

Etat des lieux et des perspectives en matière  
d'Education Relative à l'Environnement  
à l'échelle nationale

Yves Girault & Cécile Fortin-Debart

USM Muséologie et médiation des sciences  
(Muséum national d'Histoire naturelle, Paris)

**Novembre 2006**

## Avant-propos

Cette étude est issue d'une expertise commanditée par la Communauté de Communes et du Pays de l'Argonne Ardennaise auprès de l'équipe de recherche Muséologie et médiation des sciences dirigée par Yves Girault. Du document final, *Expertise des actions en Education Relative à l'Environnement existantes ou pouvant se développer sur le territoire de la Communauté de Communes et du Pays de l'Argonne Ardennaise*, nous présentons ici uniquement le bilan intermédiaire qui établit un état des lieux de l'ERE à l'échelle nationale (le reste de l'étude restant à la discrétion des commanditaires).

Rajoutons ici que deux articles issus de cette expertise ont été publiés en 2008 :

Fortin-Debart C., (2008). Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire, in Grumiaux F. et Matagne P. (dir.). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation, vol. 1 Education et formation*, Paris : Editions l'Harmattan, pp.69-86.

Girault Y et Fortin-Debart C., (2008). Le développement durable et l'éducation à l'environnement en milieu informel : état des lieux et point de vue des acteurs, in Grumiaux F. et Matagne P. (dir.). *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation, vol. 1 Education et formation*, Paris : Editions l'Harmattan, pp.133-150.

## Sommaire

<b>1. Introduction .....</b>	<b>p.3</b>
<b>2. Les principaux courants pédagogiques relatifs à l'environnement en France</b>	
<b>Origine et caractéristiques.....</b>	<b>p.4</b>
2.1. Méthodologie.....	p.4
2.2. L'éducation par et dans l'environnement.....	p.6
2.2.1. L'éducation par et dans l'environnement dans le cadre de l'éducation informelle.....	p.7
2.2.1.1. Origines et évolution.....	p.7
2.2.1.2. Situation à l'heure actuelle en France.....	p.8
2.2.2. L'éducation par et dans l'environnement dans l'éducation formelle...p.10	
2.2.2.1. Origines et évolution.....	p.10
2.2.2.2. Situation actuelle.....	p.10
2.3. L'éducation au sujet de l'environnement.....	p.13
2.3.1. L'éducation au sujet de l'environnement dans l'éducation formelle...p.13	
2.3.1.1. Origines et évolution.....	p.13
2.3.1.2. Situation actuelle.....	p.14
2.3.2. L'éducation au sujet de l'environnement dans l'éducation informelle.p15	
2.3.2.1. Origines et évolution.....	p.15
2.3.2.2. Situation actuelle.....	p.17
2.4. L'éducation pour l'environnement.....	p.19
2.4.1. L'éducation pour l'environnement dans l'éducation formelle.....	p.20
2.4.2. L'éducation pour l'environnement dans l'éducation informelle.....	p.21
2.5. L'entrée dans la perspective du développement durable.....	p.23
2.5.1. Origines.....	p.23
2.5.2. Caractéristiques d'une éducation pour un développement durable.....	p.24
2.5.3. Situation actuelle dans l'enseignement scolaire.....	p.26
2.5.4. Situation actuelle dans le champ de l'éducation informelle.....	p.30
2.6. Conclusions préliminaires.....	p.32

# 1. Introduction

Alors même que l'éducation à l'environnement existe en France depuis environ une trentaine d'années c'est en 2004, dans le contexte de la Stratégie Nationale du Développement Durable adoptée par le gouvernement en 2003, que celui-ci appelle à l'intégration de l'éducation à l'environnement dans la perspective du développement durable ou EEDD. Une circulaire datant de juillet 2004<sup>1</sup> précise les conditions de généralisation de l'EEDD dans l'enseignement scolaire.

Avant d'aller plus loin, clarifions les terminologies utilisées : l'ERE est l'expression générale employée par de nombreux acteurs pour qualifier un champ de recherche et de pratique, mais chaque pays ou institution a pu choisir une appellation différente. Ainsi, en France, les textes officiels de l'Education nationale ont d'abord parlé d'éducation à l'environnement (EE) puis à partir de 2004, d'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). Au Québec c'est l'expression ERE qui a été choisie. Quant à l'UNESCO, il parle dorénavant d'éducation au développement durable (EDD). Ces choix de terminologie ne sont pas neutres et nous rappellerons dans les lignes qui suivent les débats sous-jacents qu'ils provoquent.

Dans le cadre de ce document de bilan des activités exercées, nous parlerons d'une manière générale d'ERE mais emploierons les expressions adoptées (EEDD, EE, EDD) quand cela sera nécessaire.

L'ERE en France s'est donc construite selon une mosaïque diversifiée de pratiques et de philosophies sous jacentes, notamment selon les contextes d'émergence : éducation populaire, mouvement de protection de la nature etc. Nous proposons ici de décrire les principaux courants pédagogiques existant actuellement, en précisant leurs origines et leurs caractéristiques actuelles, tant dans l'enseignement formel que dans le milieu informel.

Rappelons également, s'il en était nécessaire, qu'il n'existe pas une « bonne » ERE mais que c'est dans la complémentarité des approches que l'ERE pourra atteindre ses objectifs : *« il serait difficile d'englober l'hypercomplexité de cet objet dans une seule proposition pédagogique. La multiplicité des regards, des discours et des pratiques complémentaires apparaît fort utile pour l'appréhender dans sa globalité »* (Sauvé, 2000).

Dans le cadre de cette expertise commanditée en 2006 par le 2C2A<sup>2</sup>, il nous semble cependant indispensable de préciser que c'est l'adéquation entre les objectifs poursuivis et le public cible visé par des structures d'ERE, qui est le principal gage de réussite. Ainsi, il ne s'agit pas de chercher à être dans la « bonne » stratégie d'ERE, mais *« il revient à chaque acteur de définir sa « niche » éducationnelle en ERE, en fonction de son contexte d'intervention, des gens auxquels il s'adresse, des moyens à sa disposition : il s'agit de choisir des objectifs et des stratégies avec pertinence et réalisme, en prenant conscience toutefois de l'ensemble des objectifs et stratégies possibles »* (Sauvé, 2002). Afin de proposer aux responsables de la 2C2A des orientations pour l'élaboration d'une politique locale d'ERE et/ou d'EEDD, il nous a tout d'abord semblé indispensable de réaliser une synthèse analytique des différentes formes d'ERE existant en France, tout en focalisant notre attention sur les orientations actuelles les plus prisées. Dans une étude complémentaire nous avons analysé, en fonction d'entretiens réalisés auprès des principaux responsables locaux, une « photographie » de la situation actuelle de l'ERE sur le territoire de l'Argonne ardennaise<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

<sup>2</sup> Communauté de Communes de l'Argonne Ardennaise.

<sup>3</sup> Cette recherche a fait l'objet de deux communications (Fortin-Debart, 2006 ; Girault et Fortin-Debart, 2006).

## 2. Les principaux courants pédagogiques relatifs à l'environnement en France. Origines et caractéristiques.

### 2.1. Méthodologie

Nous avons tout d'abord analysé l'offre des structures informelles. L'étude est qualitative car l'échantillon de structures offrant de données exploitables est assez limité. Nous avons en effet étudié les structures qui développent des activités d'éducation relative à l'environnement et/ou au développement durable. Deux critères s'imposaient alors et nous avons retenu :

- les structures qui organisent des situations éducatives c'est-à-dire qui mettent en relation un sujet apprenant avec un agent qui organise l'apprentissage (enseignant, animateur, éducateur). Nous avons donc délibérément sortis du cadre de notre analyse l'ensemble des associations, ONG, structures qui basent leur activité de communication et/ou d'information sur les médias et/ou Internet.
- les structures qui proposent dans une charte ou un document un positionnement explicite par rapport à une éducation relative à l'environnement et/ou au développement durable.

Nous devons préciser que ce sont surtout des positionnements que nous allons pouvoir présenter car l'accès à des données chiffrées s'avère difficile soit du fait que ces dernières n'ont pas été conservées depuis plusieurs années, soit parce que les responsables concernés ne souhaitent pas les diffuser. Au mieux on peut obtenir le nombre d'animations mises en place par an, mais ce chiffre n'a vraiment de sens que si l'on pouvait connaître la totalité des animations mises en place par la totalité des structures d'éducation informelle et ce type d'études quantitatives n'existent pas à notre connaissance.

Nous avons par la suite analysé l'ensemble des actions pédagogiques présentées sur le site Eduscol (site « pédagogique » du Ministère de l'Education nationale) dans la rubrique consacrée à l'EEDD. Dans cette rubrique, le bureau des innovations de la DESCO (Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education nationale) présente les expérimentations menées en 2003-2004 ainsi que des innovations jugées « remarquables » menées en 2004-2005. Nous avons ainsi analysé 344 actions éducatives (121 actions menées dans les écoles primaires, 134 actions dans les collèges, 89 actions dans les lycées). Cette analyse, réalisée par Cécile Fortin-Debart<sup>4</sup>, repose sur une étude des textes décrivant ces actions et leurs caractéristiques (thèmes abordés, objectifs, niveaux, disciplines impliquées etc.).

Pour présenter l'ensemble des résultats, nous avons choisi d'utiliser une typologie classique de l'ERE, celle proposée par Lucas (1980-1981) et présentée par Sauvé (1997) dans son ouvrage. Comme toute typologie qui a pour principal objectif de relever des tendances, nous devons reconnaître que celle-ci peut s'avérer « caricaturale ». Il faut ainsi la considérer comme un outil permettant d'analyser une situation et non comme le reflet exact d'une réalité. Lucas établit trois catégories d'ERE :

- l'éducation au sujet de l'environnement, « axée sur le contenu : il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habilités requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est objet d'apprentissage » (Sauvé, 1997) ;
- l'éducation pour l'environnement, « où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but » (Sauvé, 1997). Dans cette catégorie se cache en réalité deux positionnements très opposés. La typologie proposée par des chercheurs anglais et australien, Robottom et Hart (1993), permet de les distinguer. L'éducation

---

<sup>4</sup> Fortin-Debart C., *Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire*, colloque international *Le développement durable sous le regard des Sciences et de l'Histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, IUFM Nord-Pas de Calais, IUFM Poitou-Charentes et Université Bordeaux 1 (12 et 13 Octobre 2006, Arras).

pour l'environnement peut s'inscrire dans une approche positiviste où il s'agit de faire adopter les comportements et les gestes qui semblent le plus favorables à l'environnement et qui sont dictés par les experts et les politiques. Au contraire, l'éducation pour l'environnement dans le courant de la critique sociale invite les apprenants à faire leurs propres choix sociaux à partir d'investigations menées par rapport à des problèmes qui les concernent directement. Il s'agit ici de s'interroger collectivement sur les pratiques sociales que l'on cherche éventuellement à faire évoluer ou transformer. On voit bien que ces deux courants sont en faveur de l'environnement, dont on cherche à résoudre les problèmes, mais la manière de faire est tout à fait différente.

- l'éducation dans l'environnement, « *qui correspond à une stratégie pédagogique : il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit* » (Sauvé, 1997). Notons que cette forme d'éducation peut s'apparenter à une éducation au sujet de l'environnement qui se ferait dans l'environnement. Pour bien distinguer ces deux catégories, nous avons choisi de préciser ce type en faisant appel encore une fois à la typologie de Robottom et Hart (1993), qui eux parlent d'approche interprétative. Il s'agit bien ici d'apprendre au contact de l'environnement mais l'objectif visé n'est pas celui d'acquérir des connaissances (éducation au sujet de l'environnement), ni de changer des comportements ou des pratiques sociales (éducation pour l'environnement) mais bien davantage de créer un lien entre la personne et son environnement et de développer des valeurs, une empathie, une envie de s'engager etc.

Le tableau 1 suivant résume ces différentes postures.

Tableau 1. Synthèse des différentes catégories d'ERE (Fortin-Debart, 2006)

Catégorie d'ERE (Lucas, 1980-1981)	Sous catégories d'ERE (Robottom et Hart, 1993)	Objectifs privilégiés	Centration sur :
Education au sujet de l'environnement		Acquérir des connaissances	Les savoirs
Education pour l'environnement	Approche positiviste	Changer les comportements, adopter des gestes favorables	Le changement social
	Courant de la critique sociale	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	
Education par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien solide entre la personne et son environnement, développer des valeurs, favoriser l'empathie	La personne et son rapport à l'environnement

La présentation des résultats sera analytique, c'est-à-dire par « type » défini par les typologies présentées précédemment dans le tableau. Et pour chaque type, nous aurons une analyse chronologique qui permettra de caractériser le contexte d'émergence et les principales évolutions.

## **2.2. L'éducation par et dans l'environnement**

L'éducation par et dans l'environnement est centrée sur les liens entre la personne, son milieu de vie et la nature : lien d'appartenance, lien identitaire etc. « *C'est une approche éducative de l'appartenance de l'homme à la nature, participant à la construction d'une personne respectueuse de ce qui l'entoure* » (Bachelart, 2006). L'objectif n'est donc pas d'acquérir des connaissances, de changer de comportements mais bien de « rentrer » en contact avec son cadre de vie et avec les éléments naturels qui s'y trouvent. Ce courant éducatif insiste sur le fait que ce contact établi avec la nature et le milieu de vie joue un rôle important dans le développement de la personne. Par exemple, dans son site Internet, le GIFAE (groupement international des fermes d'animation éducative), créé en 1985, précise que : « *De Platon à Aristote, puis Montaigne ou Jean Jacques Rousseau, plus près de nous Pestalozzi, Montessori, en Italie, Freinet en France, ou Decroly en Belgique, enfin des psychiatres éminents tel que Manoni et Deligny ou des chercheurs tels que Hubert Montagner ou Boris Cyrulnick ont étudié les répercussions positives du "vivant" sur le psychisme et même prôné leur utilisation dans les thérapies* »<sup>5</sup>.

Ainsi, l'éducation par et dans l'environnement permet de redécouvrir son milieu de vie mais aussi de développer des sentiments pour la nature, de retrouver notre part d'être biologique, de développer certaines valeurs : autonomie, respect, créativité, etc. Ce courant pédagogique est donc centré sur la personne et son développement. Dans ce contexte, l'éducation par et dans l'environnement s'intègre dans une perspective essentiellement éducative (Sauvé, 1997).

Comme nous l'avons déjà vu, ce courant s'inscrit également dans l'approche interprétative telle que décrite par Robottom et Hart (1993) et qui est centrée sur les relations, les rapports entre l'apprenant et l'environnement (rapport affectif, symbolique, cognitif etc.). L'objectif est de développer un rapport étroit et une compréhension de l'environnement dans une perspective d'empathie, sous entendu que la crise environnementale provient de la rupture des liens entre les hommes/la société et la nature. La démarche éducative repose sur l'interaction et le contact direct entre l'apprenant et son environnement.

Ce courant pédagogique peut également être relié à l'écoformation, principe pédagogique qui repose sur un rapport formateur réciproque entre soi et le cadre de vie (Pineau, 1992). En France, il existe une équipe de chercheurs reconnus internationalement (GREF, Groupe de Recherche sur l'Ecoformation, Université de Tours) qui travaille spécifiquement sur cette problématique. Ces chercheurs insistent sur la nécessité d'intégrer dans les actions d'ERE les principes de l'écoformation. C'est notamment le principe de l'alternance, entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation par exemple (Cottreau, 1997).

### 2.2.1. L'éducation par et dans l'environnement dans le cadre de l'éducation informelle

#### 2.2.1.1. Origines et évolution

Dans le cadre de l'éducation informelle, les mouvements d'éducation populaire qui accueillent les jeunes et les moins jeunes pour encadrer leurs loisirs, leurs vacances, leurs activités sportives abordent de manière privilégiée une éducation par et dans l'environnement, centrée sur la personne et son rapport à la nature et au cadre de vie.

