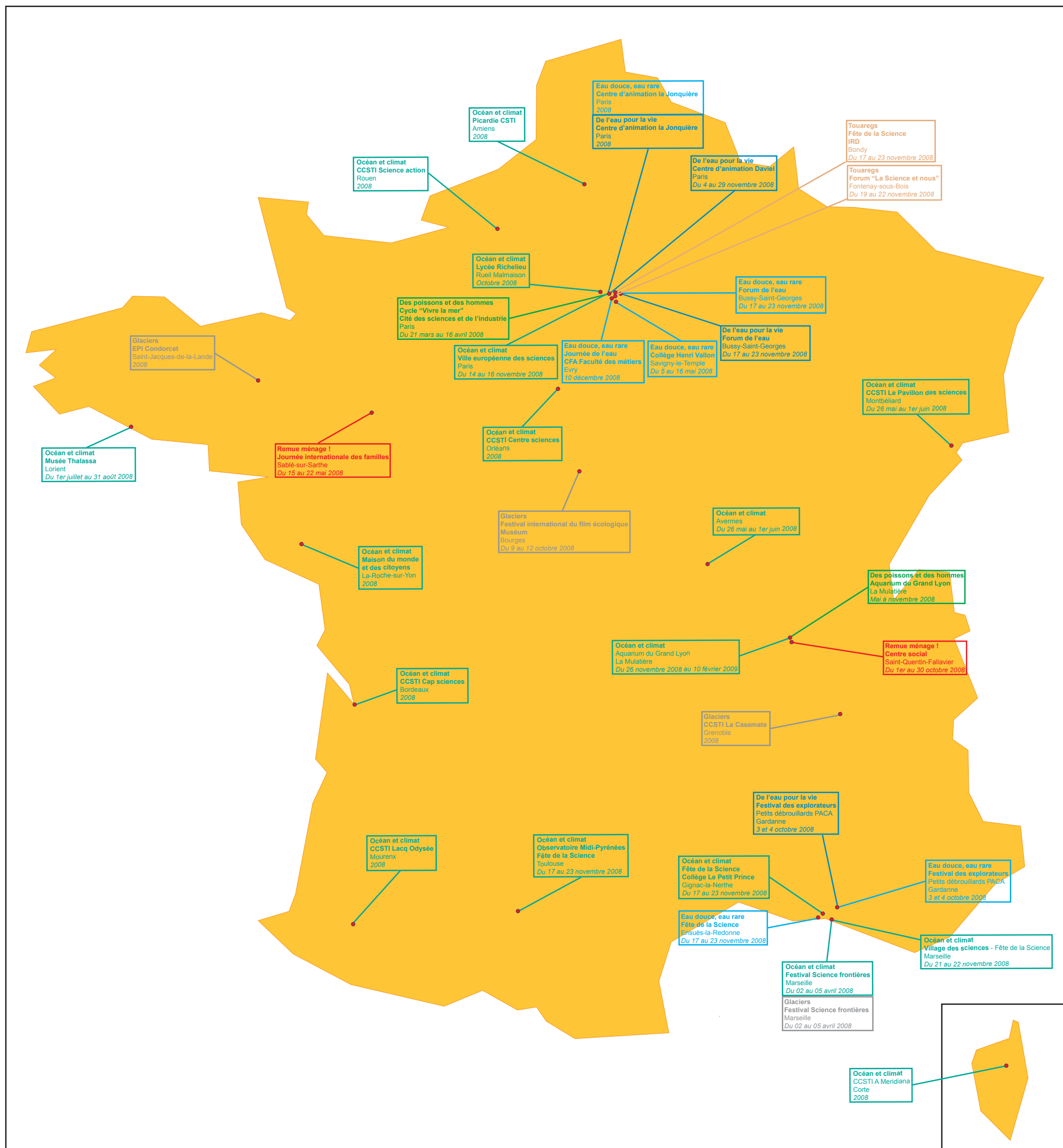
Annexe 9 : Modèles de diffusion des producteurs d'expositions (n= 65)



Annexe 10 : Exemples de diffusion des expositions de l'IRD

Les expositions de l'IRD ont été présentées 37 fois en France métropolitaine en 2008 :

- 17 fois "Océan et climat, des échanges pour la vie"
- 6 fois "Eau douce, eau rare"
- 4 fois "De l'eau pour la vie"
- 4 fois "Les glaciers à l'épreuve du climat"
- 2 fois "Des poissons et des hommes"
- 2 fois "Remue ménage"
- 2 fois "Touaregs du Niger, le regard d'Edmond Bernus, géographe"



Carte de circulation des expositions IRD en France métropolitaine en 2008



Institut de recherche
pour le développement

Secteur Culture scientifique et technique
Délégation à l'information et à la communication

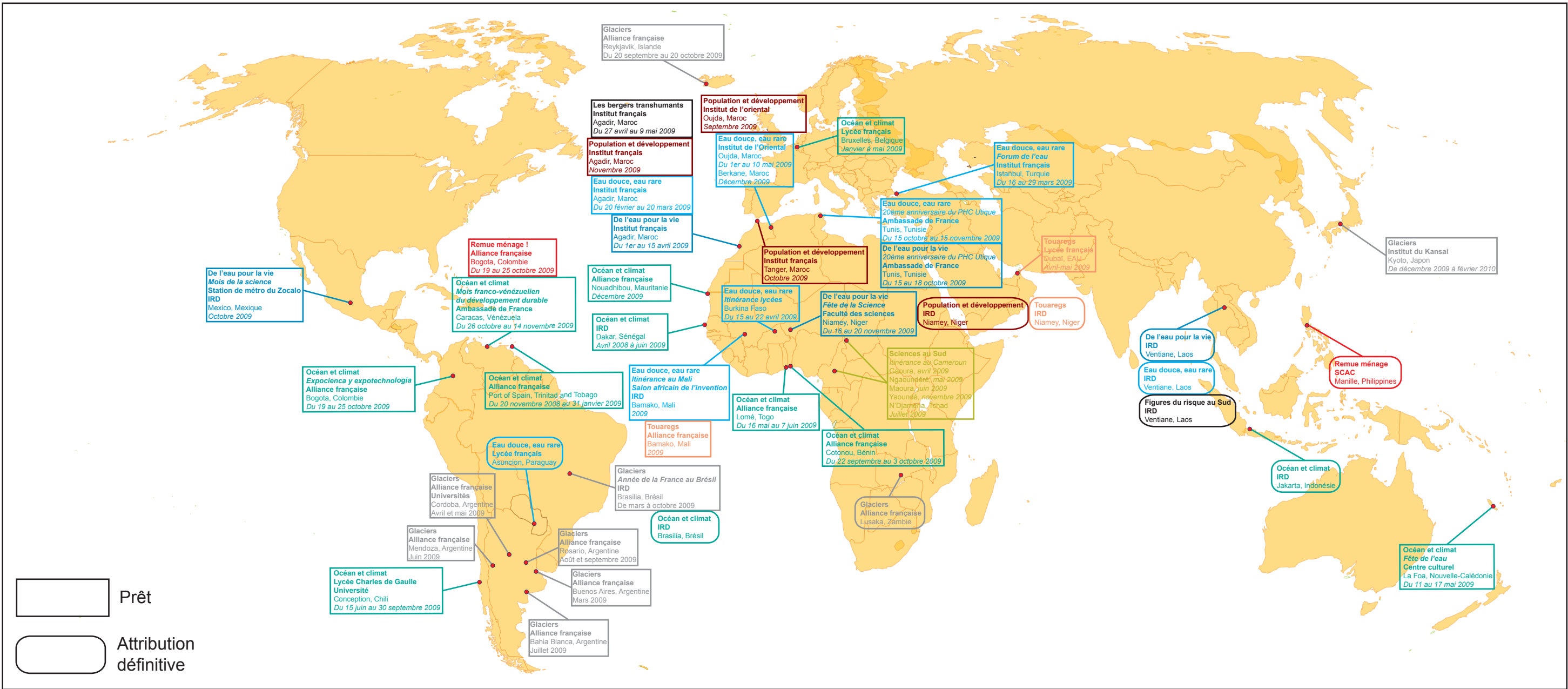
Les expositions de l'IRD ont été présentées 52 fois dans le monde en 2009 :

- 13 fois "Océan et climat, des échanges pour la vie"
- 10 fois "Eau douce, eau rare"
- 9 fois "Les glaciers à l'épreuve du climat"
- 5 fois "De l'eau pour la vie"
- 4 fois "Population et développement"
- 4 fois "Sciences au Sud"
- 3 fois "Touaregs du Niger, le regard d'Edmond Bernus, géographe"
- 2 fois "Remue ménage"
- 1 fois "Figures du risque au Sud"
- 1 fois "Les bergers transhumants du Haut Atlas marocain"



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DES
AFFAIRES ÉTRANGÈRES
ET EUROPÉENNES



Carte de circulation des expositions IRD dans le monde en 2009

Annexe 11 : Quelques expositions disponibles au CRDP du Nord-Pas de Calais

100 ans de cinéma

COMPOSITION DE L'EXPOSITION

25 affiches plastifiées avec œillets au format vertical de 78 x 115 cm.

RÉALISATION

Ministère de la Culture et de la francophonie.

PUBLIC

Collège, lycée.

DESCRIPTIF

1. Présentation
2. Avant le cinéma (avant 1895)
3. Et la lumière vint (1895-1897)
4. Le cinéma des premiers temps (1895-1914)
5. Le film d'art (1908-1914)
6. Burlesque et comique (1895-1914)
7. Les sagas suédoises (1895-1928)
8. L'art muet (1915-1929)
9. Expressionnisme et Kammerspiel (1920-1928)
10. Les débuts du documentaire (1895-1932)
11. Naissance du cinéma soviétique (1915-1930)
12. Naissance du cinéma soviétique (1915-1930)
13. Le cinéma parlant (1930-1944)
14. Le dessin animé
15. Les genres américains (1930-1944)
16. Le réalisme poétique français (1930-1944)
17. Le studio et la rue (1945-1959)
18. Le néoréalisme italien (1945-1959)
19. L'aventure de la couleur
20. Écran large et techniques nouvelles
21. Les nouvelles vagues (1960-1974)
22. Trucages et effets spéciaux
23. Les chemins de la culture cinématographique
24. Conserves et montrer
25. Le Temps de l'audiovisuel (1975-1989)
26. Cinéma d'aujourd'hui, cinéma de demain (depuis 1990)

➔ [Vérifier la disponibilité en médiathèque.](#)

MÉDIATHÈQUES

Arras

39, rue aux ours - BP 991
T 03 59 03 13 10
F 03 21 60 92 99

Calais

14, rue Gustave Cuvelier
BP 387
T 03 21 00 17 11
F 03 21 34 20 05

Dunkerque

8, rue Godefroy d'Estrades
T 03 28 63 48 97
F 03 28 28 02 98

Lille

31 rue Pierre Legrand
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Valenciennes

6, rue Jehan de Liège
T 03 27 30 08 70
F 03 27 33 14 34

SCÉRÉN/CRDP

Nord-Pas de Calais

31 rue Pierre Legrand
CS 10110
59030 Lille CEDEX
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Établissement public administratif
régé par le décret n° 2002-548 du
19.04.02

18 juin 1940: l'appel à la résistance du Général de Gaulle

COMPOSITION DE L'EXPOSITION

32 affiches au format de 80 x 60 cm.

Un dévédérom contenant des enregistrements sonores de plusieurs discours du Général de Gaulle, un film de propagande gaulliste de 1947 (*De Gaulle, le libérateur de la France*), des interviews de Jean-Louis Crémieux-Brilhac, ancien FFL et historien, une visite commentée de l'Historial Charles de Gaulle.