---

<sup>5</sup> [www.gifae.com](http://www.gifae.com)

On peut citer comme pionner dans cette approche le mouvement du scoutisme qui a notamment pour objet de développer le contact avec la nature. Ce mouvement est apparu en 1907 avec le premier Camp de Boy Scouts, sur l'île de Brownsea (Angleterre), mené par Lord Baden Powell. En France, on assiste alors à la création des Eclaireurs de France, et des Eclaireurs Unionistes de France en 1911, des Scouts de France en 1920, des Guides de France et des Eclaireurs Israélites de France en 1923, des Scouts Musulmans de France en 1990.

Nous n'avons pas pu avoir de données chiffrées sur l'évolution du scoutisme mais selon l'organisation mondiale du scoutisme<sup>6</sup>, l'évolution semble plutôt positive : *« les années 1990 virent la renaissance du Scoutisme dans tous les pays où il existait déjà avant la 2e Guerre Mondiale, et son avènement dans les pays nouvellement indépendants de la Communauté des Etats Indépendants (l'ancienne URSS). Depuis 1993, 35 pays ont adhéré, pour la première ou seconde fois, à l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout. Ce qui avait commencé par un modeste camp sur l'île de Brownsea, est aujourd'hui un Mouvement en plein essor comptant des membres dans presque tous les pays du monde. Ainsi, ce qui était un camp de plein air pour enseigner un certain nombre de techniques est devenu un programme de formation adapté avec succès dans des environnements aussi divers que les pays en voie de développement et les grandes villes »* (texte daté de 2004).

De nombreuses autres associations agissant dans le champ de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle participent également de par leurs pratiques variées à l'éveil des enfants et des adultes dans et par l'environnement. Pour l'enfant, c'est essentiellement dans ses temps de vie extra et péri-scolaire (centre de loisirs, centre de vacances, centre de d'accueil des classes vertes etc.). Citons comme différentes structures : la Ligue de l'enseignement<sup>7</sup> (1866), le Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active- CEMEA<sup>8</sup> (1937), Jeunesse au plein air<sup>9</sup> (1938), les Francas<sup>10</sup> (1944), l'Union nationale des Centres sportifs de Plein Air – UCPA<sup>11</sup> (1965) etc.

L'éducation par et dans la nature est également le principe fondateur des fermes d'animation, éducative ou pédagogique. Elles apparaissent en Europe au milieu du XXème siècle mais seulement entre 1970 / 1980 en France. L'objectif est de créer un lien entre les enfants et la nature, par le biais des animaux, alors que l'urbanisation progresse et que les Français deviennent de plus en plus citadins. Elles sont un moyen pour les jeunes de renouer avec la nature, d'appréhender le milieu rural, de connaître l'interdépendance entre ville et campagne et de découvrir les rythmes biologiques. Plusieurs structures gèrent en réseau les fermes d'animation, éducative ou pédagogique, citons la Bergerie nationale de Rambouillet<sup>12</sup> (dépendant du Ministère de l'Agriculture) qui offre étude, formation, recherche-action etc. à propos de cette approche sensible du vivant.

---

<sup>6</sup> [www.scout.org](http://www.scout.org)

<sup>7</sup> [www.laligue.org](http://www.laligue.org)

<sup>8</sup> [www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr)

<sup>9</sup> [www.jp.a.asso.fr](http://www.jp.a.asso.fr)

<sup>10</sup> [www.francas.asso.fr](http://www.francas.asso.fr)

<sup>11</sup> [www.ucpa.fr](http://www.ucpa.fr)

<sup>12</sup> [www.bergerie-nationale.educagri.fr/ferme-peda/Default.htm](http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/ferme-peda/Default.htm)

## 2.2.1.2. Situation à l'heure actuelle en France

### *Education populaire, loisirs, vacances et sports*

La plupart des structures que nous avons citées précédemment constitue encore une part importante de l'offre pédagogique et développe le plus souvent des programmes spécifiques d'ERE comme nous allons le préciser après. Il est cependant difficile de chiffrer l'importance de cette offre. Il semblerait cependant qu'elle accuse ces dernières années une baisse progressive. Par exemple, un rapport<sup>13</sup> du Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative (2005) présente l'évolution de la fréquentation des centres de vacances de 1995 à 2003 et souligne la baisse progressive à la fois des effectifs (1 418 116 en 1995 ; 1 100 380 en 2004) et du nombre de séjours (35 901 en 1995 et 30 699 en 2003).

Ces différentes structures ont toutes gardé leur philosophie de départ centrée sur le développement de la personne. Une étude récente menée auprès de 20 centres de loisirs (Labbé, 2004-2005) montre que dans les projets éducatifs des centres, « *on trouvera surtout les termes génériques suivants : autonomie de l'enfant, liberté du choix des activités, accès à des pratiques culturelles diversifiées, insertion sociale, intégration, etc.* ». Par ailleurs, cette étude montre que les centres sont ancrés dans une éducation *dans* l'environnement : « *le territoire, comme le milieu ou l'environnement, est perçu comme un support d'action* » (Labbé, 2004-2005). Cependant, avec l'évolution de l'ERE, certaines structures se sont imprégnées d'autres approches éducatives de l'environnement. Par exemple, « *en 1993, les Ceméa, mouvement d'éducation nouvelle, se sont réinterrogés, après le sommet de Rio, sur les grandes questions qui traversent l'éducation à l'environnement et les valeurs fortes qui doivent fonder toute action éducative. Qu'en est-il aujourd'hui?* »<sup>14</sup>.

Ne pouvant étudier l'évolution de l'ensemble de ces structures, nous allons prendre l'exemple de 3 structures pour illustrer cette évolution, qui concerne, rappelons le, certains centres et non la majorité :

- la plate forme d'ERE pour les CEMEA,
- le programme et le label CED, Citoyenneté - Environnement – Développement pour la Ligue de l'enseignement etc.,
- le programme Agir pour le développement durable pour JPA (Jeunesse au plein air).

Pour les CEMEA, le développement de l'enfant reste au cœur des préoccupations éducatives : « *cette idée forte de l'éducation nouvelle sur la valeur de l'enfance revêt une grande importance en matière d'EE. Nous nous adressons aujourd'hui autant, si ce n'est plus, à des enfants qu'à des futurs citoyens. Il convient donc de mettre en œuvre des situations pédagogiques adaptées, par exemple des activités de découverte qui intègrent aussi le ludique, le sensible et qui laissent de la place à l'activité de l'enfant. Après tout, un arbre c'est aussi un élément à grimper ! Une rivière est aussi un espace de jeux avec des barrages et des petits bateaux ! Il ne faut pas brûler les étapes de la découverte et de la compréhension avant de vouloir s'attacher à la protection et être aussi très prudents sur les discours catastrophistes démoralisants que l'on peut tenir. Considérer les enfants comme "des éponges capables de tout absorber" ou les transformer en "croisés de l'environnement" est tout aussi inacceptable au plan des principes éducatifs qu'en terme d'efficacité* ». Mais on observe également que l'éducation par et dans l'environnement évolue vers une éducation pour l'environnement par exemple en intégrant dans les activités et le fonctionnement des centres de loisirs et des centres d'accueil des classes de découverte, des actions en faveur de l'environnement, notamment en ce qui concerne la gestion des déchets, les transports, les économies d'énergie etc. Ainsi, le CEMEA a créé la plate-forme pour l'éducation relative à

<sup>13</sup> *Chiffres clefs de la fréquentation des centres de vacances de 1995 à 2004*, Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative- Bureau des centres de vacances et de loisirs - Juin 2005

<sup>14</sup> Dossier n° 7 des Cahiers de l'animation Vacances Loisirs : les Ceméa et l'Éducation à l'environnement.



l'environnement et dans ce cadre, a réalisé entre autres des fiches pour intégrer l'Éducation relative à l'Environnement dans la vie quotidienne des centres de vacances et de loisirs. Ces 8 fiches traitent des thèmes suivants : l'alimentation, le coin découverte, les déchets, l'énergie, l'eau, le bruit, le paysage, et une fiche de ressources documentaires. Si elles offrent une pédagogie centrée sur l'enfant, elles intègrent donc également la perspective d'une éducation pour l'environnement axée sur l'agir<sup>15</sup>.

C'est le cas également de la Ligue de l'enseignement. Avec le label CED, elle valorise les centres d'accueil des classes de découverte qui intègrent l'environnement dans leurs activités et leur fonctionnement : « *dans un centre CED, chacun a le souci des économies d'énergie, apprend à lutter contre les gaspillages, gère au mieux ses déchets, recherche les produits respectueux de l'environnement, consomme des produits locaux et issus du commerce équitable* ». Dans les Ardennes, un centre a été labellisé : le CLIP d'Haybes-sur-Meuse.

De même, la confédération Jeunesse au Plein air (créée en 1938), qui regroupe des structures spécialisées dans les loisirs et les vacances des enfants et des adolescents, intègre également les évolutions de l'ERE, notamment en envisageant la démarche de développement durable (programme *Agir pour le développement durable*<sup>16</sup>) et en développant des actions d'éducation au développement durable.

#### *Le scoutisme*

En ce qui concerne le scoutisme, le positionnement du rapport à la nature semble aujourd'hui très présent comme le soulignent certains extraits du projet pédagogique actuel des éclaireurs et éclaireuses de France : « *en vivant des expériences, en explorant, en découvrant, l'enfant et le jeune construisent chacun leur propre identité, dans un processus d'éducation par l'action. (...) La vie quotidienne en pleine nature (...) fournit (...) les moyens d'une éducation basée sur des rapports harmonieux entre l'homme et son milieu de vie, assez loin des problèmes de consommation et de confort* » (site<sup>17</sup> consulté en mai 2006). L'analyse de contenus des différents sites liés au scoutisme ne semble pas montrer une évolution significative vers d'autres formes d'éducation relative à l'environnement. Le rapport à la nature semble donc l'approche éducative privilégiée encore de nos jours.

#### *Les fermes pédagogiques*

Selon la Bergerie nationale de Rambouillet, les fermes pédagogiques ont connu un formidable développement dans les années 90 et on en dénombre en l'an 2000 plus de 1300. En 2006, l'annuaire<sup>18</sup> de la Bergerie nationale de Rambouillet recense 12 fermes pédagogiques dans la région Champagne-Ardenne. Il semble que ces structures restent sur leurs spécificités d'approche ludique et sensorielle du vivant : à titre d'illustration, les fermes d'animation éducative visent toujours le but suivant : « *satisfaire aux besoins de contact avec la nature et les animaux, contact dont les citoyens sont de plus en plus privés* » (site du GIFAE<sup>19</sup>, consulté en mai 2006). Autre exemple, la Bergerie nationale de Rambouillet accueille des publics et décrit les principales activités destinées aux enfants : « *les enfants utilisent des outils et documents pédagogiques adaptés, se promènent en calèche, transforment le lait et la laine, découvrent les animaux et les végétaux de la ferme, étudient en laboratoire, ramassent des oeufs et calibrent, soignent les animaux, traitent, jouent, jardinent, cuisinent, expérimentent et bricolent...* » (site Internet consulté en mai 2006).

<sup>15</sup> <http://www.cemea.asso.fr/pdf/fichesenvironnement.pdf>

<sup>16</sup> <http://www.jpa.asso.fr/f/loisirs/environnement.html>

<sup>17</sup> [www.eedf.asso.fr](http://www.eedf.asso.fr)

<sup>18</sup> [http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/ferme-peda/pages\\_principales/Annuaire.asp](http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/ferme-peda/pages_principales/Annuaire.asp)

<sup>19</sup> [www.gifae.com](http://www.gifae.com)

En conclusion dans le champ de l'éducation informelle on peut dire que l'éducation par et dans l'environnement reste relativement présente dans le cadre de l'éducation populaire et dans le temps des loisirs et des vacances, même si parfois elle se développe vers une éducation pour l'environnement ou liée au développement durable, notamment dans certains centres de vacances et de loisirs. On peut cependant se demander quelle proportion d'enfants et d'adolescents sont concernée ? Il serait intéressant d'avoir un chiffre national de fréquentation de telles structures pour connaître véritablement l'impact de cette dimension éducative de l'environnement, car comme nous allons le préciser, ce n'est pas dans l'enseignement scolaire que cette dimension a un impact significatif.

## 2.2.2. L'éducation par et dans l'environnement dans l'éducation formelle

### 2.2.2.1. Origines et évolution

Bien avant que les préoccupations environnementales contemporaines n'intègrent les politiques éducatives, la question du rapport à la nature et à son milieu de vie a constitué depuis fort longtemps un objet d'enseignement : institué en 1969 à l'école élémentaire, le **tiers temps pédagogique** met en avant les **activités d'éveil** qui ont pour objectif "d'éveiller" l'enfant au monde plutôt que de lui transmettre des connaissances. Ce qui est recherché c'est avant tout « *la formation de l'enfant, par des études pluridisciplinaires portant sur des sujets correspondant à ses intérêts et réalisées dans son milieu de vie* » (Giolitto, 1982). Il ne s'agissait donc pas encore d'apprendre à protéger l'environnement mais davantage de « *faire connaître l'environnement et l'utiliser comme facteur de motivation et instrument de formation* » (Giolitto, 1982).

Le tiers temps pédagogique constitue également un cadre intégrateur pour les **classes transplantées**, dont l'expression apparaît en 1971, et qui regroupe les classes de neige (officialisées en 1957), les classes de mer (1964), les classes vertes (1971). Ces dispositifs sont conçus comme « *des classes de vie où le milieu est le centre privilégié de toutes les activités* » (circulaire du 6 mai 1971, citée par Giolitto, 1982). Les objectifs sont multiples : outre l'aspect sanitaire du « bon air », les classes transplantées permettent aux élèves de découvrir d'autres milieux de vie, de se rapprocher de la nature et parfois d'en avoir une première vraie découverte, de découvrir la vie en groupe etc. Les classes transplantées prendront le nom de classes de découverte en 1982. Apparaissent par la suite les classes patrimoine et les classes culturelles (1988), puis les classes environnement en 1993. L'esprit reste le même : il s'agit de vivre des démarches d'exploration et d'appropriation du milieu, les classes patrimoine et culturelle étant davantage centrées sur des thématiques liées au patrimoine (architectural, archéologique, ethnologique, historique etc.). En 1997, Ecole et Nature indiquait que les classes d'environnement constituaient « *l'un des dispositifs les plus opérationnels (et les plus utilisés) pour faire de l'éducation à l'environnement* ».

### 2.2.2.2. Situation actuelle

Un récent rapport parlementaire sur les classes de découverte<sup>20</sup> montre que ces dispositifs ne sont plus à l'honneur : « *si le nombre de départs masque l'étendue du désastre, une étude plus fine de la durée des séjours rend des conclusions sans appel : les élèves partent moins, et ils partent moins longtemps. Les séjours se diversifient à partir de 1957 : classes de mer et classes vertes apparaissent. Le grand essor des classes transplantées intervient à compter de 1982, à l'initiative d'Alain Savary, alors Ministre de l'Éducation Nationale : de 51 000 élèves en 1967, on passe à 350 000 en 1982, à comparer aux 32 enfants partis en 1953 ! Deux affaires tragiques marqueront le coup d'arrêt de cette considérable expansion, l'accident du*

---

<sup>20</sup> PAVY Béatrice (Juin 2004) Classes de découverte, sorties pédagogiques et voyages scolaires : au service des enfants, un projet des enseignants et des territoires - Rapport de la mission parlementaire confiée par le Premier Ministre, auprès du Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à Madame PAVY, Député de la Sarthe.

*Drac en décembre 1995 et l'avalanche des Orres en janvier 1998. Le souci de sécurité prend alors le dessus, chez les enseignants comme chez les parents. L'heure est maintenant aux sorties scolaires avec nuitées, encadrées par des textes réglementaires aussi contraignants que la nouvelle terminologie est rébarbative. Depuis lors, les départs ne cessent de diminuer, et les destinations peu éloignées, voire à l'intérieur du département, pour une durée très courte, sont largement privilégiées ».*

Par ailleurs, notre analyse des actions éducatives confirme cette diminution de la place de l'éducation par et dans l'environnement dans l'enseignement scolaire (Fortin-Debart, 2006). Rappelons que nous avons réalisé cette analyse en 2006 sur la base de description d'activités menées en 2003-2004 et 2004-2005 sur l'ensemble du territoire français. C'est à l'école primaire que ce courant pédagogique est le plus représenté mais il concerne seulement 24 actions éducatives sur 121 analysées. Par comparaison, il y en a seulement 7 sur 134 au collège et 1 sur 89 au lycée.

A l'école primaire, les actions éducatives qui s'inscrivent dans ce courant d'éducation par et dans l'environnement privilégient le développement de l'enfant à travers des activités organisées dans l'environnement. Par exemple, dans le projet intitulé « J'ai découvert, j'aime, je protégerai »<sup>21</sup>, les objectifs suivants sont mis en avant : *construire sa personnalité, développer son imaginaire, sa créativité, se situer dans l'espace et dans le temps*. Bien entendu, l'acquisition de connaissances (*connaissances en biologie sur le cycle de vie des végétaux et animaux, comprendre et suivre l'évolution des saisons*) est également un objectif visé mais il n'est pas prioritaire. Les commentaires suivants illustrent parfaitement cette priorité : *tous les enfants sont placés par la D.D.A.S.S. dans cette école. Leurs graves problèmes ne font pas des connaissances scolaires leur première priorité. Il s'agit à travers un "projet environnement " de les aider à accepter de travailler, de vouloir apprendre et d'aimer apprendre*.

L'analyse des actions éducatives permet également d'observer à l'école primaire deux grandes tendances : la première est de travailler dans un jardin et sur le thème du jardin pour des objectifs divers et variés (développer les sens, travailler ensemble, développer sa créativité, son imaginaire). La description d'un projet centré sur le jardinage illustre cette tendance : *grâce au jardinage, les élèves ont acquis une sensibilité esthétique et ont développé l'expression artistique : peintures, art floral... Ils ont compris que le jardin était un lieu de vie qui permettait d'observer et de mieux comprendre les relations entre les plantes et le monde animal*. L'autre tendance, c'est de travailler dans et sur le patrimoine local pour développer l'appropriation du territoire et forger l'identité culturelle. Par exemple, un projet que nous avons pu analyser, intitulé *A la découverte des contes et légendes du pays Gentiane*<sup>22</sup>, reposait sur la lecture de contes en classe, la découverte de personnages et lieux légendaires pour nourrir l'imaginaire. Les objectifs étaient variés : découvrir une culture orale, rencontrer les « anciens », lire les paysages pour localiser les contes, découvrir le patrimoine.

Au collège, les actions éducatives s'inscrivant dans cette dimension pédagogique de l'environnement sont plus rares et il s'agit le plus souvent de projets pédagogiques centrés sur la découverte d'un milieu, à travers des activités organisées : randonnées pédestres au sein d'un parc naturel régional, pratiques sportives en montage, sorties VTT à la rencontre des

---

<sup>21</sup> Pour en savoir plus sur ce projet réalisé par l'école primaire de Rimbach (Académie de Strasbourg) :

[http://www.ac-strasbourg.fr/sections/enseignements/secondaire/pedagogie/actions\\_educatives/education\\_a\\_lenviro/projets\\_realistes\\_dan\\_a\\_lecole\\_maternelle/jai\\_decouvert\\_jai/view](http://www.ac-strasbourg.fr/sections/enseignements/secondaire/pedagogie/actions_educatives/education_a_lenviro/projets_realistes_dan_a_lecole_maternelle/jai_decouvert_jai/view)

<sup>22</sup> Pour en savoir plus sur ce projet réalisé par l'école primaire de Cheylade (académie de Clermont-Ferrand) :

[http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/ParcVolcans/htm/Territoires/Terr5/CheyladeLeclaux/Proj\\_.htm](http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/ParcVolcans/htm/Territoires/Terr5/CheyladeLeclaux/Proj_.htm)

oiseaux migrateurs etc. L'objectif est d'être « bien » dans des milieux naturels et de développer l'envie de respecter ces milieux. Au lycée, seule 1 action sur 89 analysées s'inscrit dans ce courant : elle aborde les rapports de l'homme avec l'eau au travers d'activités ludiques et sensorielles.

Tableau n°2. L'éducation par et dans l'environnement dans l'enseignement scolaire : analyse d'actions éducatives menées en 2003-2004 et 2004-2005 (Fortin-Debart, 2006)

Niveau	Proportion par rapport à l'ensemble des actions analysées	Tendances
Ecole primaire	24/121	* Jardinage * Appropriation du territoire et identité culturelle
collège	7/134	Activités sportives de plein air dans un milieu spécifique
lycée	1/89	Non significatif
Total	32/344 (9%)	

En résumé, cette approche éducative de l'environnement au sein de l'enseignement scolaire semble effectivement en « danger », puisqu'elle est faiblement représentée (9% sur l'ensemble des niveaux), même à l'école primaire où elle occupe une place finalement peu importante, moins de 20 % de l'ensemble des actions analysées et menées au niveau primaire. Pourtant de nombreux acteurs mettent en avant la nécessité de développer ce type d'approche, particulièrement à l'école primaire. En effet, les enfants de cet âge là entrent dans une phase de développement où ils explorent leur milieu de vie et créent des liens et une empathie pour ce lieu de vie. Plus précisément, entre 6 et 12 ans, l'enfant s'éloigne de la maison, explore librement le monde, c'est la période pendant laquelle l'enfant se lie intensément, se connecte effectivement et affectivement avec l'environnement biophysique, formant une symbiose fondamentale pour son identité personnelle : *« l'enfant se lie (...) à l'environnement et apprend à s'y trouver ou s'y construire une place à lui. Il apprend à être bien dans le monde en dehors de sa famille et à y trouver une terre d'accueil. (...) En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde. (...) C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure »* (Berryman, 2003). Dans cette perspective, pour cet auteur, une éducation à l'environnement qui tient réellement compte du développement de l'enfant devrait lui permettre avant tout d'explorer et de se “connecter” avec son propre environnement. Ce point de vue paraît partagé, ainsi Perazzone, Camino et Bertolino (1999, p.106) estiment qu'une « *très vaste littérature souligne l'importance d'un rapport intime et continu des enfants avec la nature* ». De même, la plupart des écrits de praticiens et/ou de chercheurs en éducation à l'environnement qui étudient cette dimension éducative dans le cadre de l'école primaire semble également privilégier cette phase de connexion avec l'environnement : *« le rôle de l'école primaire semble plutôt être celui de préparer des conditions telles que les élèves puissent assumer des responsabilités et s'engager dans des actions en faveur de l'environnement au cours des phases successives de sa formation. Une des conditions est la capacité « d'écouter » l'environnement et même passivement de se maintenir en contact profond avec le milieu naturel »* (Mayer, 1991).

Selon certains auteurs, l'engagement de scientifiques ou de militants en faveur des questions environnementales trouverait sa source dans l'enfance de ces personnes, au moment de cette phase si particulière de connexion avec son environnement et avec la nature. Ces mêmes auteurs soulignent les dangers d'une part de ne pas « exploiter » cette phase de développement de l'enfance propice à la construction d'une réelle conscience environnementale et d'autre part de briser cette construction en imposant aux enfants des actions éducatives moralisatrices ou centrées sur des problèmes à résoudre. Il semble qu'il y

ait donc ici une niche d'ERE à combler et il paraît nécessaire de redonner, notamment dans l'enseignement primaire, une certaine importance à cette dimension éducative. Et même au niveau des collèges et lycées, il nous semble que cette dimension éducative devrait être présente. Et plus globalement encore, il semblerait opportun que cette dimension dépasse le cadre de l'éducation populaire pour se développer davantage au sein des structures d'éducation à l'environnement ou d'initiation à la nature qui privilégient le plus souvent l'acquisition de connaissances, même si celle-ci se fait souvent dans l'environnement, comme nous allons le voir à présent.

## 2.3. L'éducation au sujet de l'environnement

Rappelons que l'éducation au sujet de l'environnement est axée sur le contenu : « *il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habilités requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est objet d'apprentissage* » (Sauvé, 1997).

Ce courant centré sur les connaissances peut se résumer de la manière suivante : la crise environnementale est une affaire de connaissances et de compétences ; les individus informés et formés seront plus aptes à être respectueux de leur environnement et responsables de leurs actes.

### 2.3.1. L'éducation au sujet de l'environnement dans l'éducation formelle

#### 2.3.1.1. Origines et évolution

Ce courant prend racine en France avec les premiers textes relatifs à une éducation à propos d'environnement qui apparaissent au début des années 1970. A cette époque, les textes internationaux invitent à sensibiliser les élèves aux problèmes de l'environnement et leur faire prendre conscience de leurs responsabilités, notamment à l'issue de la conférence de Stockholm en 1972. En France, la circulaire du 1<sup>er</sup> avril 1971 publiée par le ministère de l'Education nationale affirme que la : « *gravité croissante que prennent les problèmes de l'environnement et la nécessité de préparer l'homme de demain à une bonne compréhension et à une gestion éclairée de son milieu de vie imposent d'informer dès maintenant nos élèves et de leur faire saisir l'importance de ces problèmes* » (cité par Giolitto, 1982). Ainsi, il invite à mettre l'accent sur : « *tous les aspects qui aideront l'élève à prendre conscience de la place de l'homme dans la biosphère, à réfléchir sur son comportement dans la nature et d'une manière générale le prépareront à reconnaître ses responsabilités dans le milieu auquel il appartient* » (cité par Giolitto, 1982). D'autres circulaires suivront : circulaire 71-181 du 19 mai 1971 « Education à la prévention des risques » et 61-302 du 29 septembre 1971 « Pédagogie des classes de mer, des classes vertes, centres permanents » et un premier protocole d'action interministériel (Education Nationale et Environnement) daté du 2 novembre 1971 (Bruxelle, 2005).

En 1977, apparaît le texte qui fonde réellement l'éducation à propos d'environnement en France : c'est l'instruction Haby ou *Instruction générale sur l'instruction des élèves en matière d'environnement*. Dès le départ, l'orientation choisie par l'Education nationale a consisté à ne pas ajouter une nouvelle discipline mais plutôt à intégrer la problématique environnementale aux disciplines existantes : « *l'environnement ne peut en aucun cas constituer une nouvelle discipline* » (circulaire de 1977, ministère de l'Education nationale).

Cette forme d'éducation à l'environnement repose au départ largement sur l'étude des milieux, qui est présente dans les instructions officielles depuis fort longtemps. En effet, diverses instructions datant de 1887, 1923, 1938 recommandent **l'étude du milieu** au travers des classes promenade, des leçons de choses dans la cour de récréation ou en promenade (Giolitto, 1982). Cette forme d'éducation au sujet de l'environnement est centrée sur l'apprentissage des fonctionnements des écosystèmes : l'interdépendance, les cycles, etc.

L'approche est vraiment écologique au sens scientifique du terme, en cela elle englobe les différents niveaux d'étude de l'écologie scientifique : de la population au paysage.

Notons que l'étude de milieu a particulièrement été développée dans l'enseignement agricole et y constitue le fondement de l'éducation à l'environnement : « *dès la création de l'enseignement agricole public, le milieu environnant a été pour les enseignants un support privilégié d'études. Dans les années 60, l'enseignement agricole fut l'un des pionniers de ce que l'on appellera plus tard l'éducation à l'environnement. L'ouverture des lycées agricoles sur leur milieu, tant naturel que socioprofessionnel, l'existence de centres d'expérimentations pédagogiques, l'introduction de l'écologie dans les programmes puis de la pluridisciplinarité... ont été des facteurs déterminants de cette dynamique et de sa poursuite jusqu'à nos jours* » (Débrosse et Boisseti, 2006).

### 2.3.1.2. Situation actuelle

De nos jours, l'éducation au sujet de l'environnement est l'approche pédagogique de l'environnement la plus représentée dans le milieu scolaire en France puisque, à l'école, au collège ou bien encore au lycée, plus d'une action sur deux s'inscrit dans cette perspective (Fortin-Debart, 2006). Deux types d'actions éducatives peuvent être distinguées : les actions de type scientifique et les actions de type pluridisciplinaire.

Les activités pluridisciplinaires représentent une forte majorité des actions d'éducation au sujet de l'environnement : 28/121 en primaire, 49/134 au collège et 43/89 au lycée. C'est donc la majorité des actions au sujet de l'environnement au lycée. Il s'agit ici d'acquérir des connaissances à propos d'un thème précis, plusieurs disciplines concourant à l'appropriation cognitive de ce thème. Ces actions sont bien représentées au collège et au lycée grâce aux dispositifs de travail interdisciplinaire<sup>23</sup> que sont les IDD<sup>24</sup>, les TPE<sup>25</sup> et les PPCP<sup>26</sup>. L'eau est un thème privilégié.

Les activités scientifiques sont également très présentes, essentiellement au primaire : 40/121. Au collège et au lycée, elles constituent également une part importante des projets d'EEDD : 48/134 au collège et 19/89 au lycée. A l'école primaire et au collège, l'éducation au sujet de l'environnement est donc davantage ancrée dans une approche scientifique, soit en envisageant certains thèmes environnementaux sous le prisme de la culture scientifique et technique, soit – dans une moindre mesure- à travers l'étude écologique de milieux. Les actions éducatives scientifiques sont donc un peu plus présentes. Des thèmes divers sont

---

<sup>23</sup> Cf à ce sujet : Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances. Larcher C., Crindal A. (Coord), Aster No 39, 210 P., INRP, Lyon, 2004

<sup>24</sup> Les Itinéraires De Découverte (IDD) : intégrés à la grille horaire des classes du cycle central (5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>), à raison de deux heures hebdomadaires, les itinéraires de découverte contribuent à donner aux enseignements dispensés au collège un sens et une cohérence. Ils développent l'autonomie des élèves dans leur travail scolaire, contribuent à la valorisation des goûts et aptitudes des élèves, par l'exploration de différents domaines d'étude et enfin élargissent l'espace d'initiative des équipes pédagogiques à travers la conception des thèmes et sujets d'étude ainsi que le suivi et l'évaluation des travaux des élèves (Source : BO n°16 du 18 avril 2002).

<sup>25</sup> Les Travaux Personnels Encadrés (TPE) : obligatoires en classe de première et évalués au baccalauréat sous forme d'épreuve obligatoire anticipée, les TPE permettent aux élèves de réinvestir et renforcer les connaissances et compétences acquises dans les disciplines associées et de développer des capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents. Les TPE sont inscrits à raison de 2 heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves des classes de première des séries ES, L et S. Plusieurs thèmes peuvent permettre d'intégrer des TPE dans des Agendas 21 scolaire : l'homme et la nature ; exclusion/intégration ; risques naturels et technologique ; sciences et aliments ; énergie et environnement (Source : BO n°39 du 27 octobre 2005).

<sup>26</sup> Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), prévu pour les classes de terminale de BEP et de 1<sup>ère</sup> et terminale de baccalauréat professionnel est un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui doit déboucher sur la réalisation d'un objectif de production ou d'une séquence de service. Les PPCP sont intégrés dans les grilles horaires officielles des enseignements et les dépenses liées à leur mise en œuvre font partie intégrante du budget de l'établissement (Source : BO n°33 du 13 septembre 2001).

abordés : eau, pollution, forêt, énergie, biodiversité. L'approche repose sur des observations scientifiques, des manipulations (relevés physico-chimiques pour connaître la qualité de l'eau d'une rivière) ou encore sur la mise en place d'expérimentations. Au collège, les actions éducatives reposent souvent sur les ateliers scientifiques et techniques<sup>27</sup>. En revanche au lycée, l'approche uniquement scientifique est relativement rare.