Mai 2013 4

MÉDIATHÈQUES

Arras

39, rue aux ours - BP 991
T 03 59 03 13 10
F 03 21 60 92 99

Calais

14, rue Gustave Cuvelier
BP 387
T 03 21 00 17 11
F 03 21 34 20 05

Dunkerque

8, rue Godefroy d'Estrades
T 03 28 63 48 97
F 03 28 28 02 98

Lille

31 rue Pierre Legrand
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Valenciennes

6, rue Jehan de Liège
T 03 27 30 08 70
F 03 27 33 14 34

SCÉRÉN/CRDP

Nord-Pas de Calais
31 rue Pierre Legrand
CS 10110
59030 Lille CEDEX
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Établissement public administratif
régé par le décret n° 2002-548 du
19.04.02

RÉALISATION

Fondation Charles de Gaulle/Ministère de l'Éducation nationale/Ministère de la Défense/
SCÉRÉN/CNDP.

PUBLIC

Collège, lycée.

PRÉSENTATION

Kit pédagogique conçu à l'occasion du 70^e anniversaire de l'appel du 18 juin par Charles de Gaulle, composé d'une exposition de 32 affiches et de ressources exploitables en classe (livret pédagogique et DVD-ROM).

Propose un panorama de la France libre et de la Résistance intérieure, de l'Appel à la Libération. Invite les professeurs et leurs élèves à s'interroger sur le statut de l'événement en histoire, la construction d'un lieu de mémoire, ou les liens entre histoire et mémoire.

DESCRIPTIF

Exposition divisée en quatre grandes parties.

I. L'appel du 18 juin 1940

1. Le contexte
2. Un commandant de chars pendant la « drôle de guerre »
3. Le 5 juin 1940, le Général de Gaulle entre au gouvernement Reynaud
4. L'armistice: discours prononcé par Pétain le 17 juin 1940
5. L'appel: photographie du Général s'adressant aux Français au micro de la BBC
6. L'appel: texte du discours
7. « À tous les Français »: affiche placardée sur les murs en Angleterre à partir du 3 août 1940
8. Le refus de la défaite: 62 000 hommes signent un acte d'engagement dans les FFL

II. De Gaulle construit la France libre (1940-1942)

9. Le contexte
10. Une armée: le Général passe en revue les soldats du train et des chars
11. Les FFL: sur terre, sur mer, dans les airs, sur tous les fronts
12. Un territoire: le Général rencontre Félix Éboué à Brazzaville
13. Un gouvernement: création le 24 septembre 1941 à Londres du Comité national français (CNF), gouvernement de la France libre
14. Des alliés: Winston Churchill reconnaît officiellement le Général de Gaulle comme le « Chef de tous les Français libres »
15. L'ennemi: Vichy et la collaboration de l'État français le 24 octobre 1940: poignée de main entre Hitler et Pétain

III. La France combattante, jonction des résistances extérieure et intérieure (1942-1943)

16. Le contexte
17. La résistance intérieure: foulard de soie représentant des journaux et des tracts de la résistance
18. Mouvements et réseaux: une résistance très diverse dans son organisation et ses actions
19. Unifier la résistance: Jean Moulin
20. Le tournant de 1942: rencontre d'Anfa, au Maroc
21. Prendre le maquis, alternative au STO
22. Alger, capitale de la France combattante
23. Un même combat: affiche d'appel à l'union de tous pour combattre sous une même bannière

IV. Vers la libération et la victoire sur le nazisme (1943-1945)

24. Le contexte
25. Le GPRF (Gouvernement provisoire de la république française), gage de la souveraineté nationale: institué le 3 juin 1944 et présidé par le Général de Gaulle
26. Libérer la France, préparer l'avenir
27. En Normandie, la voix devient un visage: retour en France le 14 juin 1944
28. Paris libéré
29. Rendez-vous avec le peuple: défilé triomphal sur les Champs-Élysées le 26 août 1944
30. Libérer le territoire national
31. La victoire: affiche en couleur de 1945 représentant les visages de Roosevelt, Churchill, De Gaulle et Staline à côté des drapeaux de leurs pays respectifs.
32. La mémoire du 18 juin: photographie en couleur du mémorial de la France combattante au Mont Valérien

➡ Vérifier sa disponibilité en médiathèque.

1492, images du monde, image de l'autre

COMPOSITION DE L'EXPOSITION

20 affiches verticales avec œillets, de format 115 x 75 cm.

PUBLIC

Collège, lycée.

EMPLACEMENT

Environ 16 mètres linéaires.

RÉALISATION

Ministère de la Culture, direction des archives de France.

DESCRIPTIF

1. Présentation
2. Connaissance du monde à la fin du Moyen Âge
3. Le xv^e siècle: les marins portugais à la découverte de l'Afrique
4. Fin de l'Espagne pluri-raciale et pluri-religieuse
5. L'amiral de la mer Océane
6. 12 octobre 1492: le dernier jour du paradis terrestre
7. « L'or et les âmes, gibier royal »
8. Le partage du monde
9. Le baptême de l'Amérique
10. Les Indiens, paisibles, généreux, craintifs
11. Les Indiens, féroces et anthropophages
12. Les Indiens au travail, malades, morts, remplacés
13. Chronologie
14. L'empire aztèque
15. La nouvelle Espagne
16. L'empire inca
17. La vice-royauté du Pérou
18. L'Espagne et la responsabilité du Nouveau Monde
19. Brésil portugais et France Antarctique
20. Explorateurs et colons français dans l'Atlantique du nord-ouest

➡ Vérifier la disponibilité en médiathèque.

MÉDIATHÈQUES

Arras

39, rue aux ours - BP 991
T 03 59 03 13 10
F 03 21 60 92 99

Calais

14, rue Gustave Cuvelier
BP 387
T 03 21 00 17 11
F 03 21 34 20 05

Dunkerque

8, rue Godefroy d'Estrades
T 03 28 63 48 97
F 03 28 28 02 98

Lille

31 rue Pierre Legrand
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Valenciennes

6, rue Jehan de Liège
T 03 27 30 08 70
F 03 27 33 14 34

SCÉRÉN/CRDP

Nord-Pas de Calais
31 rue Pierre Legrand
CS 10110
59030 Lille CEDEX
T 03 59 03 12 01
F 03 59 03 12 13

Établissement public administratif
régé par le décret n° 2002-548 du
19.04.02

Mai 2013 6

Annexe 12 : Expositions analysées pour chaque thématique

Biodiversité : liste des expositions analysées (n = 11 expositions sur 17)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
Biodiv01	Agriculture et biodiversité	INRA	2005	X
Biodiv02	Agriculture et biodiversité : développer les synergies	INRA	2010	X
Biodiv03	BiodiverCités	LPO	2005	Illisible
Biodiv04	Biodiversité, mon trésor	IRD	2010	X
Biodiv05	Biodiversité, vitale et fragile	Double Hélice	2007	X
Biodiv06	Des poissons et des hommes	IRD	2004	X
Biodiv07	La biodiversité	COMVV	2007	Illisible
Biodiv08	La biodiversité, c'est la vie, c'est notre vie	Centre Sciences	2010	X
Biodiv09	La biodiversité, notre nature pour demain	MNHN	2002	NA
Biodiv10	La biodiversité, tout est vivant, tout est lié	GoodPlanet	2007	X
Biodiv11	La richesse du monde vivant, l'enjeu de la biodiversité	MESDD	2010	X
Biodiv12	Les animaux menacés en France	COMVV	2006	Illisible
Biodiv13	Les insectes jardiniers	MESDD	2008	X
Biodiv14	Mille milliards d'insectes et nous et nous et nous	Esp. Science	2008	Illisible
Biodiv15	Natura maxima, splendeurs de la biodiversité en Équateur	IRD	2010	X
Biodiv16	Qu'est ce que la biodiversité ?	AREHN	2005	X
Biodiv17	Un jardin nature	LPO	2003	Illisible

(NA = Non Acquis c'est à dire que nous n'avons pas obtenue l'exposition)

Changement climatique : liste des expositions analysées (n = 9 expositions sur 14)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
CC01	Alerte au climat	Double Hélice	2003	X
CC02	Arctique et Antarctique : Pôles et changements climatiques	COMVV	2007	illisible
CC03	Changements climatiques	ADEME	2011	X
CC04	Clim way	Cap sciences	2008	Exposition numérique
CC05	Climattitude	AGEDEN	2004	X
CC06	L'effet de serre	COMVV	2006	X
CC07	L'ours polaire & l'explorateur	Nord-Sud	2008	NA
CC08	Le climat change, la nature et l'agriculture aussi	INRA	2007	X
CC09	Le climat en danger	Double Hélice	2009	illisible
CC10	Les glaces du Groenland: témoins et acteurs du changement climatique	CNRS	2007	X
CC11	Les glaciers à l'épreuve du climat	IRD	2007	Exposition numérique
CC12	Océans et Climat, des échanges pour la vie	IRD	2007	X
CC13	Pa ban mwen gaz	ADEME	2008	X
CC14	Quel Climat pour demain ?	Académie de Versailles	2005	X

Déchets : liste des expositions analysées (n = 19 expositions sur 22)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
D01	Composter les biodéchets dans son jardin	ADEME	2011	X
D02	Déchets	COMVV	2011	X
D03	Déchets (planète précieuse)	ADEME	1992	X
D04	Dès aujourd'hui, moins d'ordures pour les générations futures	FNE	2006	X
D05	Eco-Chariot	ASCOMADE	2008	X
D06	Jade et Matéo	ADEME	2007	X
D07	La collecte sélective du verre	Verre Avenir	2002	NA
D08	La gestion des déchets ménagers	ADEME	2002	X
D09	La vie des déchets	Solidarité Laïque	2005	X
D10	Les déchets : du tout à la rue à la collecte sélective	Sépia	2006	X
D11	Les déchets organiques	ADEME	NA	X
D12	Mon petit geste	ADEME	2005	X
D13	Ne mélangeons pas tout	ADEME	1999	X
D14	Nos poubelles débordent, compostons !	ADEME	2007	X
D15	Pari(s) sur le tri : nous pouvons tous réduire nos déchets	3B.Conseils	2006	X
D16	Qu'est ce qu'un déchet ?	AREHN	2006	X
D17	Réduire mes déchets	ADEME	2000	NA
D18	Réduisons nos déchets	ASCOMADE	2008	X
D19	Réduisons nos déchets : ça déborde !	ADEME	2005	X
D20	Réduisons vite nos déchets : ça déborde !	ADEME	2006	X
D21	Trop de déchets	ADEME	2010	X
D22	Une nouvelle vie pour les emballages	CSI	2002	NA

Développement durable = liste des expositions analysées (n = 27 expositions sur 32)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
DD01	A l'école du développement durable	AREHN	2007	X
DD02	Actions développement durable	COMVV	2009	X (de justesse)
DD03	Agriculture durable : agir pour les générations futures	INRA	2002	X
DD04	Construire ensemble le développement durable	COMVV	2006	X
DD05	Développement durable : la Terre, entre héritage et partage	Présence sauvage	2009	X
DD06	Développement durable et architecture	COMVV	2006	Illisible
DD07	Développement Durable, Dignité et Justice sociale en Inde	INDP	2008	X
DD08	Écologie et développement durable	Scolavox	2008	NA
DD09	Environnement et développement	Orcades	1990	NA
DD10	Exposition "Terre Enjeu" : Vers un développement durable	Terre enjeux	2004	NA
DD11	Huit fois oui ! (version adulte)	MAEE	2009	X
DD12	Huit fois oui ! (version enfant)	MAEE	2009	NA
DD13	INH 21 - Développement durable	INH	2004	X
DD14	Le développement durable	COMVV	2006	X
DD15	Le développement durable à Saint-Quentin-en-Yvelines	MESDD	2009	X
DD16	Le développement durable en recherches	Cemagref	2006	X
DD17	Le développement durable, c'est quoi ?	ADEME	2007	X
DD18	Le développement durable, j'ai envie de savoir	Vedura	2008	X
DD19	Le développement durable, pourquoi ?	GoodPlanet	2006	X
DD20	Le développement durable, un jeu d'enfant !	Peuples solidaires	2002	X
DD21	Le développement durable, une autre vision du monde	Valmy	2005	X
DD22	Le progrès sans dérailler	ARPE	2005	X
DD23	Les enjeux du développement durable	Orcades	2001	X
DD24	Les établissements du développement durable	AREHN	2007	X
DD25	Passez au durable	MEDD	2008	X
DD26	Passez au durable, ça marche	MEDD	2009	X
DD27	Passez au durable, ça marche2	ADEME	2010	X
DD28	Planches Deyrolle	Deyrolle	2011	X
DD29	Planète précieuse	ADEME	2007	X
DD30	Qu'est ce que le développement durable ?	AREHN	2007	X
DD31	Quel développement pour demain ?	Double Hélice	2004	X
DD32	Vivons ensemble autrement	MEDD	2007	X

Eau : liste des expositions analysées (n = 23 expositions sur 29)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
Eau01	Changements globaux : les enjeux de l'eau	Adour	2008	X
Eau02	Créd'eau	Double. Hélice	2005	X
Eau03	De l'eau pour l'humanité	Adour	2004	X
Eau04	De l'eau pour la vie	IRD	2003	Exposition numérique
Eau05	Demain le monde....le développement durable, l'exemple de l'eau	RITIMO	2001	X
Eau06	Derrière mon robinet coule une rivière	Agence Loire Bretagne	1999	X
Eau07	Eau !!!	Double Hélice	2004	X
Eau08	Eau douce, eau rare	IRD	2003	X
Eau09	Eaux de Bretagne	Esp science	2005	X
Eau10	Eaux de consommation de la source au robinet	DRASS	2006	X
Eau11	L'eau	Fondation Nicolas Hulot	2000	NA
Eau12	L'eau au cœur du développement durable	Adour	2005	NA
Eau13	L'eau au quotidien à Saint-Quentin-en-Yvelines	MESDD	2007	X
Eau14	L'eau au XXIe siècle	UNESCO	2008	X
Eau15	L'eau COMVV	COMVV	2010	X
Eau16	L'eau domestiquée	Adour	2009	X
Eau17	L'eau douce	CSI	1990	NA
Eau18	L'eau douce, une ressource précieuse	CNRS	2003	X
Eau19	L'eau en 3 dimensions	Adour	2002	X
Eau20	L'eau et l'agriculture	Adour	2001	X
Eau21	L'eau H2O	Espace science	2004	X
Eau22	L'eau source de vie	UNICEF	2006	X
Eau23	L'eau, une ressource à partager	COMVV	2011	Illisible
Eau24	L'eau, une ressource vitale	GoodPlanet	2010	X
Eau25	L'eau pour tous, tous pour l'eau	Sépia	2008	X
Eau26	L'eau, un bien précieux	FED	2003	X
Eau27	La santé passe par l'eau	Adour	2009	X
Eau28	Qu'est ce que l'eau ?	AREHN	2008	X
Eau29	Sauve ton eau	CNDP	1994	NA

Energie : liste des expositions analysées (n = 11 expositions sur 16)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
E01	Au pays de Théo et Léa	ADEME	2005	X
E02	Chaque fois, ça compte !	ADEME	2002	X
E03	Des éoliennes dans votre environnement	ADEME	2004	NA
E04	Economies d'énergie	ADEME	2002	X
E05	Energie, où va t-on ?	Esp. Science	2007	Illisible
E06	Energies	COMVV	2005	X
E07	Energies nouvelles et renouvelables	ADEME	2006	X
E08	Expo Energies Tour 28	Terre Pérenne	2007	X
E09	L'énergie durable pour tous	COMVV	2011	Illisible
E10	L'énergie en agriculture	ADEME	2005	X
E11	L'énergie, je maîtrise	ADEME	2006	Incomplet
E12	L'énergie. Quels choix pour demain ?	GoodPlanet	2008	X
E13	Les énergies et énergies renouvelables	ADEME	2002	X
E14	Ne surchauffez pas la classe !	ADEME	2010	X
E15	Pétrole, nouveaux défis !	CSI	2004	SO
E16	Qu'est ce que l'énergie ?	AREHN	2007	X

Milieux : liste des expositions analysées (n = 10 expositions sur 12)

N°	Titre	Producteur	Année	Exploitable
M01	La forêt feuille à feuille : à l'école de la forêt	CRDP Poitou Charentes	1996	Que des dessins
M02	La forêt une communauté vivante	GoodPlanet	2011	X
M03	La rivière, milieu vivant, source de vie	Adour	1999	X
M04	Les forêts tropicales, avenir de la planète	IRD	2011	X
M05	Milieux aquatiques et pollution	INRA	2004	X
M06	Préserveons les zones humides pour maintenir la biodiversité	FRAPNA	2007	X
M07	Qu'est ce qu'une forêt ?	AREHN	2007	X
M08	Qu'est ce qu'une haie ?	AREHN	2011	X
M09	Qu'est ce qu'une rivière ?	AREHN	2008	X
M10	Qu'est ce que le paysage ?	AREHN	2007	X
M11	Regards sur le littoral	CSI	1993	NA
M12	Vivre en terres arides	CSFD	2006	X

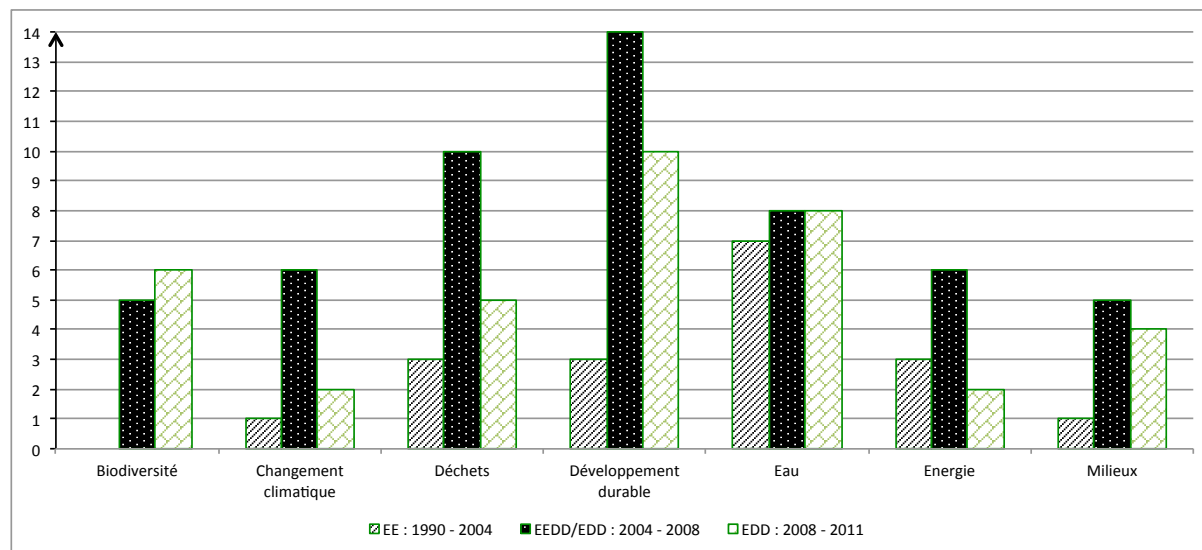
Annexe 13 : Objectifs identifiés dans les expositions des sept thématiques principales (n = 110)

Numéro de l'exposition	Producteur	Année	Faire valoir	Faire ressentir	Faire connaître	Faire comprendre	Faire agir	Faire débattre
Biodiv01	INRA	2005	X		X			
Biodiv02	INRA	2010	X			X		
Biodiv04	IRD	2010			X	X		
Biodiv05	Double Hélice	2007		X	X			
Biodiv06	IRD	2004			X	X		
Biodiv08	Centre Sciences	2010		X	X			
Biodiv10	GoodPlanet	2007		X	X			
Biodiv11	MESDD	2010			X	X		
Biodiv13	MESDD	2008				X	X	
Biodiv15	IRD	2010		X		X		
Biodiv16	AREHN	2005			X	X		
CC01	Double Hélice	2003			X	X		
CC03	ADEME	2011			X	X		X
CC05	Ageden	2004			X	X	X	
CC06	COMVV	2006			X	X		
CC08	INRA	2007	X		X			
CC10	CNRS	2007				X		
CC12	IRD	2007				X		
CC13	ADEME	2008			X		X	
CC14	Académie de Versailles	2005			X	X		
D01	ADEME	2011					X	
D02	COMVV	2011			X		X	
D03	ADEME	1992					X	
D04	FNE	2006					X	
D05	ASCOMADE	2008					X	
D06	ADEME	2007			X		X	
D08	ADEME	2002			X			
D09	Solidarité laïque	2005		X	X		X	X
D10	Sépia	2006			X			
D11	ADEME	NA			X		X	
D12	ADEME	2005					X	
D13	ADEME	1999			X			
D14	ADEME	2007			X		X	
D15	3B.Conseils	2006	X		X			
D16	AREHN	2006			X			
D18	ASCOMADE	2008			X		X	
D19	ADEME	2005			X		X	

Numéro de l'exposition	Producteur	Année	Faire valoir	Faire ressentir	Faire connaître	Faire comprendre	Faire agir	Faire débattre
D20	ADEME	2006			X		X	
D21	ADEME	2010			X		X	
DD01	AREHN	2007					X	
DD02	COMVV	2009			X		X	
DD03	INRA	2002	X		X	X		
DD04	COMVV	2006			X			
DD05	Présence sauvage	2009			X			
DD07	INDP	2008	X		X			
DD11	MAEE	2009		X	X			
DD13	INH	2004	X		X			
DD14	COMVV	2006		X	X			
DD15	MESDD	2009	X		X		X	
DD16	Cemagref	2006	X		X			
DD17	ADEME	2007					X	
DD18	Vedura	2008			X			
DD19	GoodPlanet	2006		X	X			
DD20	Peuples solidaires	2002			X		X	
DD21	Valmy	2005			X			X
DD22	ARPE	2005			X		X	
DD23	Orcades	2001			X			
DD24	AREHN	2007			X		X	
DD25	MEDD	2008	X				X	
DD26	MEDD	2009	X				X	
DD27	MEDD	2010	X				X	
DD28	Deyrolle	2011		X	X	X	X	
DD29	ADEME	2007			X		X	
DD30	AREHN	2007			X		X	
DD31	Double Hélice	2004		X	X		X	
DD32	MEDD	2007					X	
E01	ADEME	2005					X	
E02	ADEME	2002					X	
E04	ADEME	2002			X		X	
E06	COMVV	2005			X	X		X
E07	ADEME	2006			X	X		
E08	Terre pérenne	2007			X	X		
E10	ADEME	2005			X			
E12	GoodPlanet	2008		X	X			
E13	ADEME	2002			X	X		
E14	ADEME	2010					X	
E16	AREHN	2007			X	X		
Eau01	Adour	2008			X			
Eau02	Double Hélice	2005			X	X		

Numéro de l'exposition	Producteur	Année	Faire valoir	Faire ressentir	Faire connaître	Faire comprendre	Faire agir	Faire débattre
Eau03	Adour	2004		X		X		X
Eau05	RITIMO	2001			X			
Eau06	Agence Loire Bretagne	1999			X	X	X	
Eau07	Double Hélice	2004		X	X			
Eau08	IRD	2003	X		X	X		
Eau09	Espace science	2005			X	X		
Eau10	DRASS	2006	X		X	X	X	
Eau13	MESDD	2007	X		X	X	X	
Eau14	UNESCO	2008			X			
Eau15	COMVV	2010			X			
Eau16	Adour	2009	X		X	X	X	
Eau18	CNRS	2003	X		X	X		
Eau19	Adour	2002			X	X		
Eau20	Adour	2001			X			
Eau21	Espace science	2004			X	X		
Eau22	UNICEF	2006	X		X			
Eau24	GoodPlanet	2010		X	X			
Eau25	Sépia	2008			X	X		
Eau26	FED	2003		X				X
Eau27	Adour	2009	X		X			
Eau28	AREHN	2008			X	X		
M02	GoodPlanet	2011		X	X			
M03	Adour	1999		X	X	X		
M04	IRD	2011		X	X	X		
M05	INRA	2004			X	X		
M06	FRAPNA	2007			X	X		
M07	AREHN	2007			X	X		
M08	AREHN	2011			X			
M09	AREHN	2008			X	X		
M10	AREHN	2007			X	X		
M12	CSFD	2006			X	X		