Tableau 3. L'éducation au sujet de l'environnement dans l'enseignement scolaire : analyse d'actions éducatives menées en 2003-2004 et 2004-2005 (Fortin-Debart, 2006)

	<b>Approche scientifique</b>	<b>Approche interdisciplinaire</b>	Nombre d'actions sur nombre total d'actions analysées
Primaire	40	28	68/121
Collège	48	49	97/134
Lycée	19	43	62/89
Total			227/344 soit 66% de l'ensemble des actions analysées

**En résumé, l'éducation au sujet de l'environnement est la forme la plus courante d'EEDD en France. Elle repose sur le principe de l'acquisition de connaissances à propos d'un thème précis d'un point de vue pluridisciplinaire ou scientifique. Elle peut également dans une moindre proportion, et dans la continuité de l'étude des milieux, correspondre à l'apprentissage du fonctionnement d'un écosystème.**

### 2.3.2. L'éducation au sujet de l'environnement dans l'éducation informelle

#### 2.3.2.1. Origines et évolution

Les années 1970 voient apparaître les premières associations spécialisées dans l'ERE : les CPIE<sup>28</sup> ou Centre Permanents d'Initiation à l'Environnement. En 1976, la Commission nationale des CPIE est mise en place : elle réunit les représentants de tous les départements ministériels intéressés (Education, Environnement, Agriculture, Jeunesse et Sports, Intérieur, Culture, Universités, Formation professionnelle, Tourisme) et examine les propositions de création de centres émanant des initiatives locales et gérées par des associations. Elle décide ou non de donner le label CPIE à ces structures. L'Union Nationale des CPIE est créée en 1977. Pour Giolitto (1982), « *l'objectif des CPIE est de former les « touristes intelligents de demain ».* Ils prétendent, comme les classes de nature, initier leurs stagiaires à la relation homme-nature, « *à travers une approche pluridisciplinaire incluant géographie, histoire, sciences naturelles, agriculture traditionnelle et moderne, paysage, archéologie, arts et traditions populaires, habitat rural, urbanisme, industrie, aménagement du territoire, etc.* ». L'Union nationale des CPIE déclare sur son site qu'il s'agissait à cette époque de sensibiliser,

<sup>27</sup> Ouverts aux élèves volontaires des différents niveaux des collèges et des lycées et partie intégrante du projet d'établissement, les ateliers scientifiques et techniques figurent dans l'emploi du temps des élèves à raison de deux ou trois heures hebdomadaires. Pendant une année consécutive, les élèves réalisent des projets fondés sur l'initiative, la créativité et l'esprit critique. Ces activités reposent sur un partenariat avec des organismes de recherche, des établissements de culture scientifique et technique, des musées, des entreprises publiques ou privées, des organisations professionnelles, des sociétés savantes. Les thèmes choisis accordent une place importante à l'environnement, qu'il s'agisse de l'observation du milieu naturel et des êtres vivants dans ce milieu ou de la protection de l'environnement : météorologie, étude des écosystèmes, étude de l'eau, des milieux aquatiques ou marins, observation des phénomènes sismiques, maîtrise de l'énergie, traitement et recyclage des déchets, pollutions de toute nature.

<sup>28</sup> [www.uncpie.org](http://www.uncpie.org)

de faire découvrir et d'initier : « au début des années 70, le besoin de découverte des milieux et d'initiation à l'environnement se fait de plus en plus prégnant ».

On voit également apparaître en 1971 les clubs CPN ou « Connaître et Protéger la Nature » dont l'objectif est d'emmener les enfants à la découverte de la nature. Le premier CPN est implanté à Boulton aux Bois. En 1972 apparaît un bulletin de liaison « humoristique et documenté » pour les enfants des clubs CPN : c'est la naissance de la Hulotte. Les clubs se multiplient rapidement, bien au-delà du cadre départemental ou régional tandis que La Hulotte acquiert un succès international. Les clubs CPN se dotent alors de leur propre bulletin de liaison : *la gazette des terriers* accompagnée de ses cahiers techniques et pédagogiques. En 1983, la Fédération nationale des clubs CPN voit le jour<sup>29</sup>. Très vite, les CPN volent de leurs propres ailes pour s'étendre dans toute la France, et même en Espagne, en Belgique, au Luxembourg, en Roumanie et en Afrique... En France, il y a actuellement plus de 300 clubs CPN dont 8 en Champagne-Ardenne<sup>30</sup>.

D'autres acteurs prennent le devant de la scène : les Parcs Naturels Régionaux<sup>31</sup>, que nous appellerons PNR dans la suite du texte. Bien qu'apparus à la fin des années 1960 (le premier PNR Saint-Amand-Raimes est créé sur 12 000 hectares aux portes de la métropole Lille-Roubaix-Tourcoing en 1968), c'est dans les années 1970 qu'ils vont monter en puissance :

- en 1971, installation de la Fédération des Parcs naturels de France,
- en 1973, les Parcs naturels régionaux sont déjà 10 et la fédération des Parcs naturels et nationaux d'Europe se constitue à l'initiative des Parcs de l'Allemagne fédérale, de la Belgique et de la Fédération des Parcs naturels régionaux de France.
- En 1977, les Parcs naturels régionaux ont 10 ans et ils sont 20.

La plupart des parcs nationaux<sup>32</sup> voient également le jour dans les années 1970. Bien que PNR et parcs nationaux soient des structures différentes, avec des objectifs divergents, l'approche pédagogique est centrée sur la nature considérée comme patrimoine à valoriser et à protéger. Pour les PNR la notion de patrimoine culturel est étroitement liée au patrimoine naturel (Fortin-Debart, 2004). Enfin, dans la même lignée de préservation et de valorisation des milieux naturels, en 1976 le premier conservatoire d'espace naturel voit le jour.

L'ensemble de ces différentes structures ont intégré une mission d'éducation à l'environnement, centrée le plus souvent sur l'apprentissage du fonctionnement des écosystèmes ou de milieux particuliers, sous formes variées de transmission d'informations (sorties guidées, sentier ou panneau d'interprétation, etc.). Une étude récente effectuée en région Centre a montré que les 8 sentiers d'interprétation du Parc Loire Anjou Touraine étaient à forte dominante sociocentrée (patrimoine historique, architectural etc.), alors que les 6 sentiers gérés par le conservatoire du Patrimoine régional étaient à forte dominante biocentrée<sup>33</sup> (faune, flore etc.).

L'éducation au sujet de l'environnement s'enrichit ensuite, dans les années 1980, au contact de la **culture scientifique et technique** (CST) qui est alors en pleine phase de développement. A cette époque, de nombreuses associations de CST voient le jour (à titre

---

<sup>29</sup> <http://www.fcnpn.org/>

<sup>30</sup> CPN La Rue du Renard, BOULT AUX BOIS, CPN des Balcons de Meuse, VILLE SUR LUMES, CPN Les Pipistrelles, MESNIL SAINT PÈRE, CPN Les mille et une pattes SOULAINES D'HUY, CPN Les Belettes Malicieuses, OUTINES, CPN Les Hirondelles, VITRY LE FRANCOIS, CPN Les Bricocorciliens, ST BRICE COURCELLES, CPN des 4 Saisons, CHAUMONT.

<sup>31</sup> [www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr/fr/accueil/](http://www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr/fr/accueil/)

<sup>32</sup> [www.parcsnationaux-fr.com/accueil/](http://www.parcsnationaux-fr.com/accueil/)

<sup>33</sup> Judith Chavigny (2004) *L'aménagement pour la valorisation du patrimoine naturel en Val de Loire : Sentiers d'interprétation et Sentiers de découverte*. Mémoire de master de Muséologie Sciences et Sociétés du Muséum réalisé sous la direction d'Yves Girault et Cécile Fortin-Debart.



d'illustration : Les petits débrouillards<sup>34</sup> en 1986, le CIRASTI- Collectif Interassociatif pour la Réalisation d'Activités Scientifiques Techniques Internationales en 1985) ainsi que de nombreux musées scientifiques et centres culturels scientifiques et techniques. La plupart vont aborder les préoccupations environnementales dans leurs activités. L'objectif de l'ensemble de ce mouvement est de « démocratiser la science » ou mettre la science en culture pour reprendre l'expression de Jean-Marc Lévy-Leblond. En général, ce champ s'inscrit dans un certain positivisme dans lequel la science apporte les réponses à la crise socio-environnementale. L'apprenant est le plus souvent mis en situation de découverte de phénomènes scientifiques pour l'aider à comprendre certaines questions environnementales<sup>35</sup>. Mais on peut commencer à voir, de manière très sporadique, de nouvelles formes de relation science-citoyen qui s'inscrivent plus dans une démarche participative où l'objectif est d'amener la personne à prendre part aux débats socio-scientifiques. On se retrouve alors davantage dans une forme d'éducation pour l'environnement, envisagée dans le courant de la critique sociale.

### 2.3.2.2. Situation actuelle

Aujourd'hui la plupart des acteurs de la CST à l'instar des CCSTI développent des actions d'éducation au sujet de l'environnement à travers des thèmes abordés généralement dans une approche scientifique : l'eau, les déchets, les énergies etc. (Fortin-Debart, 2004).

Quant aux CPIE, il en existe aujourd'hui 74 sur tout le territoire français dont les activités sont diverses : activités de loisirs et de découverte (balades nature, visites de sites remarquables, stages d'initiation, séjours de découverte, club nature...); éducation et animation scolaire (interventions en classe, visites de terrain, séjours scolaires, projets spécifiques). La découverte des milieux où ils sont implantés reste le principe pédagogique privilégié même si c'est inscrit dans un projet éducatif plus global centré sur l'apprentissage de la citoyenneté. Ainsi, on peut noter que les CPIE, initialement centrés sur des objectifs de sensibilisation et d'information, privilégient aujourd'hui des objectifs plus diversifiés, reposant sur des approches complémentaires de l'environnement (UNCPIE, 2004), comme le montrent certains des principes pédagogiques annoncés :

- « *Privilégier le terrain comme lieu d'implication, support de compréhension des problématiques environnementales et facteur d'intérêt, de motivation, de questionnements, de désir d'agir susceptibles de favoriser l'émergence de projets* » : dans cette perspective, l'éducation par et dans l'environnement est privilégiée ;
- « *Privilégier la pratique d'activités, gage de motivation et d'intégration des savoirs et savoir-faire et savoir-être* », l'éducation au sujet de l'environnement est ici privilégiée, envisagée dans une forme de pédagogie active et non transmissive.

En Champagne-Ardenne, le CPIE de Soulaing accueille environ 5000 journées enfants /an dont 4000 journées pour les élèves de primaire, environ 800 pour les élèves de collège et 200 pour les lycéens. Les animations<sup>36</sup> sont principalement sur un axe naturaliste avec également des visites auprès de producteurs locaux. Il est intéressant également de noter qu'il y a très peu d'accueil en séjour long, et que dans ce cas les enfants sont hébergés dans le gîte communal. Nous verrons dans les paragraphes suivants comment les CPIE deviennent

---

<sup>34</sup> [www.lespetitsdebrouillards.org](http://www.lespetitsdebrouillards.org)

<sup>35</sup> On peut se reporter pour un état de la question à la fin des années 80 à : Giordan, A., Martinand J.L., Souchon C. (EDS) 1991. *Ecole et médias face aux défis de l'environnement*, Actes des XIIIèmes Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles (JIES) Chamonix.

<sup>36</sup> Pour le financement de ces animations il y a des conventions signées avec les collectivités territoriales pour le transport des élèves (le coût de l'animation est également parfois pris en charge par ces conventions). Notons également une aide de la région par les chèques nature.

également des acteurs d'une éducation pour l'environnement et d'une éducation axée sur le développement durable.

Les structures ayant pour vocation de préserver et de valoriser des milieux et des territoires sont également très présentes aujourd'hui dans le champ de l'ERE. Les conservatoires d'espaces naturels ont gardé leur vocation d'éduquer au sujet de la nature : *« parce qu'il est important d'informer le grand public, les Conservatoires développent de nombreux outils de communication et de pédagogie »* mais ils engagent parfois des actions pour l'environnement notamment avec les chantiers nature : *Pendant près de deux mois (selon les climats !), le réseau des Conservatoires d'Espaces Naturels propose plusieurs dizaines de chantiers-nature à l'attention de bénévoles, de lycéens et d'étudiants, d'entreprises ou d'associations d'insertion, et de sociétés spécialisés. En effet, l'automne-hiver est la période privilégiée pour donner un " coup de jeune " à la nature et de faire les nombreux travaux de restauration nécessaires à la gestion des sites naturels préservés par les Conservatoires d'Espaces Naturels, et leur permettre ainsi de retrouver leur faune et leur flore d'antan tout en menant une action citoyenne de sensibilisation du public.*

Le Parc naturel régional favorise lui le contact avec la nature, sensibilise ses habitants aux problèmes de l'environnement, incite ses visiteurs à la découverte de son territoire à travers des activités éducatives, culturelles et touristiques. Il facilite la compréhension et la sensibilisation aux problèmes de l'environnement et la découverte de la culture locale à partir d'activités et d'équipements respectueux de la nature et des paysages. Les activités sont diverses : sortie naturaliste, sentier à thème, expos dans maison du parc... Les parcs naturels régionaux constituent ainsi des acteurs actifs de l'ERE dont les intentions sont diverses :

- sensibiliser les touristes et les habitants du parc au patrimoine mis en valeur ;
- proposer de multiples animations en direction des scolaires ;
- oeuvrer dans leur mission éducative de concert avec des CPIE présents sur leur territoire.

A titre d'illustration, les chiffres suivants illustrent la place prise progressivement par les parcs régionaux dans le domaine de l'ERE : en 1996, le parc naturel régional du Morvan proposaient moins de 500 d'animations pédagogiques en direction des scolaires. En 2000, ce sont plus de 2500 animations liées à la problématique environnementale. Sur le plan national, les parcs naturels régionaux constituent des partenaires actifs pour l'éducation nationale : Hanane Allali-Puz (chargée de mission Education et Gouvernance de la fédération des parcs naturels régionaux) avance en 2006 les chiffres suivants pour l'ensemble des parcs naturels régionaux : 29 conventions signées avec les Rectorats et les Inspections Académiques et 5 projets de conventionnement en cours, 8 000 établissements scolaires (écoles, collèges et lycées) concernés par an, 7 500 classes par an, 170 000 élèves par an, 175 éducateurs et animateurs Parcs, 250 000 journées d'animation (Allali-Puz, 2006). Le Parc Naturel Régional de la Montagne de Reims accueille quant à lui environ 13 000 élèves par an dont 35% de maternelle, 45% de primaire et 20% de collège et lycée pour des animations en journées ou en séjour. Du côté grand public, il est estimé environ 1000 visiteurs par an. Les approches sont centrées sur la découverte de la faune, de la flore et des écosystèmes<sup>37</sup>.

Encore une fois, il est difficile de quantifier l'offre globale de ces différentes structures informelles, mais le nombre des différents sites illustre les potentialités éducatives de ces structures. En 2002, il y avait 310 réserves naturelles en France et il existe aujourd'hui 21 conservatoires régionaux d'espaces naturels, 7 conservatoires départementaux et plus de 1500 sites (dont 2 sites en Champagne-Ardenne), 44 parcs naturels régionaux dont le parc de la

---

<sup>37</sup> Ces données proviennent d'un entretien téléphonique avec Monsieur Canboulive, directeur du PNR de la Montagne de Reims.

montagne de Reims en Champagne Ardennes et 74 CPIE dont en Champagne Ardennes le CPIE du pays de Soulaines<sup>38</sup> qui fut crée en janvier 1998 et labellisé comme le 55<sup>ème</sup> CPIE en juillet 1999. Notons que tous ces sites ne développent pas forcément des actions éducatives mais la plupart ont au minimum des panneaux d'information ou d'interprétation.