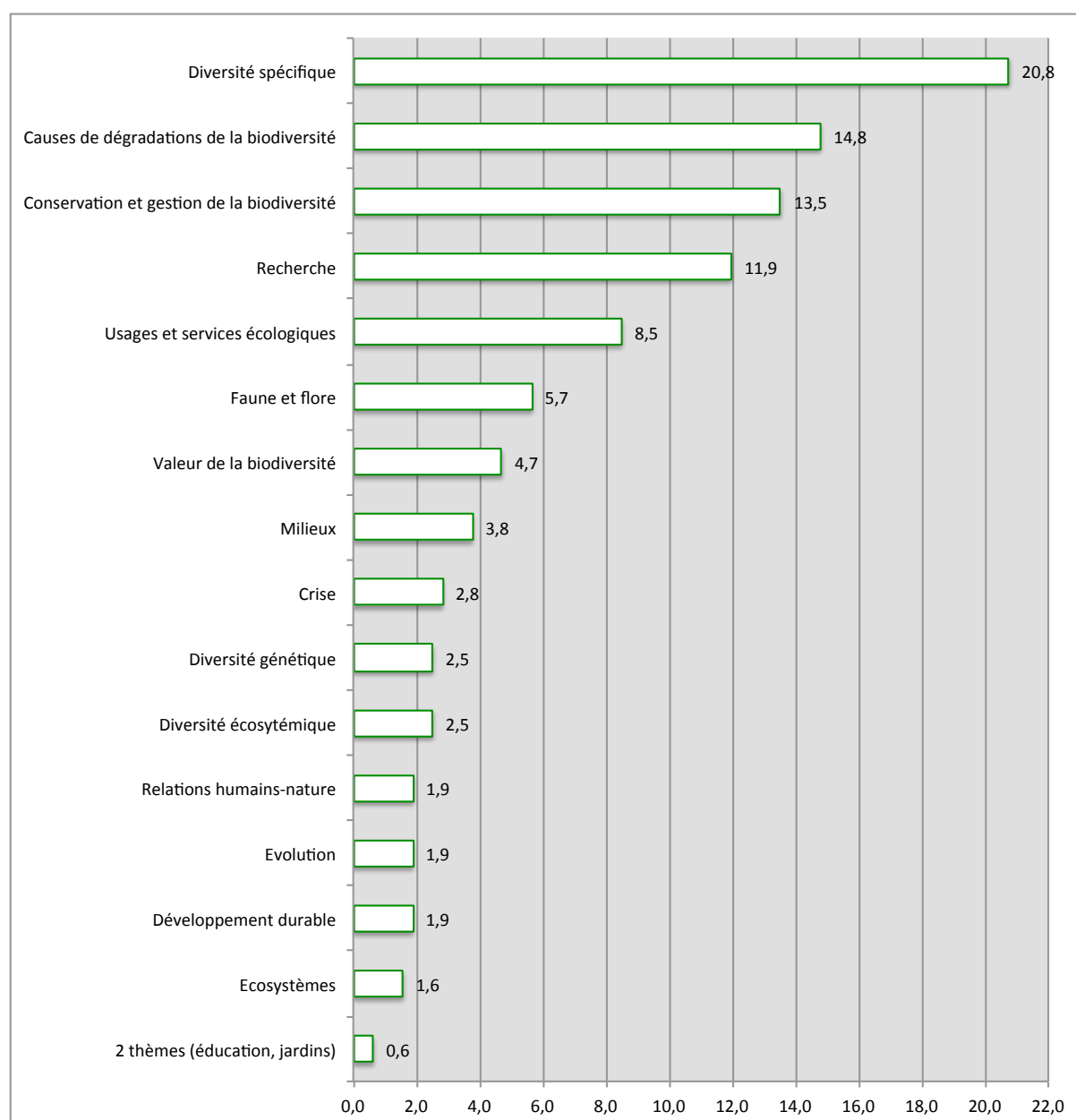
Annexe 14 : Évolution du traitement thématique des expositions au cours des trois périodes définies, pour les 110 expositions étudiées



Annexe 15 : Thèmes des expositions pour les sept thématiques étudiées

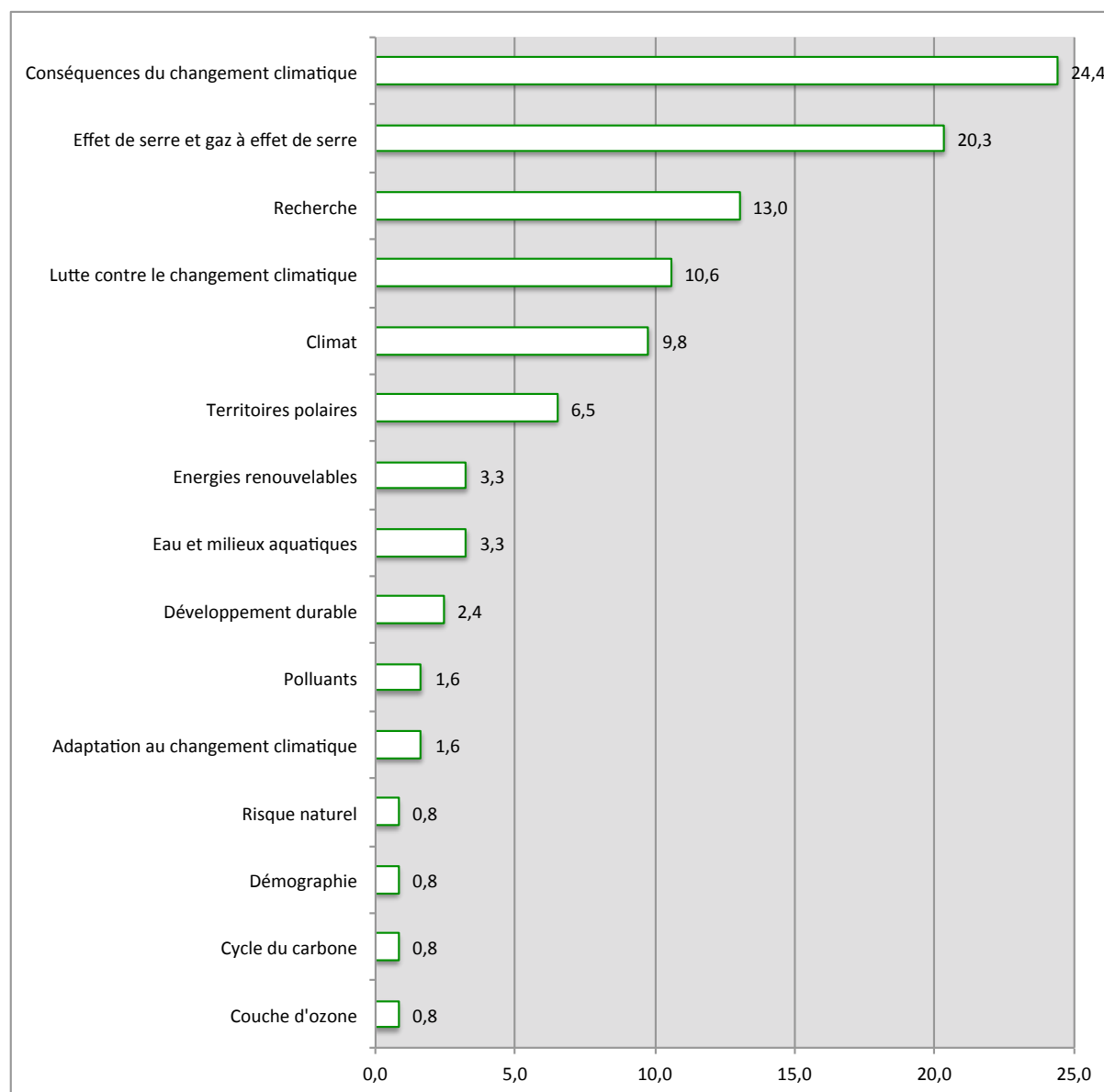
Graphique 1 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur la biodiversité

(n = 11 expositions réalisées par 7 producteurs différents)



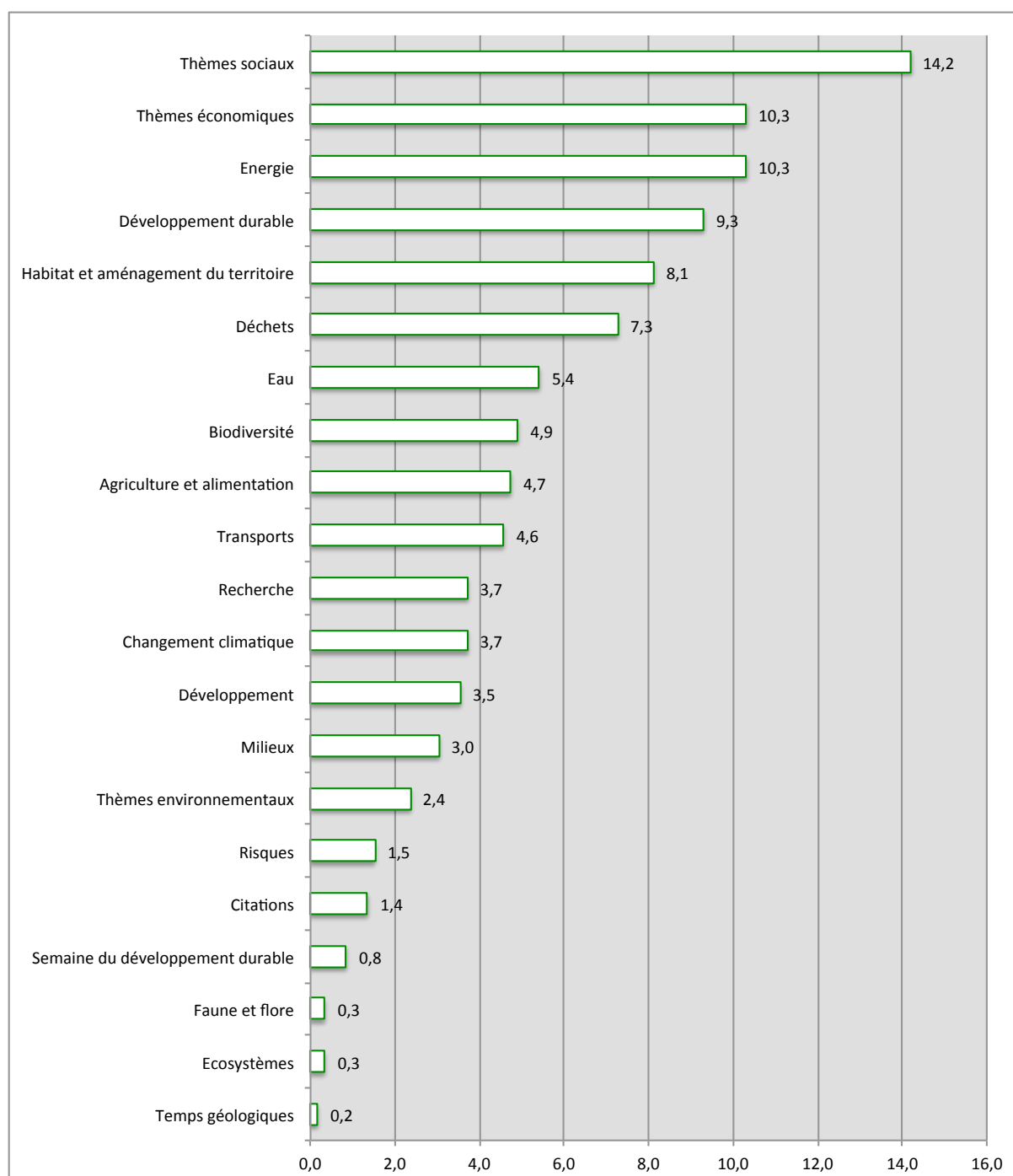
Graphique 2 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur le changement climatique