Il faut noter que deux catégories parmi ces structures d'éducation informelle ne sont pas uniquement axées sur une éducation au sujet de l'environnement. En effet, les CPIE et les parcs naturels régionaux sont également des outils spécifiques de développement de territoire, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant consacré à une éducation pour l'environnement.

**En conclusion, l'ensemble des structures de culture scientifique ainsi que les sites de valorisation, de protection et de développement des territoires tels que les parcs et les conservatoires constituent un potentiel très important pour une éducation au sujet de l'environnement, centrée sur la découverte et l'apprentissage du fonctionnement d'écosystèmes ou de milieux particuliers. Cette approche est par ailleurs fortement représentée dans l'enseignement scolaire, à tous les niveaux, que ce soit dans une approche écologique, scientifique ou interdisciplinaire. Cette niche éducative semble donc tout à fait importante en France, offrant les connaissances nécessaires pour résoudre la crise socio-environnementale actuelle. Si ces connaissances sont nécessaires, rappelons qu'elles ne sont pas suffisantes et que situées hors d'un questionnement plus large sur nos rapports à la nature en tant qu'être humain et social, elles ne peuvent pas participer à la construction d'individus agissant en toute autonomie en faveur de l'environnement.**

## **2.4. L'éducation pour l'environnement**

L'éducation pour l'environnement est centrée sur l'objet environnement. Il s'agit ici d'apprendre « à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but » (Sauvé, 1997). Il semble qu'en France, l'éducation pour l'environnement s'impose dans les années 1990<sup>39</sup>. En effet, les idées et les conceptions en matière d'ERE ont évolué et apparaît entre autres la « *notion de civisme à l'égard de l'environnement, en sensibilisant les enfants et les jeunes à l'impact de leur comportement sur l'environnement* » (Giolitto, Clary, 1994). L'évolution des CPIE symbolise bien les années 1990 : en 1997, les Centres permanents *d'initiation à l'environnement* deviennent Centres permanents *d'initiatives pour l'environnement*. La publication du livre de Giordan et Souchon en 1992 intitulé explicitement *Une éducation pour l'environnement*, illustre également cette transition.

On peut plus précisément observer deux formes d'éducation pour l'environnement :

- l'une s'inscrit dans une approche positiviste, elle est axée sur des gestes à adopter, des comportements à modifier selon les discours des experts ;
- l'autre s'inscrit davantage dans le courant de la critique sociale (Robottom et Hart, 1993), elle repose sur des investigations collectives menées dans le cadre d'un projet collectif relatif à l'environnement, le plus souvent local. Les réponses apportées aux

---

<sup>38</sup> CPIE DU PAYS DE SOULAINES, Domaine de Saint Victor, SOULAINES-DHUYS - 10200 - Aube

Site internet : <http://crdp.ac-reims.fr/cddp10/cpie>

Ce CPIE dispose pour l'animation d'un enseignant détaché à temps plein et de deux salariés à temps plein.

<sup>39</sup> Cf : Giordan, A., Martinand J.L., Souchon C. (EDS) 1991. *Ecole et médias face aux défis de l'environnement*, Actes des XIII<sup>èmes</sup> Journées Internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifiques et Industrielles (JIES) Chamonix. Cf également le document publié en 1996 par le Ministère de l'Environnement à destination des élèves de lycées : *12 questions d'actualité sur l'environnement*.

problèmes soulevés ou les propositions d'aménagement sont issues des investigations collectives et non des discours des experts. Le projet est alors adapté au contexte de la situation et le plus souvent ancré dans un territoire spécifique. En cela, le courant de la critique sociale est fortement lié à une éducation centrée sur le territoire.

#### 2.4.1. L'éducation pour l'environnement dans l'éducation formelle

Dans les années 1990, on assiste à une nouvelle relance de l'EE avec une déclaration du Conseil National des Programmes sur l'éducation à l'environnement<sup>40</sup>, débouchant sur la signature d'un nouveau Protocole interministériel<sup>41</sup> (le troisième) puis la mise en place de l'opération « Mille défis pour ma planète »<sup>42</sup>. On prend également conscience de la nécessité de dépasser les enseignements disciplinaires pour élaborer de véritables projets. Le Conseil National des programmes estime ainsi que l'intégration de l'EE dans le système scolaire passe « *par la réalisation de projets alliant action et réflexion, débordant le cadre traditionnel des apprentissages et nécessitant souvent des sorties hors des lieux scolaires* » (Conseil National des Programmes, cité par Giolitto, Clary, 1994).

D'une manière générale, l'organisation de projets dans l'enseignement scolaire a d'abord reposé sur les initiatives d'enseignants motivés et encouragés par la mise à leur disposition de structures officielles type PAE (le PAE existe depuis 1981). Mais le bilan des PAE semble mitigé. Si de nombreuses expériences ponctuelles ont vu le jour et ont certainement eu des impacts positifs auprès des élèves, il semble que leur mise en oeuvre reste difficile : « *il n'y a pas de plage horaire prévue et ces projets se développent dans le temps de façon pratiquement parascolaire avec un investissement bénévole des enseignants* » (Deleage, Souchon, 1993). Vu le nombre de PAE qui sont en relation avec des thématiques environnementales et vu le nombre d'élèves participant à des PAE (environ un quart des classes et un tiers des établissements), Deleage et Souchon estiment, en 1993, que seulement 1% des élèves français a participé à un PAE relatif à l'environnement... Par la suite, c'est avec la mise en place de dispositifs spécifiques que les projets d'EE peuvent s'inscrire dans un véritable cadre structurel. Cependant le bilan réalisé par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, Bonhoure et Hagnerelle (2003), montre que « *ces projets, engagés sur la base d'un choix (...) ne garantissent aujourd'hui ni la généralisation, ni la continuité, ni la progressivité, ni la cohérence d'une éducation à l'environnement. (...) Ces actions se montent dans un système fondé sur le volontariat. Le temps consacré, l'énergie déployée pour se construire, réaliser et faire aboutir un projet en dehors des horaires normaux sont tels que seuls des équipes d'enseignants très motivées s'y investissent* ». Ces auteurs estiment ainsi que « *les projets réalisés en dehors des horaires obligatoires restent isolés et ne touchent qu'un nombre limité d'élèves* ».

De nos jours, et d'une manière générale, de nombreuses actions éducatives s'inscrivent dans une éducation pour l'environnement (un quart environ), et très majoritairement dans une approche positiviste. En effet, l'analyse d'actions éducatives réalisées en 2003-2004 et 2004-2005 (Fortin-Debart, 2006) montre que ces actions sont centrées sur des gestes à adopter. Il s'agit dans la plupart des cas de mettre en place dans l'établissement ou dans les classes un système de tri des déchets et d'inciter les élèves à participer à ce tri. D'autres actions sont possibles : nettoyer la cour, nettoyer une rivière proche de l'établissement, planter des arbres dans la cour...

---

<sup>40</sup> Le 26 mai 1992

<sup>41</sup> Protocole entre ministères de l'Education Nationale et de l'Environnement, signé le 14 janvier 1993.

<sup>42</sup> L'opération nationale *1000 défis pour ma planète* est une initiative interministérielle (Ministère de la Jeunesse et de l'Education nationale, Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable, Ministère de l'Agriculture) qui valorise les projets d'EE avec l'apposition d'un label et la dotation d'une aide financière.

Le courant de la critique sociale est très faiblement représenté au niveau de l'école primaire puisque seulement 2 actions semblent s'inscrire dans ce courant. Il s'agit dans les 2 cas d'un projet lié à l'aménagement d'un milieu de vie (quartier et jardin) auquel participe les élèves qui mènent des investigations à partir desquelles ils formulent des propositions, élaborées selon un processus de débat<sup>43</sup>.

Au collège et au lycée, ce type d'approche est plus fréquent tout en étant largement minoritaire (8/134 pour le collège, 9/89 pour le lycée). On observe deux types d'actions :

- certaines mettent en avant les notions de débat ou de conflits d'intérêt, amorçant ainsi l'apprentissage de la démocratie participative et la vision d'une crise environnementale qui est avant tout une crise sociale d'usage et de représentations ;
- d'autres actions permettent aux élèves de réellement intégrer un processus d'aménagement, menant des investigations, participant aux prises de décision.

Tableau 4. L'éducation pour l'environnement dans l'enseignement scolaire : analyse d'actions éducatives menées en 2003-2004 et 2004-2005 (Fortin-Debart, 2006)

	Importance de l'éducation pour l'environnement	Approche positiviste	Courant de la critique sociale
Primaire	29/121	27	2
Collège	30/134	22	8
Lycée	26/89	17	9
Total en rapport à l'ensemble des actions éducatives analysées	85/344 25%	66/344 19%	19/344 6%

#### 2.4.2. L'éducation pour l'environnement dans l'éducation informelle

Nous n'avons pas connaissance de structures dont l'approche éducative serait de manière privilégiée inscrite dans cette forme d'éducation pour l'environnement. Le plus souvent l'éducation pour l'environnement semble venir en complément d'une approche centrée sur la personne (éducation par et dans l'environnement) ou d'une approche centrée sur les savoirs (éducation au sujet de l'environnement). En effet, et comme nous avons pu le préciser auparavant, de nombreuses structures qui s'inscrivent dans les autres formes d'éducation relative à l'environnement, développent parallèlement des actions éducatives centrées sur l'action en faveur de l'environnement. Deux exemples illustrent cette tendance :

- le Conservatoire des espaces naturel qui propose plutôt une éducation au sujet de l'environnement mais qui va organiser des chantiers nature où l'action en faveur de la nature est l'objectif principal ;
- la Ligue de l'enseignement qui comme nous l'avons déjà vu va intégrer dans les centres d'accueil la perspective d'une éducation pour l'environnement, en incitant à diminuer l'impact sur l'environnement du centre, de son fonctionnement, des activités qui s'y déroulent et des comportements des personnes qui y sont.

Un autre exemple important illustre cette tendance, celui des CPIE et des parcs naturels régionaux : nous avons vu que leur pédagogie était relativement centrée sur les savoirs liés au territoire et son patrimoine culturel et naturel. Cependant, ces deux catégories de structures s'inscrivent également dans le courant de la critique sociale en étant de réels acteurs de développement de leur territoire. Notons à titre d'illustration que le CPIE du Pays de Soulaines développe des activités scientifiques qui se sont accrues en réponse à des demandes

<sup>43</sup> Pour illustrer ce type d'action, cf. le projet actuellement mené à l'école Pierre Viénot de Charleville-Mézières avec la collaboration d'Yves Girault. Un site Internet sera bientôt disponible.

d'expertises émanant de porteurs de projets de parcs éoliens se développant en Champagne – Ardenne. « Ces demandes ont été telles depuis deux années qu'elles ont donné lieu à l'organisation par la LPO et le CPIE d'un colloque de dimension nationale qui s'est tenu à Chalons-en Champagne en Avril 2005, sous l'égide de la DIREN, de l'ADEME et du conseil Régional : « l'énergie éolienne : oiseaux et chauves souris quels enjeux ? »<sup>44</sup> .

Ce positionnement est en liaison étroite avec leur mission éducative. Par exemple, dans le document *Valeurs et finalités éducatives & principes pédagogiques du réseau des CPIE* (UNCPPIE, 2004), les CPIE affirment leur valeur liée à : « la conviction que le développement social, culturel et économique des territoires est intimement lié au développement personnel de leurs habitants et que l'éducation est un facteur déterminant de celui-ci ».

De même, pour les parcs naturels régionaux : « un Parc naturel régional s'organise autour d'un projet concerté de développement durable, fondé sur la protection et la valorisation de son patrimoine naturel et culturel. (...) La capacité d'un Parc naturel régional à protéger la nature réside surtout dans sa capacité à faire respecter, par la concertation, les objectifs de sa Charte définis par ses signataires. Pour faire respecter sa Charte, l'action d'un Parc naturel régional relève en effet prioritairement de l'information, de l'animation et de la sensibilisation à la richesse patrimoniale de son territoire des personnes y vivant, y travaillant, s'y implantant ou y passant<sup>45</sup> ».

L'éducation pour l'environnement est donc inscrite ici dans une perspective de changement social, lié à un territoire.

Notons également, même si cela dépasse le cadre strict de l'éducation, que l'approche positiviste d'une éducation pour l'environnement est très présente dans les actions de communication grand public menée par exemple par le ministère de l'écologie, par l'ADEME ou la Fondation Nicolas Hulot (campagne Grands Défis).

**L'éducation pour l'environnement est une dimension essentielle de l'ERE car c'est elle qui permet de passer du stade de la réflexion, de la prise de conscience, de l'empathie à l'action et aux changements. Cependant, on observe que le plus souvent c'est dans une perspective positiviste qu'est envisagée cette forme d'ERE, c'est-à-dire centrée sur le changement de comportement imposé par des discours d'experts. De nombreux auteurs ont critiqué cette dimension behavioriste de l'ERE qui d'une part n'amène pas aux changements souhaités et d'autre part ne peut pas être satisfaisante d'un point de vue éducatif puisqu'elle est limitée à un aspect dressage comportementaliste. Ici apparaît donc en France une deuxième niche éducative à combler, celle d'une éducation pour l'environnement, envisagée dans le courant de la critique sociale. Il s'agirait alors d'emmener les personnes à s'approprier collectivement une problématique environnementale, et à partir d'investigations s'engager dans un processus collectif de propositions, de débat, de prise de décisions etc. Si quelques initiatives, dans l'enseignement scolaire ou dans l'éducation informelle<sup>46</sup>, illustrent cette niche, elles sont**

<sup>44</sup> Extrait de l'éditorial de Bruno Jonet, Président du CPIE des Pays de Soulaines, Paysages, 09/2005, n°4.

<sup>45</sup> Extrait du site Internet de la Fédération des parcs naturels régionaux (consulté en juin 2006) : <http://www.parc-naturels-regionaux.tm.fr/fr/accueil/>

<sup>46</sup> Dans le cadre du projet PICRI (2006/2009), des adolescents sont invités à concevoir une exposition ayant pour sujet l'environnement urbain en Ile-de-France. Dans ce projet mené en partenariat entre le Muséum national d'Histoire naturelle et la Fondation 93 (sous la direction d' Yves Girault) les responsables souhaitent :

- Sensibiliser les jeunes participants et les visiteurs de l'exposition à divers aspects du développement de notre Région et questionner leurs différentes représentations ;
- Mettre en oeuvre un croisement des expertises et de l'appréhension des problèmes ;
- Favoriser la coopération entre « experts » et « profanes » pour un partage actif des savoirs et des expériences ;

**encore rares et il s'ouvre ainsi un champ d'application pour l'ERE que tous les spécialistes reconnaissent comme pertinent. Les initiatives menées dans les CPIE et les parcs naturels régionaux ouvrent des pistes de réflexion prometteuses.**

## **2.5. L'entrée dans la perspective du développement durable**

### 2.5.1. Origines

De manière très sommaire, on peut dire que le développement durable apparaît progressivement sur la scène publique comme moyen de résoudre la crise socio-environnementale actuelle au cours de trois événements :

- en 1980, se tient une réunion mondiale organisée par l'UICN, avec la collaboration du PNUE, de la WWF, de la FAO et de l'UNESCO, qui conduit à la formulation d'une *Stratégie mondiale de la conservation* ;
- de 1983 à 1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, dirigée par la première ministre de la Norvège, Mme Brundtland, se réunit et publie le *Rapport Brundtland* en 1988 ;
- en 1992, vingt ans après Stockholm, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio) établit des stratégies de conservation pour la construction d'un avenir durable.

L'entrée dans la scène éducative française de la démarche du développement durable restera caractéristique des années 2000 puisque l'on passe en 2004 d'une éducation à l'environnement (EE) à une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). Notons que cette entrée dans la perspective du développement durable s'est faite progressivement dans les textes internationaux depuis les années 1980 (Moscou, 1987 ; Rio, 1992 ; Toronto, 1992). Actuellement est en cours la décennie de l'ONU pour une éducation au développement durable, portée par l'UNESCO. Il existe dans ce cadre en France le Comité français pour la décennie qui a organisé un colloque en juin 2006 à l'UNESCO à Paris.

Globalement, le projet éducatif du développement durable est apparu en réaction aux constats négatifs relatifs aux 30 ans d'éducation à l'environnement. En France, la même relation de cause à effet est exprimée. En 2003, les inspecteurs généraux Bonhoure et Hagnerelle (2003) soulignent l'absence d'une véritable politique nationale d'éducation à l'environnement : *« 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'Ecole 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. (...) 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. Les conditions d'une généralisation à tous les élèves ne sont pas réalisées »*. En réponse à ces différents constats, plusieurs actions ont été mises en place depuis septembre 2003 dans le cadre de la mission Ricard<sup>47</sup>. Ainsi, à la rentrée scolaire de 2003, 80 établissements ont été retenus pour participer à des expérimentations et tester la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Parallèlement, le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Agriculture procèdent à une relecture des programmes pédagogiques. En juillet 2004 paraît la circulaire de généralisation de l'EEDD.

- 
- Inciter les différents milieux (recherche, responsables politiques et associatifs, habitants, etc.) à s'investir ensemble dans des débats publics.

<sup>47</sup> Michel Ricard, professeur d'écologie et directeur de l'institut EGID à Bordeaux 3, est chargé de mission auprès du Premier ministre pour le développement de l'EEDD.

L'EEDD et sa généralisation apparaissent donc comme la solution. Or pour Sauvé (2000), ce n'est pas tant l'ERE en elle-même qui est à rejeter mais davantage le manque de moyens et de considérations qui lui ont été accordés. Ainsi, cet auteur regrette « *la réaction alors simpliste de nier la pertinence même de l'ERE sans discriminer l'application qui en est faite de l'essence même de cette dimension de l' ducation. Par exemple, on reproche à l'ERE de s'enfermer dans une perspective environnementale qui ne tient pas compte des aspects humains des problématiques. Pourtant, la Déclaration de Tbilissi, malgré son accent sur la résolution des problèmes plutôt que sur la vision de projets d'avenir, proposait comme toute une approche intégrée des réalités environnementales, mettant en évidence les liens étroits entre le développement économique et la conservation de l'environnement, de même que la nécessité d'une solidarité mondiale. Plutôt que de discréditer l'ERE, ne conviendrait-il pas de reconnaître les entraves du contexte social et éducationnel dans lequel l'ERE a tenté de se déployer, et le peu de ressources consenties à son développement?* » (Sauvé, 2000).

### 2.5.2. Caractéristiques d'une éducation pour un développement durable

Difficile de caractériser ce courant pédagogique et les pratiques éducatives qui y sont liées tant nous avons encore peu de recul. En revanche, il y a une caractéristique forte, c'est le débat que le développement durable suscite au sein de la communauté éducative de l'ERE.

Si le développement durable paraît faire consensus sur la scène médiatique, politique et éducative, en réalité de nombreux acteurs de l'ERE font entendre leurs voix pour dénoncer cette nouvelle orientation. En effet, pour les acteurs de l'ERE, il existe « *une difficulté de positionnement vis-à-vis du concept multiforme de développement durable et de ses applications éducatives* » (Andreux, 2005b). A l'occasion de chaque colloque organisé en France, ce débat réapparaît. Ainsi, comme le rapporte Bachelart (2004)   propos du colloque international sur l'EEDD organisé dans le cadre de la mission Ricard en 2004 : « *des voix discordantes se sont cependant fait entendre en atelier pour critiquer « le mot d'ordre » du développement durable, en tant que concept, comme changement de paradigme, comme phénomène de mode. Cette notion, adoptée par les uns, fait l'objet de vives interrogations pour les autres* ». De même, ce débat a imprégné l'étude menée par le CFEEDD pour l'UNESCO (CFEEDD/UNESCO, 2005) : « *les réticences dans les rangs des praticiens à parler de développement durable restent importantes et parfois viscérales. Il y a de la passion dans les débats. (...) Il faut dire en préalable que les acteurs francophones sont en plein questionnement quant à leur positionnement par rapport au développement durable et l'influence du développement durable sur l'appellation de leurs activités* ».

Leurs critiques portent sur deux aspects : ils remettent en question la démarche de développement durable d'une part et d'autre part regrettent que le développement durable devienne le projet éducatif comme standard dans la plupart des pays concernés.

La démarche de développement durable est remise en cause pour plusieurs raisons.

C'est une notion floue, caractérisée par la divergence des interprétations : « *peu de notions sont nées dans une telle confusion. Peu de notions semblent à ce point vulnérables à autant d'interprétation divergentes* » (Stengers, 1999). Pour Pierre (2004), « *aujourd'hui, on peut dire que sur l'interprétation qui est faite de cette expression, on va d'un extrême à l'autre. Pour certains, (...) il s'agit simplement de faire « durer » le modèle actuel de développement au besoin, en le verdissant quelque peu ; et pour d'autres, il s'agit de rompre totalement puisque d'aucuns considèrent même que la croissance n'est pas la solution mais le problème et qu'à l'expression « développement durable », on voit un certain nombre de chercheurs, de penseurs, d'associations préférer l'expression « décroissance soutenable »* ». Et c'est justement ce flou qui pourrait expliquer l'engouement existant pour la démarche de développement durable : « *la plasticité du contenu a beaucoup contribué à sa diffusion et à sa propagation* » (Godard, Hubert, 2002).



Le développement durable est également une démarche qui met avant la notion de développement économique et de croissance : l'avenir des sociétés passe par la croissance, c'est-à-dire l'augmentation de la consommation et de la production, qui n'est pas remis en cause mais qui doivent en revanche prendre davantage en compte des préoccupations sociales et environnementales. Pour les autres, c'est au contraire notre modèle de développement qui est à remettre en cause. C'est alors le modèle de la décroissance soutenable (Georgescu-Roegen, 1972, 2004) qui invite à produire moins et à consommer moins (Latouche, 2005).

Par ailleurs, la notion de durabilité n'a pas de sens et constitue une mauvaise traduction de l'anglais *sustainable* : la plupart des critiques s'accorde à regretter la mauvaise traduction faite de l'adjectif d'origine *sustainable* : « *l'expression initiale dont est issu le mot français « Développement Durable » est une très mauvaise traduction de l'expression anglosaxonne « Sustainable development ».* Ce qualificatif soutenable et le qualificatif durable n'ont pas du tout les mêmes connotations. Une chose peut être durable sans pour autant être saine, bonne, sur le plan éthique, sur le plan moral ou même sur le plan environnemental » (Pierre, 2004).

Par ailleurs, cette durabilité n'est-elle pas une simple question de bon sens ? Envisager les effets à court, moyen et long terme de toute décision n'est-elle pas une nécessité de toute politique rationnelle ? « *La proposition de durabilité semble l'expression de la sagesse la plus élémentaire. Faire intervenir activement la question du long terme dans une décision, tenter d'en imaginer les conséquences, se donner les moyens de les rendre discutables et repérables pour pouvoir prendre en compte leur éventuelle non-conformité par rapport aux anticipations qui ont justifié la décision, tout cela porte un nom : cela s'appelle penser.* » (Stengers, 1999) ;

Dans la démarche du développement durable, l'environnement est le plus souvent abordé dans la perspective des ressources. Or pour de nombreux auteurs, l'environnement est bien plus que cela, à l'instar de Goffin (1998) qui propose l'expression écosociosystème et définit l'environnement de la manière suivante : « *en référence à une approche globale, nous analysons l'environnement comme un système d'interaction entre des éléments naturels et construits (artefacts), soit des ressources et des aspects de vie, et d'autre part des éléments sociétaux, soit des populations et leurs modes d'organisation, sur le plan technique, économique, sociopolitique, culturel* ».

Enfin, certains auteurs (Girault et al., 2006) notent que le référentiel de « développement durable » proposé par l'UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature), le PNUE (Programme des Nations Unies pour l'Environnement) et le WWF avait été défini comme étant « *le fait d'améliorer la qualité de vie humaine tout en respectant les capacités de charge des écosystèmes qui nous abritent* » (1980). Il s'est aujourd'hui imposé comme étant « *un développement qui s'efforce de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs* », conformément au rapport Brundtland remis à l'ONU en 1987. « *le glissement sémantique est considérable d'un point de vue à un autre et revêt une prise de position non anodine dans le cadre des missions assignées aux enseignants, d'autant que la notion de besoin est une notion tout à fait subjective* » (Girault et al., 2006).

Il faut cependant préciser que même les plus critiques reconnaissent que la démarche de développement durable apporte des perspectives nouvelles et a une légitimité dans un certain contexte. Par exemple, à l'instar de Godard et Hubert (2002) on peut admettre que « *le développement durable appelle à nouer des liens entre différents thèmes souvent traités de façon disjointe. (...). Le développement durable vise à surmonter ce que les oppositions, divisions et séparations peuvent représenter de menaces de désintégration pour la société humaine : l'idée d'intégration en est une idée maîtresse. Le développement durable a à voir avec l'articulation du local et du planétaire (...) et avec l'inscription du temps court de*

*l'action ordinaire dans le temps long intergénérationnel, qui est aussi le temps de déploiement de processus biophysiques majeurs (biodiversité, climat, évolution de la fertilité des sols, accumulation de polluants dans les nappes profondes) ». La chercheuse québécoise Lucie Sauvé, très critique sur le développement durable, en reconnaît également certains aspects positifs : « certes la proposition du développement durable apparaît pertinente à certains égards et dans certains contextes, lorsqu'elle devient la clé permettant d'ouvrir un premier dialogue entre les acteurs des domaines de l'économie, de la politique et de l'environnement » (Sauvé, 2002) et « de façon réaliste, en fonction de l'économisme ambiant, on peut considérer d'ailleurs que c'était alors l'une des rares clés disponibles pour débloquer la situation où risquait de s'enliser longtemps le mouvement environnementaliste. Et la stratégie s'est avérée porteuse: les préoccupations environnementales, désormais reconnues comme "passage obligé" du développement économique, sont de plus en plus prises en compte par les décideurs » (Sauvé, 2000).*

Il semble que, de manière raisonnée, on puisse admettre le développement durable comme une démarche pragmatique dans un certain cadre précis mais on peut regretter qu'il soit imposé comme une norme, une finalité et un projet de société. On peut regretter également qu'il occupe le devant de la scène médiatique et cache des courants complémentaires comme l'écodéveloppement par exemple.

Plus en rapport avec l'éducation, certains praticiens en ERE critiquent le fait que le développement durable devienne le projet éducatif standardisé. D'abord parce que ce projet est critiquable en lui-même comme nous venons de le voir. Par ailleurs, le plus souvent l'éducation pour le développement durable offre une vision limitée de l'éducation. Par exemple, s'inscrivant dans une morale anthropocentriste, l'éducation pour le développement durable telle qu'elle est décrite dans le Plan d'action 21 « adopte une conception de l'éducation de type behaviorale, axée sur la transmission, où n'apparaît pas le souci de construire des savoirs critiques. Il est question de : changer les valeurs et les façons de vivre (consommation, production, etc.) ; assurer une diffusion des savoirs afin de permettre l'avènement d'une culture de changement propice au développement durable ; informer les populations afin qu'elles puissent être aptes à supporter ces changements et en faire la promotion » (Orellana, Fauteux, 1998). Par ailleurs, Sauvé (2002) estime que l'éducation pour un développement durable propose une conception utilitariste de l'éducation et une représentation « ressource » de l'environnement.

Qu'en est-il concrètement en France ?

### 2.5.3. Situation actuelle dans l'enseignement scolaire

18 mois après la sortie de la circulaire, que peut-on constater pour l'EEDD dans l'enseignement scolaire ? Une étude menée auprès de 50 enseignants du niveau secondaire (collège et lycée) par deux chercheurs de l'INRP (Boyer, Pommier, 2005) montre tout d'abord le faible impact de l'appel à la généralisation et de la circulaire : « la grande majorité des interviewés ignorait la circulaire de généralisation de l'EEDD parue quelques mois plus tôt. C'est dire qu'elle n'avait fait l'objet ni d'annonce de rentrée, ni à fortiori de projet pédagogique spécifique ». Cette étude souligne également le désarroi des enseignants face à l'EEDD : « interrogés sur le sens qu'ils donnaient à la formule « EEDD », les enseignants ont souvent hésité à répondre parce qu'ils se sentaient pris au dépourvu et insuffisamment informés, parce qu'aussi l'expression leur apparaissait comme un terme creux et à la mode » (Boyer, Pommier, 2005).

Une autre étude menée auprès de 45 enseignants du primaire confirme ces résultats : « les réponses au questionnaire soulignent deux obstacles majeurs à une généralisation de l'EEDD : d'une part, l'incitation à la généralisation est peu effective puisque la plupart des

*enseignants interrogés n'ont pas connaissance de la circulaire de généralisation. D'autre part, ces enseignants perçoivent de nombreux obstacles les empêchant de rentrer dans une démarche d'éducation à l'environnement* » (Fortin-Debart, Girault, 2006, sous presse). Parmi les principaux obstacles rencontrés, la question de la formation est cruciale : *« les enseignants sont en demande de formation, d'accompagnement et d'information pour s'investir dans des actions d'éducation à l'environnement. Il est intéressant de voir à quel point le manque de formation est le point clé de l'intégration de toute forme d'éducation à l'environnement »* (Fortin-Debart, Girault, 2006, sous presse). Et de nombreux acteurs de l'EEDD soulignent le paradoxe d'une incitation à la généralisation accompagnée d'une baisse de l'offre de formation. Ainsi, *« des demandes en matière de formation continue ont (...) été formulées (...) même s'ils [les enseignants] constatent et déplorent la réduction de l'offre académique de formation »* (Boyer, Pommier, 2005).

L'analyse que nous avons réalisée (Fortin-Debart, 2006) sur les actions éducatives menées depuis la généralisation de l'EEDD montre les mêmes résultats : le développement durable ne constitue pas la perspective de toute action d'éducation à l'environnement.

Au niveau de l'école primaire, sur 121 actions analysées, 4 seulement intègrent explicitement ou implicitement la démarche de développement durable. Dans 3 des actions, le terme de développement durable est employé mais l'action ne semble pas s'inscrire réellement dans la démarche. Par exemple, le projet suivant est intitulé *Jardinage et développement durable à l'école* mais la description qui en est faite ne laisse pas entrevoir une quelconque prise en compte de la démarche du développement durable : *Il s'agit de faire prendre conscience aux enfants de l'importance des plantes pour l'équilibre écologique et de l'influence de l'attitude de chacun sur cet équilibre. Les parents (et/ou grands-parents) ont été associés au projet puisqu'ils ont fait passer des graines. Les enfants ont créé un jardin, ils ont également fabriqué un pluviomètre et un système d'arrosage. Les enfants ont pu emporter chez eux des plants de tomate, des salades et des fleurs... Une exposition des photos prises tout au long du projet a également été organisée*<sup>48</sup>.

En résumé, l'éducation à l'environnement n'a pas été envisagée dans une perspective de développement durable à l'école primaire. Ce constat ne nous étonne nullement tant il est clair que cette démarche est une question très complexe, une problématique politique qui questionne la mondialisation, le développement économique etc., et qui reste donc difficile à aborder avec de jeunes élèves.

Au collège, sur 134 actions analysées, 27 sont déclarées comme orientées vers la notion de développement durable. Dans une même proportion relative, au lycée, sur 89 actions, 32 sont annoncées comme abordant la démarche de développement durable.