(n = 9 expositions réalisées par 8 producteurs différents)



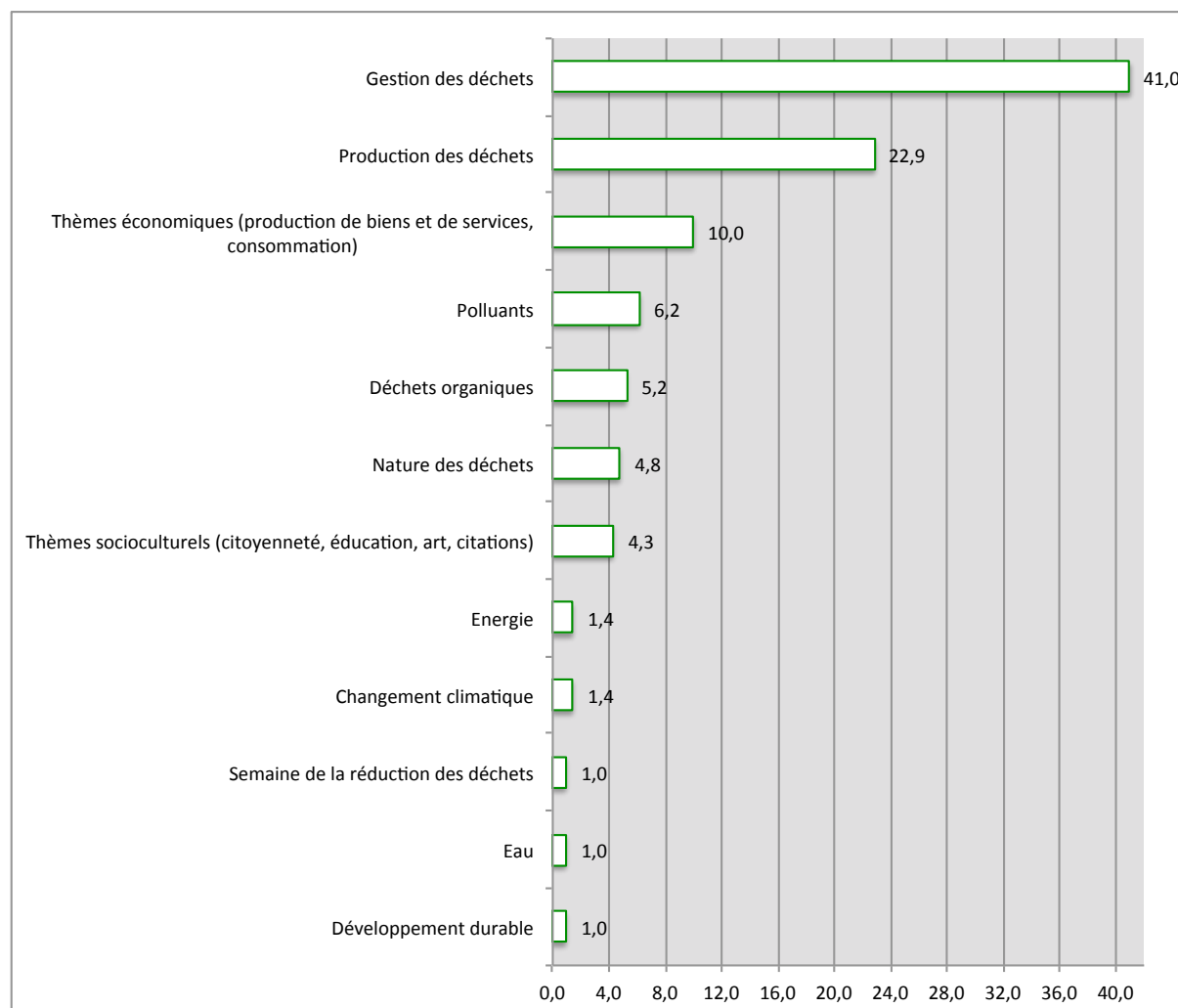
Graphique 3 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur le développement durable

(n = 27 expositions réalisées par 19 producteurs différents)



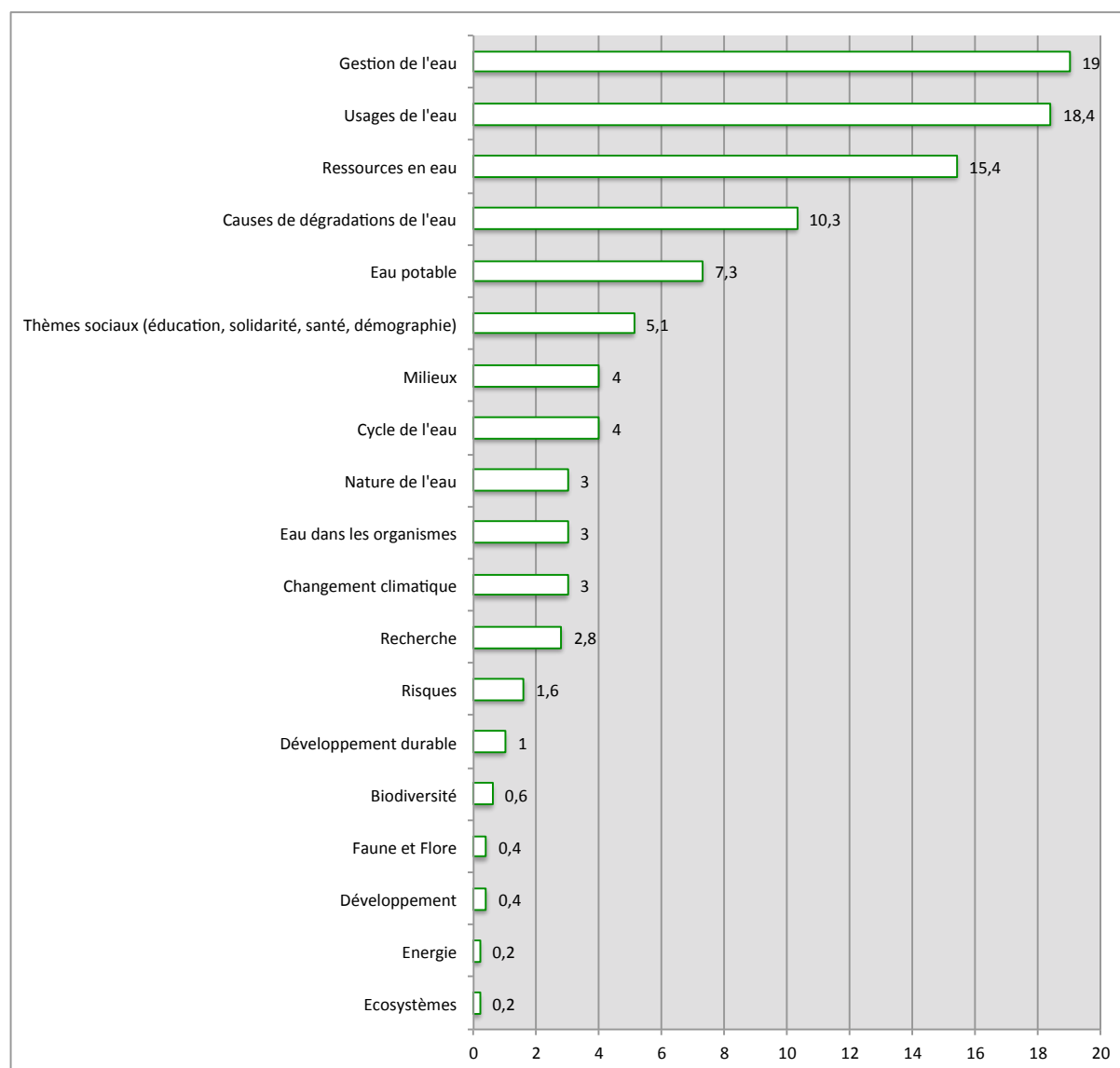
Graphique 4 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur les déchets

(n = 19 expositions réalisées par 8 producteurs différents)



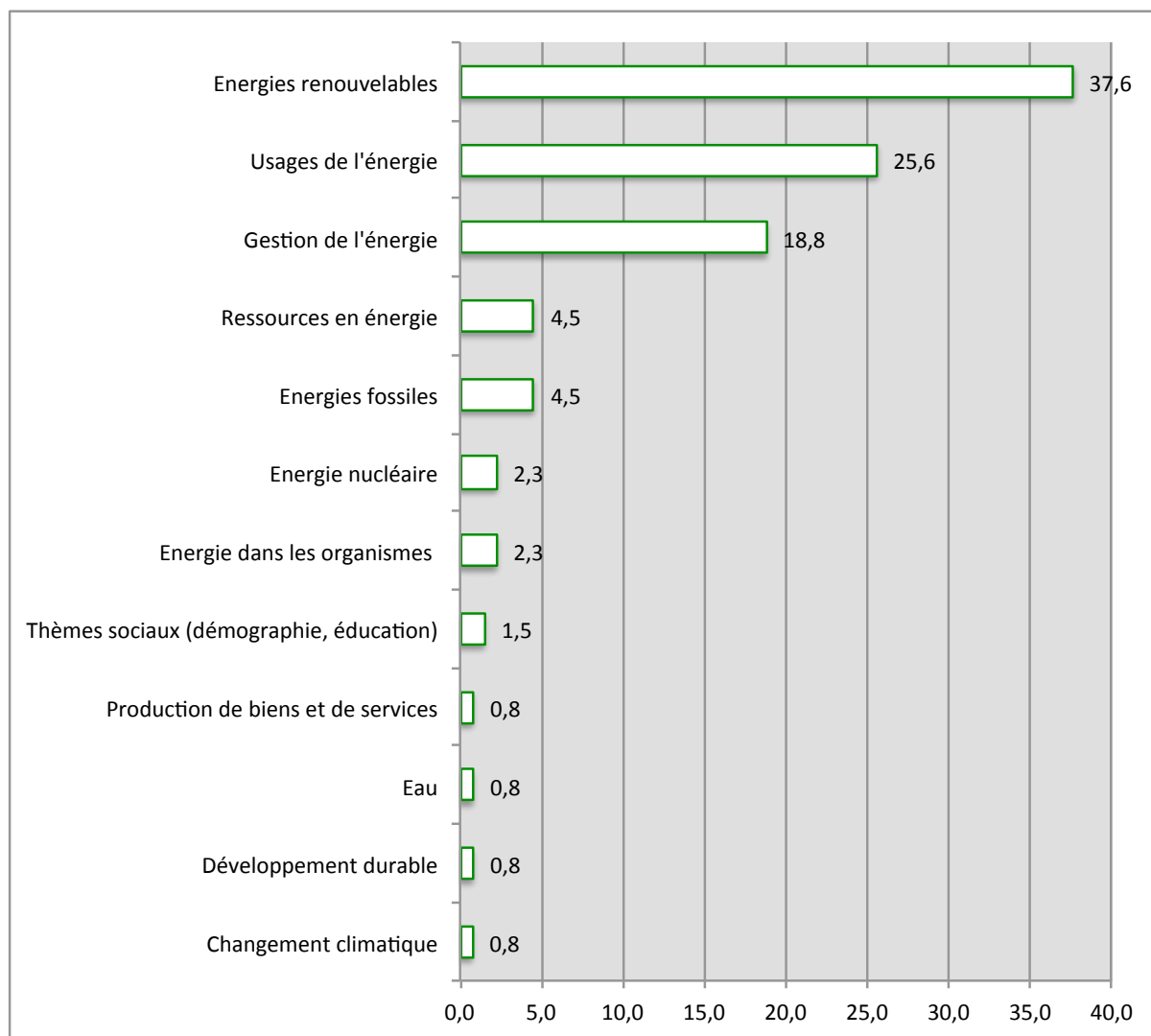
Graphique 5 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur l'eau