Au collège, pour environ la moitié des cas, il semble que c'est l'expression à la mode, qui est utilisée dans le titre du projet ou dans la description du projet, alors même que le projet n'a sans équivoque aucun lien avec la démarche de développement durable. Au lycée, ce flou entourant l'exploitation de l'expression développement durable est également fortement présent. Dans certains projets (3), plus qu'une démarche, le développement durable est un cadre intégrateur d'activités diverses. Par exemple, *dans une démarche de développement durable, l'accent a été mis sur la mise en synergie et la meilleure lisibilité des différentes actions engagées dans l'établissement : l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté (avec un concours de la classe la plus citoyenne), l'éducation à l'environnement (tri et valorisation des déchets, projets éco-blocs, compostage), l'ouverture sur le territoire (table de*

---

<sup>48</sup> École Chavassieu à Montbrison, académie de Lyon.

*lecture du paysage, projet de mare), les liaisons école-collège-lycée (découverte des métiers avec des étudiants en gestion).*

On peut donc déjà conclure que la perspective du développement durable est envisagée dans moins d'un tiers environ des actions éducatives analysées mais est réellement intégrée dans environ seulement 10 % des actions. Rappelons que ces actions éducatives que nous analysons proviennent des expérimentations menées en 2003-2004 pour la généralisation de l'EEDD et en 2004-2005 lors de la première année de cette généralisation. On voit bien ici la difficulté à intégrer le développement durable et les injonctions ministérielles seules ne pourront y arriver. La formation des enseignants est un préalable fondamental à cette généralisation (Girault et al., 2006).

L'intégration du développement durable prend 4 formes différentes. Il s'agit majoritairement d'une **éducation au sujet du développement durable** (4 actions au collège, 13 au lycée), c'est-à-dire l'acquisition de connaissances relatives au développement durable ou à des thématiques du développement durable (sur la responsabilité sociale des entreprises, l'agriculture durable, l'aménagement d'un territoire, le commerce équitable, les énergies durables, la gestion des ressources...). On voit donc ici apparaître le plus souvent de nouvelles thématiques par rapport à l'ERE.

Vient ensuite une **éducation à la solidarité**, centrée sur une ouverture culturelle et solidaire vers d'autres pays (6 actions au collège, 5 au lycée). Il s'agit de voir comment ces pays abordent la problématique du développement, échanger avec eux (échanges, correspondance, actions solidaires) et créer un lien solidaire.

Vient ensuite une forme **d'éducation pour le développement durable**, qui dans une **approche positiviste** est axée sur des gestes à adopter ou des comportements à modifier selon les discours des experts (au collège, 2 ; au lycée : 4). Par exemple, dans le cadre du projet l'avenir de la planète destinés à des élèves de lycée : *il s'agit de sensibiliser à l'environnement et au développement durable, d'aborder les gestes simples à réaliser au quotidien pour sauver la planète*. Autre exemple, une classe de lycée fabrique un cahier de brouillon à partir de papier récupéré non utilisé sur une face : l'éco-bloc. Ces cahiers de brouillon sont ensuite distribués par des équipes d'élèves provenant de différents lycées. Plus de 3300 éco-blocs ont été vendus en 2004/2005 à 50 centimes d'euro.

Mais il existe également une forme **d'éducation pour le développement durable**, dans une **approche critique et sociale** axée sur une implication des élèves dans des projets d'aménagement et dans des débats relatifs au développement durable (2 actions au collège, 3 au lycée).

Tableau n°5. Le développement durable dans les actions éducatives en France : analyse d'actions éducatives menées en 2003-2004 et 2004-2005 (Fortin-Debart, 2006)

	Constats
Niveaux	
Ecole primaire	Le développement durable est peu intégré (3% environ des actions analysées)

Collège/lycée	<p>Le développement durable est davantage intégré mais il n'est présent que dans une minorité d'actions éducatives (10% environ de l'ensemble des actions analysées). Différentes formes sont envisagées (par ordre d'importance):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Education au sujet du développement durable (17 actions)</li> <li>- Education à la solidarité (11 actions)</li> <li>- Education pour un développement durable dans une approche positiviste (6 actions)</li> <li>- Education pour un développement durable dans une approche critique et sociale (5 actions)</li> </ul>
---------------	---

Le récent point de vue de Jean-Christophe Hortolan (2006), correspondant départemental EEDD pour la Charente nous éclaire également car l'académie de Poitiers a été non seulement académie pilote pour l'EEDD mais a déployé des moyens et mis en œuvre des actions pour y parvenir : *« dès l'année scolaire 2003-2004, l'accent a été mis sur la formation de cadres, de formateurs, au concept et aux principes du développement durable. Ce choix a permis, dans la logique de partenariat véritable en vigueur sur notre territoire, d'asseoir le développement de l'EEDD sur des bases solides et de démultiplier les actions. S'appuyant sur une forte volonté rectorale (...), une politique académique en faveur de l'EEDD a été conçue pour plusieurs années ».*

L'observation de Hortolan (2006) confirme les tendances présentées plus haut et précise *« l'émergence de projets prenant en compte le fonctionnement des établissements dans leur globalité (Agendas 21) »*. En effet, l'analyse des actions éducatives (Fortin-Debart, 2006) ne le montrait pas explicitement, mais il faut effectivement noter l'apparition dans le système scolaire de projet type Agenda 21. L'Agenda 21 d'établissement scolaire repose sur la mise en place de plans d'actions qui répondent à des problématiques sociales, environnementales et économiques identifiées à l'échelle de l'établissement scolaire : le transport et l'accès à l'établissement, les consommations d'énergie et d'eau, la solidarité avec les familles etc. Ces plans d'actions répondent aux grands axes d'engagement du développement durable : la consommation responsable, la solidarité locale et internationale, la diversité biologique et culturelle etc (Fortin-Debart, Girault, 2005). Le mouvement Agenda 21 scolaire est actuellement en pleine émergence en France, et de nombreuses initiatives similaires voient le jour dont par exemple le label Eco-école proposé par l'association l'office français de la fédération européenne de l'éducation à l'environnement (of-FEEE) qui a été mis en place en France en 2005. Cette approche éducative du développement durable est également largement développée dans l'enseignement agricole puisque dans le cadre du Programme National Agriculture Durable et Développement Durable mis en place depuis 2003, il existe deux axes d'intégration du développement durable, dont l'un est la mise en oeuvre du Développement Durable « dans et par » les Etablissements d'enseignement agricole. Soulignons que ce type de projet peut soit s'inscrire dans une approche positiviste centrée sur des gestes à adopter, soit idéalement s'inscrire dans une approche plus critique et sociale dans laquelle les élèves sont de véritables acteurs, investis dans un processus participatif de changement.

Que retenir ? La crainte de certains acteurs, crainte justifiée si l'on lit de nombreux textes internationaux, de voir le développement durable enfermer l'ERE dans une vision instrumentale ne semble pas être avérée sur le terrain. Par exemple, Bachelart (2006) estimait que *« si nous adoptons ce concept sans en débattre, j'ai peur que ce qui a trait aux rapports entre l'homme et son milieu ne passe à la trappe, au profit de la promotion des ampoules à basse tension... »* (Bachelart, 2006). Il semble donc que le débat sur le développement durable ait porté ces fruits puisque le développement durable ne semble pas avoir provoqué un changement brutal de l'ERE vers cette forme positiviste d'éducation. Et finalement

l'éducation centrée sur les bons gestes à adopter était déjà largement présente dans des actions purement environnementales. On observe donc que les quelques actions engagées dans la perspective du développement durable ont été construites avec un certain recul critique, et en prenant les aspects intéressants du développement durable tout en se gardant de tomber dans un modèle à adapter. Cependant, on peut se poser la question de la généralisation. Ces quelques actions ont été menées par des enseignants, en partenariat avec des acteurs qui sûrement étaient sensibilisés à propos de cette démarche, et probablement informés des débats suscités. En effet, on peut voir par exemple que parmi les actions éducatives analysées (Fortin-Debart, 2006), la plupart des projets liés au développement durable et construits dans une réelle approche critique et sociale ont été menés dans l'académie de Poitiers où comme nous l'avons vu la question de la formation et du partenariat a été largement défendue et mise en œuvre. Exemple de projet éducatif mené dans cette académie et s'inscrivant dans une perspective critique et sociale : *Réaménagement urbain du quartier Ma campagne à Angoulême. « L'objectif était de permettre aux élèves de réfléchir et de donner leur avis sur le projet de réaménagement urbain de leur quartier, mis en œuvre par la ville d'Angoulême avec le soutien de la communauté d'Agglomération et de l'Etat. L'action a porté sur les composantes culturelles, environnementales et sociales du projet. Les élèves ont travaillé sur un état des lieux surtout paysager, en particulier en réalisant des photos. Ils ont travaillé en communication interne en français et en anglais et en communication externe, notamment par le biais de la bande dessinée. Dans un deuxième temps du projet, un partenariat plus étroit a été établi avec l'équipe d'architectes retenue pour le projet ».*

En revanche, une fois que la circulaire sera plus connue des enseignants, une fois que la machine sera lancée, si la question de la formation et le débat sur le développement durable ne sont pas pris en compte, le risque d'avoir un discours simpliste reste présent. Pour JC Hortolan (2006), *« ceci pose la question d'un véritable engagement structurel de l'Education Nationale, l'interdisciplinarité, porte d'accès à la complexité, est encore trop freinée par les contraintes de programmes, d'horaires et par les habitudes. Ceci peut générer des dérives moralistes, une centration sur les éco-gestes...N'oublions pas que l'EEDD, c'est l'occasion de passer, dans l'enseignement, du simple lien de causalité « si... alors... », à la complexité ! Une éducation au développement durable ne peut présenter le DD comme un modèle de société. Le développement durable interroge nos modes de vie et nous amène à faire des choix de société, pas à souscrire à des modèles ». Ainsi, « plus que jamais les modèles de formation classique apparaissent comme inadaptés au défi de la généralisation de l'EEDD » (Girault et al., 2006), et le renouvellement de la formation des enseignants reste le défi majeur de la généralisation de l'EEDD, si l'on souhaite effectivement développer des pratiques pédagogiques cohérentes et éviter le dogme des gestes et des comportements à adopter.*

#### 2.5.4. Situation actuelle dans le champ de l'éducation informelle

Dans le champ de l'éducation informelle en ERE, on observe trois tendances :

- des structures qui restent dans leur spécificités et donc ne s'engagent pas dans la perspective du développement durable ;
- des structures qui s'ouvrent à la problématique du développement durable, certaines se questionnant sur cette évolution et en tout cas, en s'appropriant à leur manière ce concept flou ;
- de nouveaux acteurs qui n'œuvraient pas dans le champ de l'ERE et apparaissent avec l'avènement du développement durable.

La Fédération des parcs naturels régionaux illustre la deuxième tendance : *« depuis 1967, les Parcs naturels régionaux oeuvrent pour la mise en œuvre d'actions éducatives diversifiées pour sensibiliser et former les jeunes à leur environnement naturel et culturel, dans une perspective de développement locale respectueux de la fragilité territoires et des ressources.*

*Aujourd'hui le développement durable est intégré de manière naturelle dans les politiques éducatives des Parcs » (Allali-Puz, 2006).*

L'éditorial de la lettre du Graine Poitou-Charentes (10 février 2005) illustre quant à elle la manière dont cette intégration se fait, nourrie d'une réflexion critique : *« alors, si, aujourd'hui, le GRAINE utilise le vocable de l'EEDD, cela ne marque pas un changement de cap, c'est parce que ces mots semblent compréhensibles et faire consensus auprès du plus grand nombre (publics, praticiens et partenaires). Cela ne nous empêche pas de suivre avec intérêt les réflexions sur la mondialisation, l'alter-mondialisme, la décroissance soutenable, le développement responsable et solidaire, mais aussi le développement personnel, l'alternance des approches,... toujours sans prosélytisme. Même si les publics, les adhérents et les partenaires se sont diversifiés, nous pouvons donc dire que l'action du GRAINE est dans la continuité de ce qui l'a créé et qu'il est toujours, et avant tout, un réseau d'éducateurs ».*

Enfin dernier exemple qui illustre bien l'évolution de ces différentes structures qui adoptent la démarche de développement durable, ce document de référence adoptée en 2002 (UNCPIE, 2002) souligne de quelle manière l'UNCPIE s'approprie le développement durable, notamment en mettant en avant la notion de développement endogène lié à un territoire et à ses habitants :

*« Les CPIE affirment ainsi vouloir participer au développement durable des territoires sur lesquels ils sont implantés. Ce développement des territoires, qu'ils soient urbains ou ruraux, ne peut se concevoir et s'initier que localement en mettant en oeuvre des modes de gestion individuels et collectifs des activités humaines. (...) Les CPIE possèdent la conviction que le développement social, économique et culturel des territoires est intimement lié au développement personnel de ses habitants qui passe par une citoyenneté active fondée sur des valeurs de respect de l'autre, de solidarité, de tolérance, de responsabilité et d'engagement. L'implication, la participation et l'éducation de l'habitant, en particulier par une meilleure connaissance de l'environnement et de ses enjeux, constituent les bases de cette citoyenneté active et d'une société responsable. (...) Les CPIE abordent l'environnement selon une conception globale intégrant aussi bien les patrimoines naturels, bâtis ou culturels que les habitants avec leurs savoir-faire, leurs pratiques et leurs modes d'organisation. Ils ancrent concrètement leurs valeurs par l'action locale. Ils constituent une force de proposition auprès des autres acteurs du développement ; ils sont à l'initiative de projets locaux ; ils sont opérateurs et animateurs d'actions de terrain ».*

Comme nous l'avons vu en introduction de ce paragraphe, on observe également l'émergence de nouveaux acteurs éducatifs qui ne viennent pas de la sphère de l'ERE et se revendiquent du champ de l'éducation au développement durable. Citons à titre d'illustration l'association Comité 21 qui accompagne les collectivités et les entreprises dans la mise en œuvre du développement durable et qui depuis 2004 a lancé une campagne d'éducation au développement durable à travers la démarche d'agendas 21 d'établissement scolaire.

Signalons également l'arrivée dans le champ de l'éducation informelle et formelle d'autres acteurs tels que les collectivités et les entreprises qui dans le cadre de leur politique de développement durable initie souvent des politiques d'éducation liée au développement durable. A titre d'illustration, citons le conseil Général du Val de Marne qui organise dans le cadre de sa politique de développement durable des actions en faveur des collégiens :

*« En 2005, 856 collégiens ont participé à l'élaboration de la Charte des collégiens du Val de Marne pour une nouvelle culture de l'eau. Depuis 2004 avec le soutien de l'Inspection académique et du Rectorat de Créteil le conseil général du Val-de-Marne a mis en place une équipe de médiateurs scientifiques. Leur mission est d'accompagner les collégiens dans un travail approfondi de sensibilisation et de réflexion aux questions de l'eau, à travers*

*différentes approches (culturelle, sociale, philosophique, scientifique etc.). L'objectif : inviter au débat, faire émerger la parole des enfants, développer l'esprit critique, donner à comprendre la construction de notre société et son rapport à l'eau. Suite à cette première initiative, en 2006, le conseil général organise le Festival de l'Oh !, c'est-à-dire des forums inter-collèges dont l'objectif est de développer une nouvelle culture de l'eau. Une trentaine de classes y participent, soit 750 collégiens de collèges du Val-de-Marne » (Comité 21, 2006, sous presse)*

De nombreux praticiens de l'ERE reconnaissent l'arrivée de ces nouveaux acteurs que sont les collectivités et les entreprises et qui développent donc dans leur politique de développement durable des actions de sensibilisation et d'éducation. Ce constat a été fait au moment des assises de Lille en 2000 (CFEE, 2000), il est repris en 2005 par Roland Gérard : « *les collectivités territoriales sont des opérateurs relativement nouveaux sur la scène éducative* ». Ce dernier observe en effet une « *montée en puissance des collectivités locales* ». Au niveau des collectivités territoriales, le travail quotidien des éducateurs à l'environnement est ancré sur des territoires, il participe au développement local d'un pays ou d'une communauté de communes (Cottureau, 2001). Andreux (2005a) explique ce phénomène : en effet, selon lui, l'éducation est « *de plus en plus reconnue comme un outil d'accompagnement des politiques publiques en matière d'environnement, de prévention des risques et de développement durable* ».