(n = 23 expositions réalisées par 16 producteurs différents)



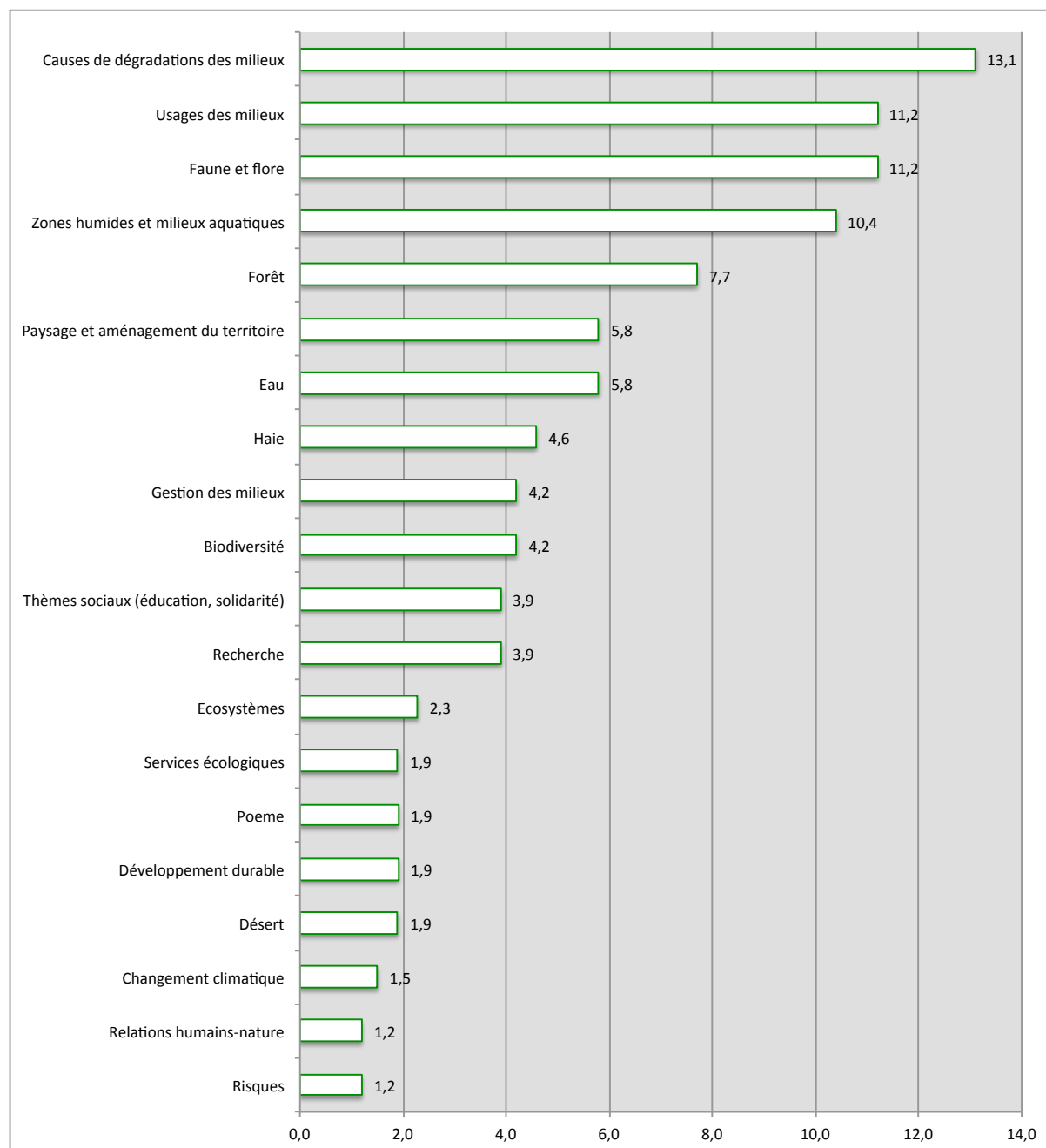
Graphique 6 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur l'énergie

(n = 11 expositions réalisées par 6 producteurs différents)



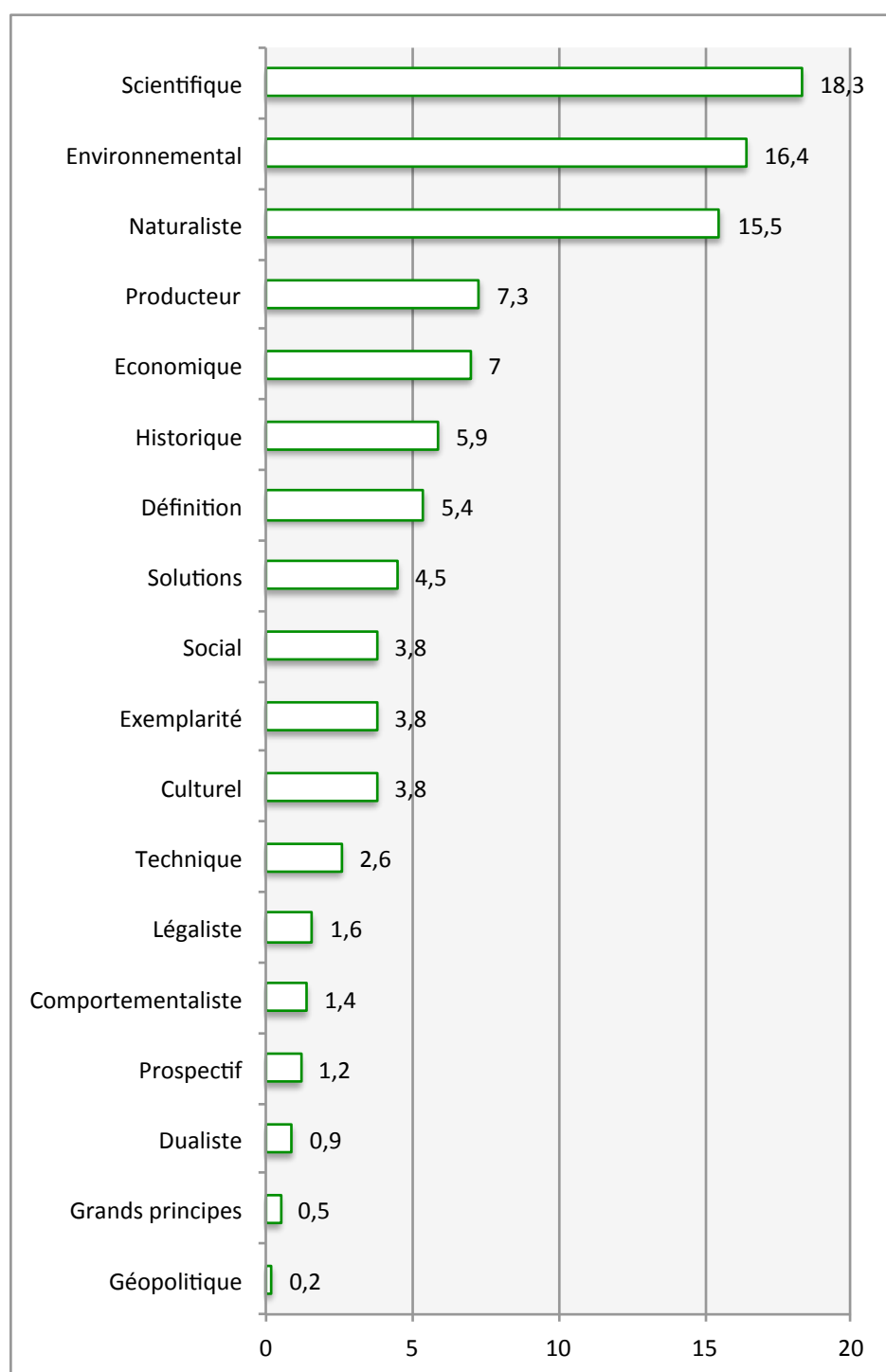
Graphique 7 : Répartition des thèmes identifiés dans les expositions sur les milieux

(n = 10 expositions réalisées par 7 producteurs différents)

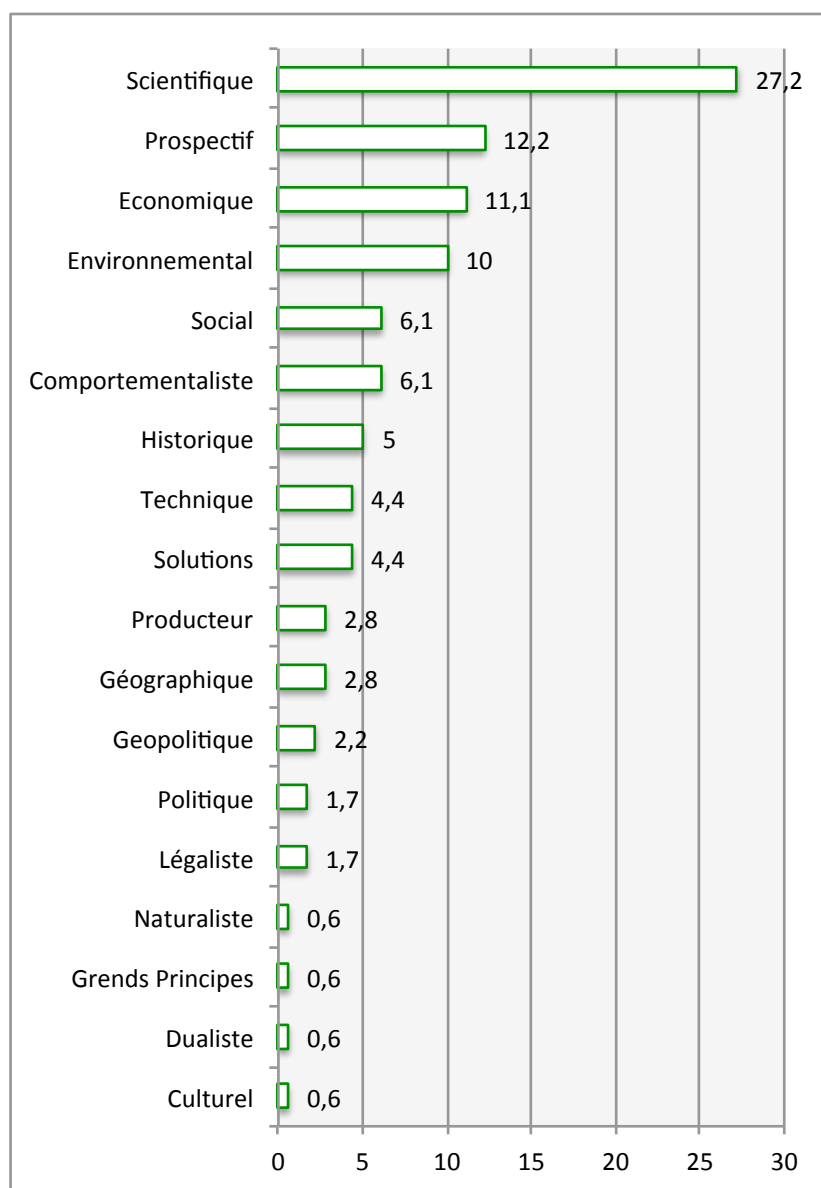


Annexe 16 : Angle d'approche des thèmes rencontrés dans les sept thématiques étudiées

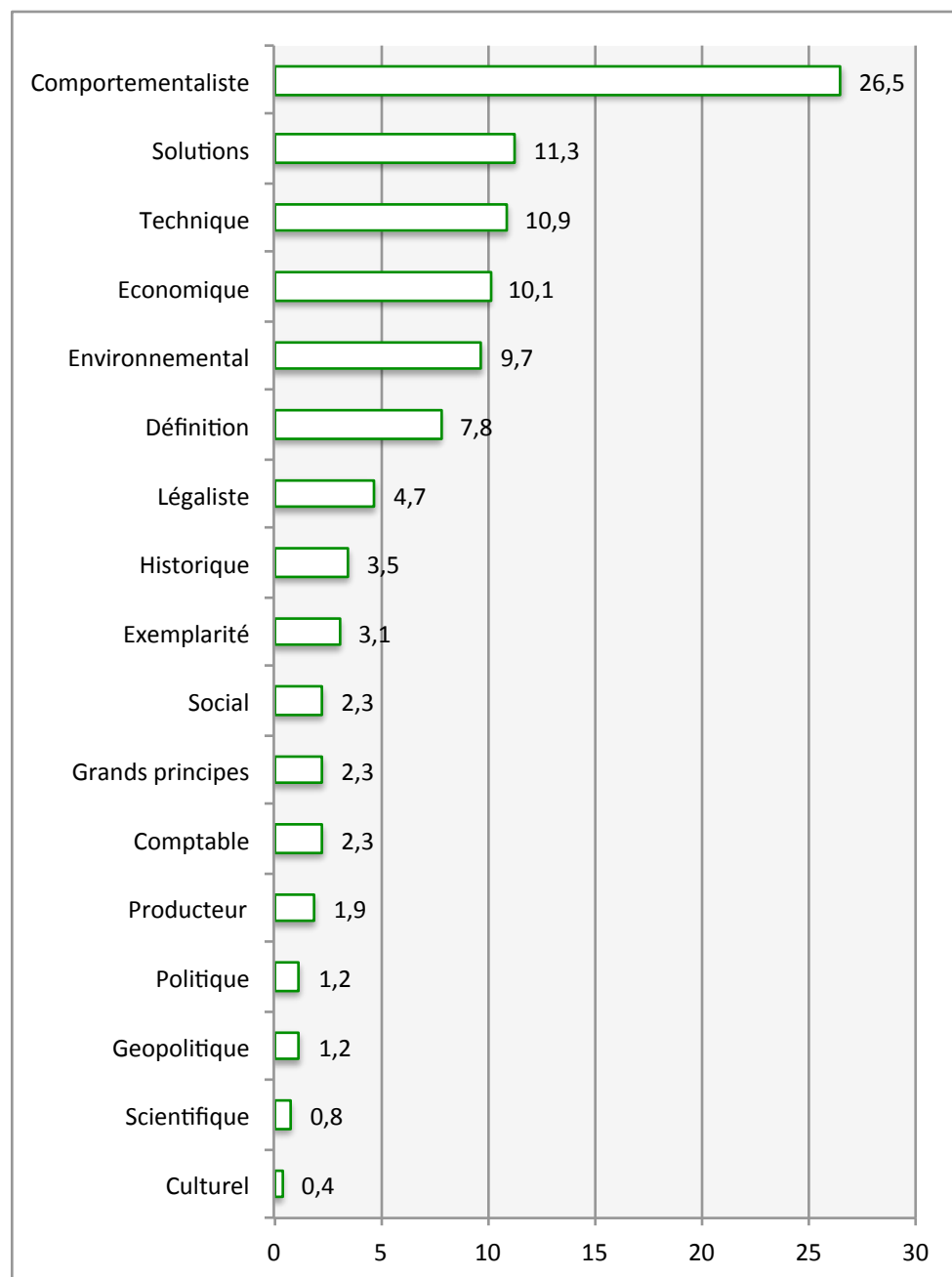
Graphique 1 : Angles d'approches des thèmes dans les expositions sur la biodiversité



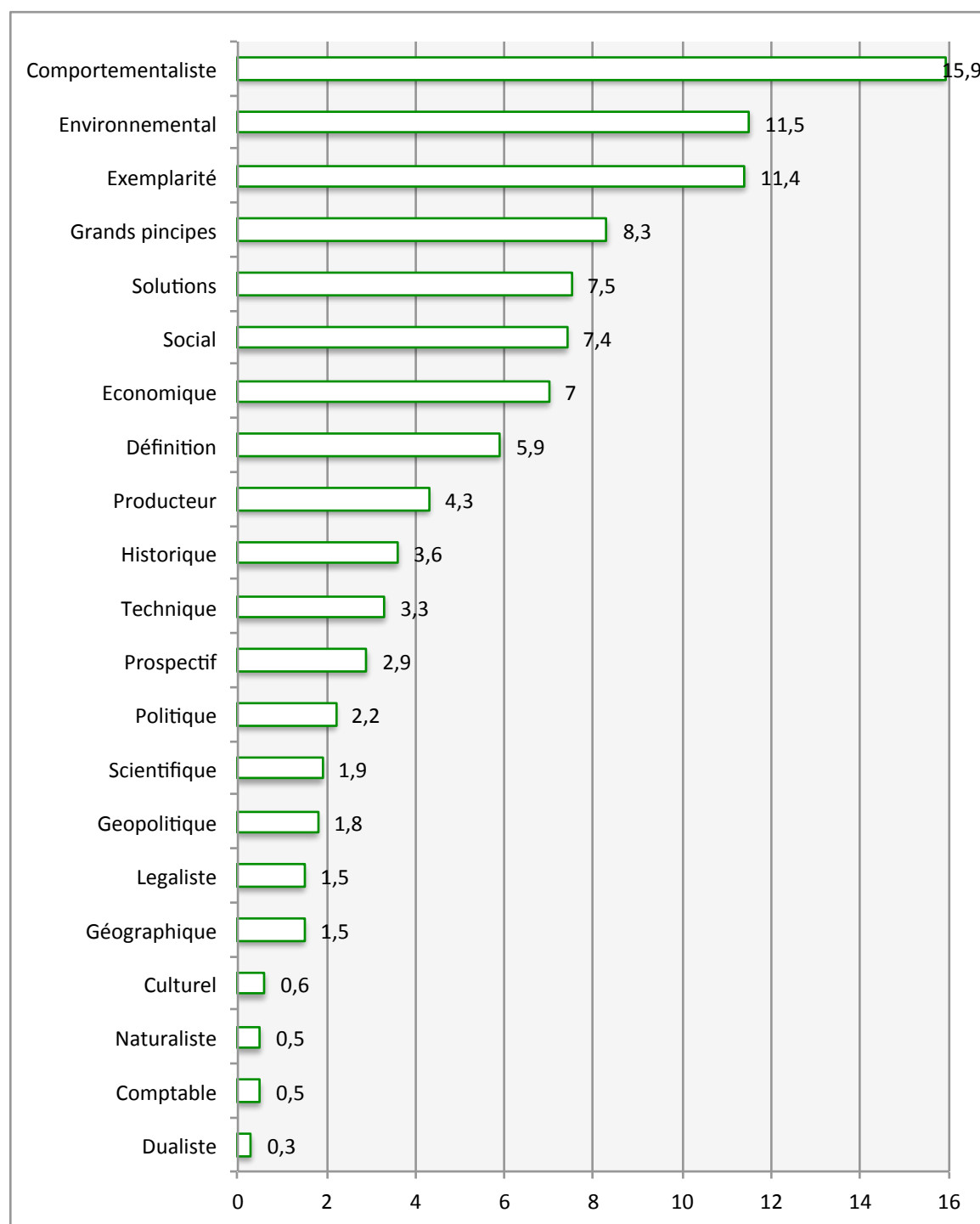
Graphique 2 : Angles d'approches des thèmes dans les expositions sur le changement climatique



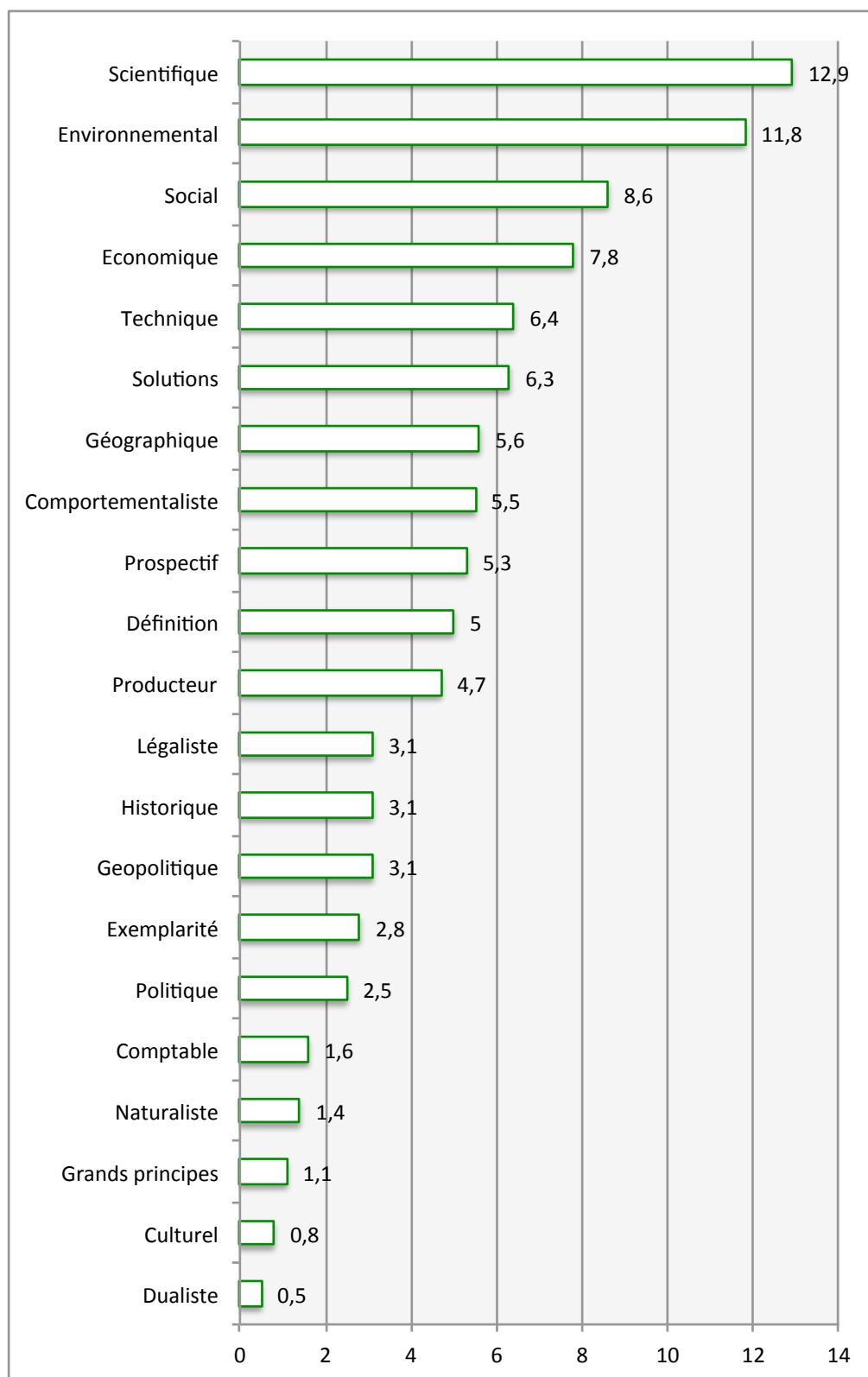
Graphique 3 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur les déchets