Depuis une dizaine d'années, l'ERE a vu ainsi apparaître un certain nombre de nouveaux acteurs, notamment du secteur privé et industriel (bureau d'étude, professionnels privés, entreprises). Ne relevant pas de leur fonction première, l'éducation à l'environnement y est cependant parfois développée au travers (Graine Pays de la Loire, 2002) :

- d'animations ponctuelles liées à une réalisation concrète (la Lyonnaise des eaux, par exemple, développe des animations dans les écoles maternelles au primaire sur la gestion et la qualité de l'eau) ;
- des outils pédagogiques ;
- des animations liées à la spécificité de l'entreprise

Notons aussi certains organismes à vocation touristique qui peuvent développer des animations environnement (Graine Pays de la Loire, 2002).

De nombreuses entreprises ont ainsi développé un département ou un poste de chargé du développement durable, qui entre autres propose ou soutient des actions éducatives liées au développement durable (exemple : EDF a réalisé une mallette pédagogique proposée aux écoles, sur le thème de l'énergie et du développement durable).

## **2.6. Conclusions préliminaires**

Nous avons vu en introduction que l'ERE devait reposer sur une complémentarité d'approches pédagogiques. Nous avons également souligné au cours de cette étude que certaines formes éducatives sont plus adaptées à certain public :

- l'éducation par et dans l'environnement, centrée sur la personne et son rapport à son milieu de vie correspond à une phase essentielle du développement des enfants, elle devrait ainsi constituer le fondement d'une ERE auprès des plus jeunes ;
- le développement durable constitue une question complexe dont le projet éducatif ne peut être destiné qu'aux plus âgés.

Finalement, en recoupant les différents écrits portant sur l'ERE et différentes réflexions, il nous semble que l'on pourrait envisager la progression suivante pour une politique d'ERE cohérente :



- pour les plus jeunes : on pourrait privilégier l'éducation par et dans l'environnement qui permet la construction d'un lien fort entre les enfants, la nature et leur cadre de vie, un sentiment d'appartenance et une empathie pour son milieu de vie, etc.
- pour les plus âgés : une éducation pour l'environnement, qui intégrerait entre autres la démarche de développement durable, en s'inscrivant dans une approche critique et sociale, évitant ainsi le piège du positivisme et d'une éducation behavioriste centrée sur les gestes à adopter.
- transversalement : l'éducation au sujet de l'environnement ne serait pas une finalité mais un appui pour les autres formes d'éducation relative à l'environnement.

Bien entendu, on parle ici d'approche privilégiée et non exclusive, c'est-à-dire que si un projet privilégie une approche, il y aura tout intérêt à intégrer les autres approches, soit comme déclenchement de la situation pédagogique, soit en complément etc.

En France, dans l'éducation formelle et l'éducation informelle, quelle est la situation ? Cette diversité des approches éducatives et cette progression proposée est-elle une réalité ?

Le tableau suivant présente une synthèse du paysage de l'EEDD en France au niveau de l'enseignement scolaire.

Tableau n°6. Le paysage de l'EEDD en France : analyse des actions éducatives menées en 2003-2004 et 2005-2006 (Fortin-Debart, 2006)

	Importance des actions analysées	Niveaux les plus concernés
<i>Education dans et par l'environnement</i>	9%	Primaire
<i>Education au sujet de l'environnement</i>	66%	Tous niveaux
<i>Education pour l'environnement</i>		
Approche positiviste	19%	Tous niveaux
Courant de la critique sociale	6%	Collège et lycée

On voit par ce tableau que si la progression que nous proposons est respectée dans ses grandes lignes, en revanche les différentes approches éducatives ne sont pas envisagées avec la même importance. En effet, l'éducation au sujet de l'environnement est la forme d'ERE la plus importante en France, et il semblerait qu'il y ait réellement 2 niches à combler dans l'enseignement scolaire :

- la niche de l'éducation par et dans l'environnement, fondamentale pour les plus jeunes (niveau primaire) et au moins essentielle pour les plus grands.
- la niche de l'éducation pour l'environnement dans une perspective de critique sociale. Cette dimension éducative emmène une communauté de personnes à participer à l'aménagement de leur territoire, à l'amélioration de leur cadre de vie et surtout à construire un projet endogène de développement. C'est donc une dimension essentielle de l'ERE qui pourtant est largement minoritaire.

Par ailleurs, l'intégration du développement durable dans l'enseignement scolaire reste confidentielle : cette démarche ne constitue pas un projet éducatif pour le primaire, ce qui nous semble plutôt raisonnable. De plus, au niveau des collèges et lycées, il semble que les actions soient pertinentes, intégrant de nouvelles thématiques et les principes du développement durable, sans pour autant tomber dans le « piège » du geste à adopter puisque

« seulement » 6 actions sur 39 traitant du développement durable sont inscrites dans cette perspective behavioriste. La question de la formation et du débat critique et constructif reste cependant d'actualité pour développer une EEDD raisonnée et cohérente.

Dans le cadre de l'éducation informelle, il est difficile de chiffrer l'offre en matière d'ERE. En revanche, on observe que chaque champ de l'éducation informelle émerge en parallèle avec une forme d'ERE et qu'en général, l'offre pédagogique de ce champ se diversifie et évolue en même temps que les pratiques d'ERE. La nature de l'offre de l'ERE en éducation informelle est donc intimement liée à son histoire et à son évolution, comme le montre le tableau suivant avec quelques exemples qui illustrent les différentes évolutions possibles :

Tableau n°7. Tendances générales de l'évolution de l'EE en milieu informel

Champ concerné	Education par et dans l'environnement (1 <sup>ère</sup> moitié du XX <sup>ème</sup> siècle)	Education au sujet de l'environnement (années 70)	Education pour l'environnement (années 1990)	Prise en compte du développement durable (années 2000)
Education populaire	Scoutisme			
	La ligue de l'enseignement	→	→	→
Structure d'initiation à la nature et à l'environnement		CPN		
		CPIE	→	→
Structure de protection et de valorisation de la nature		PNR	→	→
		Conservatoire	→	
Champ de la culture scientifique et technique		CCSTI	→	→
Nouveaux acteurs du développement durable				Collectivités Entreprises Associations

Il semblerait donc que le paysage de l'ERE en éducation informelle soit nettement moins figé et plus complémentaire que dans le cadre de l'éducation formelle. L'analyse de la situation en Champagne-Ardenne permettra néanmoins de préciser si certaines niches sont à combler à un niveau plus local. L'adéquation dans le cadre d'une démarche partenariale, largement sollicitée en ERE, entre l'offre de l'éducation informelle et les pratiques privilégiées en milieu scolaire sera également un objet d'étude important à creuser dans la suite de notre expertise. Ainsi, nous avons vu que si l'éducation par et dans l'environnement est peu représentée dans l'enseignement scolaire, en revanche elle est présente et active dans le champ de l'éducation populaire. Le partenariat peut permettre ainsi de combler les « faiblesses » de l'enseignement scolaire. En revanche, il nous semble qu'il reste un grand chantier pour l'ERE en France, tant dans l'éducation formelle qu'informelle, c'est le développement d'une éducation pour l'environnement envisagée dans une perspective critique et sociale. Nos propositions pour le développement de l'ERE sur le territoire de 2C2A tiendront compte de ces éléments.

## Références bibliographiques

Allali-Puz H., 2006, L'éducation à l'environnement pour un développement durable : un levier pour l'action des Parcs naturels régionaux de France, document préparatoire à l'atelier B, Colloque "Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable" (14-16 juin 2006, UNESCO, Paris), Comité national Français Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable.

Andreux C., 2005a, Synthèse du Diagnostic sur l'Education à l'Environnement en Pays de la Loire, Graine Pays de la Loire.

Andreux C., 2005b, Pérennisation et professionnalisation, in Education à l'environnement : de soi au monde, revue Pour, n°187, Paris : GREP – Groupe de recherche et de prospective, pp.150-155.

Bachelart D., 2004, L'éducation à l'environnement encore en chantier, in Revue Pour, n°182, Paris : GREP.

Bachelart D., 2006, Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement Dossier de Territoires, n°466: *L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable*. mars 2006.

Berryman T., 2003, L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Education Relative à l'Environnement, Regards – Recherches - Réflexions*, 4, 207-230.

Bonhoure G., Hagnerelle M., 2003, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire.

Boyer R., Pommier M., 2005, La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants du secondaire, Lyon : INRP.

Bruxelle Y., 2005, De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice, colloque international francophone *Education à l'environnement et institution scolaire*, les 2 et 3 juin 2005, Université de La Rochelle.

CFEEDD/UNESCO, 2005, Etat de l'Existant de l'Education à l'Environnement en Vue du Développement Durable dans la Francophonie » Outil pour l'action vers une stratégie francophone pour le développement de l'EEDD.

CFEE, 2000, Compte-rendu des assises nationales de l'EE, Lille (disponibles sur le site Internet du CFEE : <http://www.educ-envir.org/~cfee/>)

Cottureau D. (Coord.), 1997, Alternier pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation, Montpellier : Réseau Ecole et Nature.

Comité 21, 2006, De l'école au campus, agir ensemble pour le développement durable. Guide méthodologique de l'Agenda 21 scolaire.

Cottureau, 2001, Évaluation participative de projets pédagogiques d'éducation à l'environnement en Bretagne, REEB, Union européenne - Conseil régional de Bretagne - DIREN - FNDVA – ADEME.

Débrosse J-P. et Boisseti K., 2006, Engagement de l'enseignement agricole vers l'agriculture durable, document préparatoire à l'atelier B, Colloque "Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable" (14-16 juin 2006, UNESCO, Paris), Comité national Français Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable.

Deleage J.P., Souchon C., 1993, *L'éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire*, Paris, IPE, UNESCO.

Ecole et nature, 1997, Monter son projet d'éducation à l'environnement, Montpellier : Ecole et Nature.

Fortin-Debart C., 2006, Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire, colloque international *Le développement durable sous le regard des Sciences et de l'Histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, organisé par l'IUFM Nord-Pas de Calais, l'IUFM Poitou-Charentes et l'Université Bordeaux 1 (12 et 13 Octobre 2006, Arras).

Fortin-Debart C., 2004, *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement*, Paris : L'Harmattan.

Fortin-Debart C., Girault Y., 2006 (sous presse). L'approche coopérative : possibilités et contraintes à l'école primaire. Analyse des représentations d'enseignants du primaire, in *Education Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*. Vol.5. Poitou-Charentes : Ifrée-ORE.

Fortin-Debart, C. et Girault, Y., 2005, Agendas 21 et démarches de recherche-formation collaboratives. *Pour, Dossier Education à l'environnement : de soi au monde*, 187, 124-130.

Gérard R., 2005, Du terrain au plan d'action francophone, in *Education à l'environnement : de soi au monde*, revue Pour, n°187, Paris : GREP – Groupe de recherche et de prospective, pp.138-143.

Georgescu-Roegen N., 1972 (réédition 2004), *La Décroissance*, Paris : Sang de la terre.

Giolitto P., 1982, *Pédagogie de l'environnement*, Paris : PUF.

Giolitto P., Clary M., 1994, *Eduquer à l'environnement*, Paris, Hachette éducation.

Giordan A., Souchon C., 1992, *Une éducation pour l'environnement*, Nice : Z'Editions.

Girault, Y., Lange, J-M., Fortin-Debart, C., Delalande Simonneaux, L. et Lebeaume J., 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*, 6.

Girault Y., Fortin-Debart C., 2006, Le développement durable et l'éducation à l'environnement en milieu informel : état des lieux et point de vue des acteurs, colloque international *Le développement durable sous le regard des Sciences et de l'Histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, organisé par l'IUFM Nord-Pas de Calais, l'IUFM Poitou-Charentes et l'Université Bordeaux 1 (12 et 13 Octobre 2006, Arras).

- Godard O., Hubert B., 2002, *Le développement durable et la recherche scientifique à l'INRA*, Rapport. Rapport intermédiaire de mission à Madame la Directrice Générale de l'INRA – 23 Décembre 2002.
- Graine Pays de la Loire, 2002, *Guide des acteurs de l'éducation à l'environnement en Pays de Loire*.
- Goffin L. 1998-1999, "Pour une recherche en éducation relative à l'environnement centrée sur l'objet partagé ", *Education relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Vol.1, pp.41-63.
- Hortolan J-C., 2006, Poitiers : une académie pilote. Et maintenant ?, document préparatoire à l'atelier A, Colloque "Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable" (14-16 juin 2006, UNESCO, Paris), Comité national Français Décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable.
- Labbé H., 2004-2005, Place du centre de loisirs sans hébergement (CLSH) dans une éducation relative au(x) territoire(s), in *Education relative à l'environnement, regards, recherches, réflexions*, vol. 5, pp.131-140.
- Latouche S., 2004, *Survivre au développement : De la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*, Paris : Mille et une nuits.
- Lucas AM., 1980-1981, The role of science education for the environment, *Journal of Environmental education*, vol. 12, n°2, pp.32-37.
- Mayer M. 1991, "Le projet de recherche ESI (Environment and School Initiatives) de l'OCDE-CERI ", in : André Giordan, Jean-Louis Martinand et Christian Souchon, *Ecole et médias face aux défis de l'environnement*, XIIIèmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles, 29-30-31 janvier, Chamonix, pp.151-155.
- Orellana, I., Fauteux, S., 1998, L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. In (Ed.) A., Jarnet, B., Jickling, L., Sauvé, A., Wals et P. Clarkin (1998). *A colloquium on: The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* CJEE, Yukon College, p. 2-24.
- Pierre J-C., 2004, Le développement durable : lever les ambiguïtés, in actes du colloque « *Regards croisés pour une éducation à un autre développement* », 16 octobre 2004, Loudéac, REEB, CRES Bretagne. <http://www.cres-bretagne.org/extranet/fichiers/Actes16oct.pdf>
- Pineau G., 1992, *De l'air*, Paris : Paideia.
- Perazzone A. Camino E. Bertolino F. 1999, "Institution scolaire et zones protégées du Piémont (Italie) : le cas particulier d'une expérience coordonnée ", *Aster*, n°29, Paris, INRP, pp.101-130.
- Robottom I. et Hart P. 1993, *Research in environmental education*. Deaking, Australie, Deaking University Press.
- Sauvé, L. 2000, L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable, In A. Jarnet, Jickling, B., L.

Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.). 2000, The Future of Environmental Education in a Postmodern World? Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education, 57-71.

Sauvé, L., 2002, L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes, *Connexion, Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO, vol.XXVII, n°1-2*, 1-4.

Sauvé L., 1997, *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal, Guérin.

Stengers I., 1999, Le développement durable : une nouvelle approche ?, in *Alliage n°40, Nouvelles relations aux savoirs et aux pouvoirs*, Nice : ANAIS.

UNCPIE, 2002, Pour un développement durable : éthique et identité des CPIE, document téléchargeable : <http://www.cpie.fr/images/EthiqueetidentitedesCPIE.pdf>

UNCPIE, 2004, Valeurs et finalités éducatives & Principes pédagogiques du réseau des CPIE, document téléchargeable : [www.cpie.fr/images/valeursprincipespedagoCPIE.pdf](http://www.cpie.fr/images/valeursprincipespedagoCPIE.pdf)