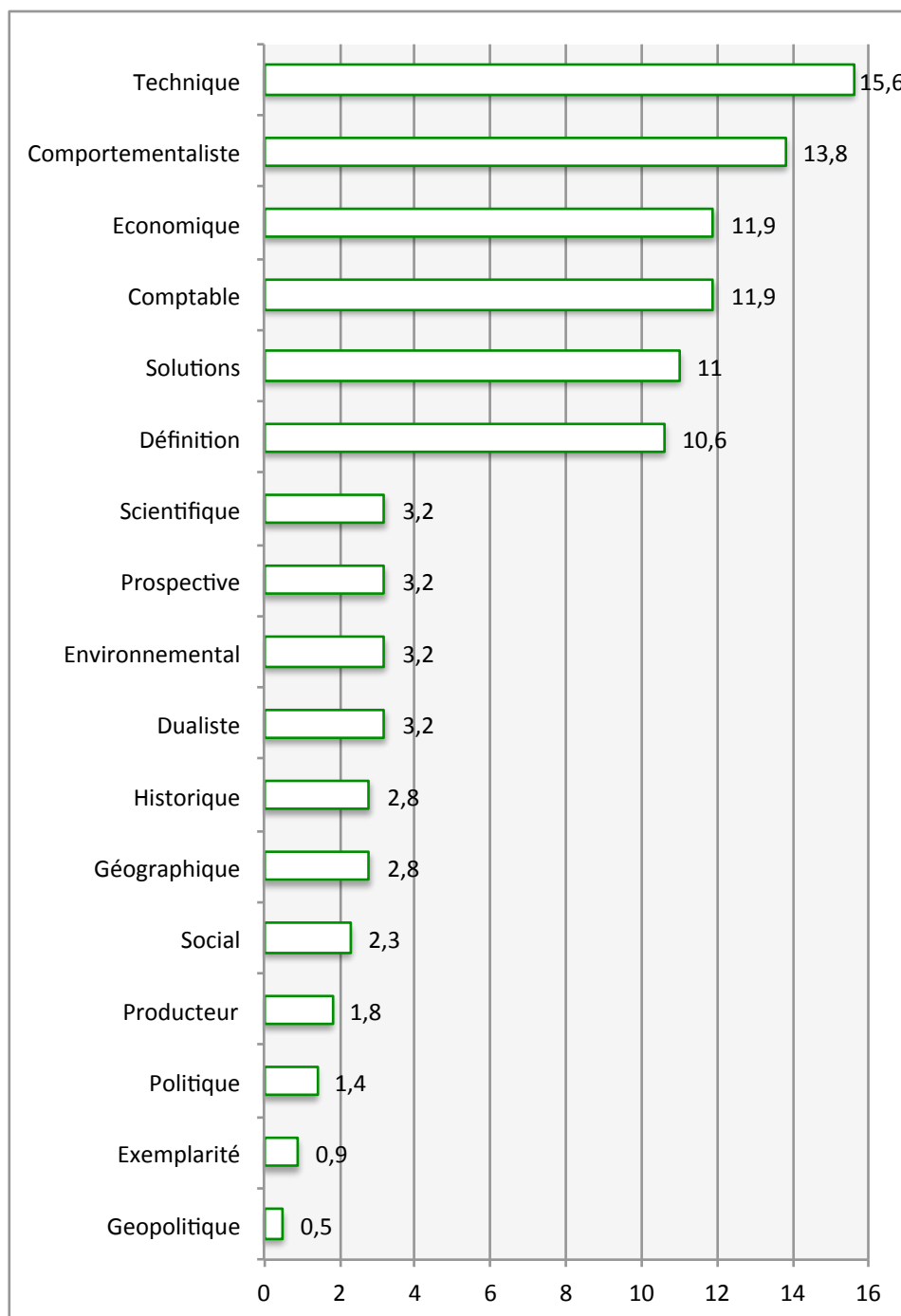
Graphique 4 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur le développement durable



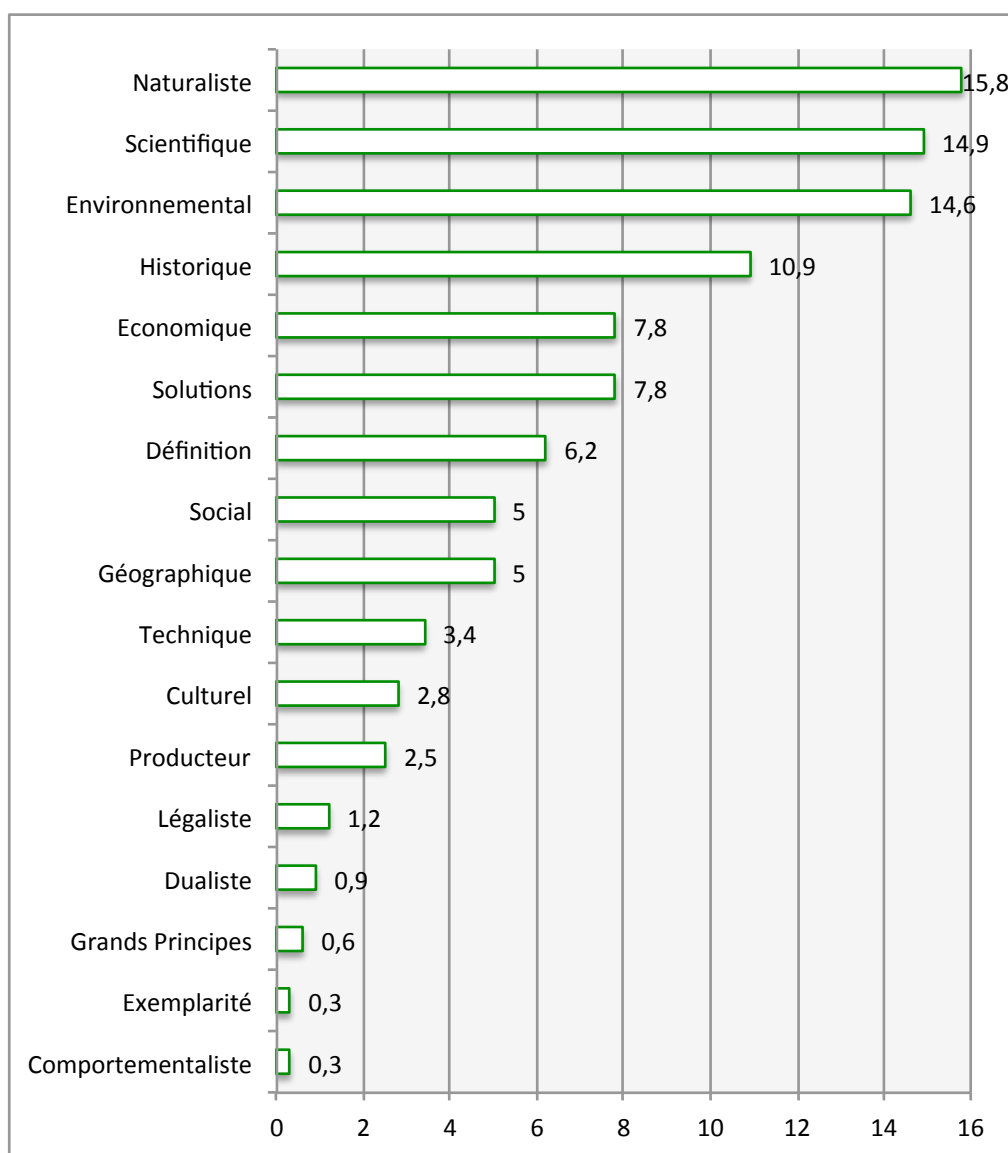
Graphique 5 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur l'eau



Graphique 6 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur l'énergie



Graphique 7 : Angles d'approche des thèmes dans les expositions sur les milieux



Annexe 18 : Glossaire des codes visibles dans les AFC

Codes des thèmes

AdapCC = Adaptation au changement climatique

Agrialim = Agriculture, pêche et alimentation

Art = Art

Biom = Biomasse

Citat = Citation

Citoy = Citoyenneté

Clim = Climat

Com = Communautés

CE = Commerce équitable

CI = Commerce International

ConsGestBio = Conservation de la biodiversité

ConsCC = Conséquences du changement climatique

CO = Couche d'ozone

CyclEau = Cycle de l'eau

CyclC = Cycle du carbone

CreaBiod = Création de biodiversité

Crise = Crise d'extinction

Demo = Démographie

Desert = Désert

Dev = Développement

DD = Développement durable

DivEcos = Diversité écosystémique

DivGen = Diversité génétique

DivSpe = Diversité spécifique

EauOrga = Eau dans les organismes

EauPot = Eau potable

Ecosyst = Ecosystèmes

Educ = Education

EglHF = Egalité Homme/Femme

EmpEco = Empreinte écologique

EnOrg = Energie dans les organismes

Eol = Energie éolienne

Eqp = Equité sociale et pauvreté

EspInv = Espèces invasives

Ev = Evènement

Evol = Evolution

FauFlor = Faune et flore

For = Forêts

Fos = Energies fossiles

Geot = Géothermie

GestEau = Gestion de l'eau

GestDech = Gestion des déchets

GestMil = Gestion des milieux

GestNRJ = Gestion de l'énergie

Gouv = Gouvernance

HabEC = Habitat et équipement collectif

Haie = Haie

Hydro = Energie hydraulique

LutCC = Lutte contre le changement climatique

MilAq = Milieux aquatiques

NatEau = Nature de l'eau

NatDech = Nature des déchets

Nucl = Energie nucléaire

NRJR = Énergie renouvelable

Pay = Paysages

Pollu = Polluants

ProdBS = Production de biens et de services

ProdDech = Production des déchets

ProdNRJD = Production d'énergie par les déchets

Rech = Recherche

RelHN = Relations Humains Nature

RessEau = Ressources en eau

ResNRJ = Ressources en énergie

RisqNat = Risque Naturel

RisqTech = Risque Technologique

Sante = Santé

Serre = Effet de serre et gaz à effet de serre

ServEco = Services écologiques

Sol = Sol

SolRid = Solidarités locale et internationale

SolR = Energie solaire

TerPol = Territoire des régions polaires

Tour = Tourisme

TG = Echelle des temps géologiques

Transp = Transports

UrbAmTerr = Urbanisme et aménagement du territoire

UsEau = Usages de l'eau

UsFor = Usages des forêts

UsNRJ = Usage de l'énergie

ValBiod = Valeur de la biodiversité

ZH = Zones humides

Codes des angles d'approches des thèmes

Comport = Comportementaliste

Compt = Comptable

Cult = Culturel

Def = Définition

Dual = Dualiste

Econo = Economique

Env = Environnemental

Ex = Exemplarité

Geo = Géographique

Geopol = Géopolitique

GP = Grands principes

Hist = Historique

Leg = Législatif

Nat = Naturaliste

Pol = Politique

Prod = Producteur

Prosp = Prospectif

Scient = Scientifique

Soc = Social

Sol = Solution

Tech = Technique

L'opération *Le développement durable, pourquoi ?* a mis en avant les expositions itinérantes comme leviers de la généralisation de l'Éducation au Développement Durable. Sélectionnées, publicisées ou marquées d'un logotype de l'Éducation nationale, elles acquièrent une légitimité pour cette *éducation à*, définie depuis 2004. Cette thèse interdisciplinaire, croisant les champs éducatifs et communicationnels, étudie les liens entre les objectifs de l'ÉDD et ceux d'expositions légitimées, et tente de clarifier certains ressorts de la circulation des idées liées au développement durable dans l'École. Les analyses des prescriptions en ÉDD, de 196 expositions et d'entretiens de cadres de l'institution scolaire montrent que la légitimation de ces médias est en tension entre des cadres prescriptifs, parfois contradictoires, et les présupposés de l'Éducation nationale sur les producteurs des expositions ; lesquels inscrivent sur les panneaux des marques d'énonciation conditionnant leurs réceptions.

Mots clefs :

Éducation au développement durable – Expositions itinérantes – Médias éducatifs –
Légitimation éducative – Prescriptions institutionnelles – Milieu scolaire – Trivialité –
Développement durable