



**DE L'ANIMATION
NATURE À L'ÉDUCATION
À L'ENVIRONNEMENT ?
FRANCE - ANNÉES 1970-1990**

COLLOQUE | 30 ET 31 MARS 2022

**AUBERGE DE JEUNESSE YVES ROBERT (AUDITORIUM) HALLE PAJOL
20 ESPLANADE NATHALIE SARRAUTE 75018 PARIS - MÉTRO MARX DORMOY OU LA CHAPELLE**

PAJEP

Archives de l'éducation populaire

RÉSUMÉS DES INTERVENTIONS

AXE 1 : ENFANCE, JEUNESSE, DÉCOUVERTE ET PROTECTION DE LA NATURE ET DE L'ENVIRONNEMENT

Anna TRESPEUCH-BERTHELOT, maîtresse de conférences en histoire contemporaine à l'Université Caen Normandie (HISTEMÉ)

« Découvrir, sentir et défendre la nature. Les contributions du Service de conservation de la nature (MNHN) et de Jeunes et Nature »

Entre 1962 et 1986, le service de Conservation de la nature fondé par Georges Tendron implique le Muséum national d'histoire naturelle français dans les politiques publiques d'aménagement du territoire, de lutte contre les pollutions, de sanctuarisation de certains espaces et de sensibilisation des publics à ces questions. Il agit de concert avec des sociétés savantes dont le Muséum est historiquement proche : la Société nationale de protection de la nature (SNPN) et l'Union internationale de protection de la nature (UIPN). Avec la création du ministère de la protection de la nature et de l'environnement (1971), les commissions interministérielles mettent à l'honneur la question de l'éducation à l'environnement chez les jeunes, notamment dans une réflexion sur « Les Jeunes et l'environnement » synthétisée en 1972. Georges Tendron et son assistant François Lapoix y apportent leur sensibilité de scientifiques naturalistes. Pour défendre la nature, il faut la connaître et partir à sa découverte. Tout au long de la décennie 1970, le service de Conservation de la nature produit un matériel pédagogique destiné essentiellement aux enseignants et aux animateurs-nature. Il produit des expositions itinérantes, des films éducatifs, des disques et cassettes restituant les « paysages sonores » de la nature, des dispositifs pédagogiques dans les réserves naturelles et dans les parcs naturels régionaux, etc. Il participe par ailleurs aux premières formations des animateurs nature. Ce programme dont nous questionnerons le contenu et les évolutions – dans la limite des sources disponibles - s'appuie en partie sur les initiatives d'un groupe baptisé Jeunes et Nature qui entreprend de revisiter la pédagogie de l'éducation à la nature.

Jeunes et Nature est fondé en 1967 par de jeunes adhérents de la SNPN révoltés par les ravages du Torrey Canyon naufragé, parmi lesquels se trouvent Jean-Patrick Le Duc, Geneviève Cuisset et Philippe Barbeau. L'association dont les statuts sont déposés en 1969 est réservée aux moins de vingt-cinq ans et s'intègre au début des années 1970 dans le réseau de la Fédération française des sociétés de protection de la nature (FFSPN). Ses liens avec le Muséum demeurent forts : son siège social y est basé, la présidence de l'association est confiée à François Lapoix et Jeunes et Nature se place sous « le Haut Parrainage du Professeur Théodore Monod ». Cette nouvelle génération tisse un réseau de « clubs Jeunes et Nature » sur l'ensemble du territoire français. Leurs membres explorent le vivant dans des sorties et des camps de plein-air, non seulement de manière éclairée en s'appuyant sur les dizaines de « fiches techniques » produites par les jeunes écologues, botanistes et zoologues de l'association mais aussi de manière engagée. Dans ces années 1968, ils réinventent les modes d'action du mouvement de protection de la nature. Outre les expositions, les montages audiovisuels, les campagnes de sensibilisation, ils recourent à des formes de happenings relayés par les médias pour dénoncer les logiques économiques de dégradation de l'environnement. Jeunes et Nature est une pépinière d'animateurs-nature et contribue à professionnaliser leur formation tout au long des années 1970. Cette inventivité de Jeunes et Nature a été stimulée par son intégration aux réseaux transnationaux, en particulier à l'International Youth Federation for Environmental Studies and Conservation.

Dans les années 1980, le service de Conservation de la Nature et Jeunes et Nature s'essouffent mais leurs initiatives sont relayées et poursuivies dans de nouveaux réseaux associatifs et au Service pédagogique du Muséum.

Arnaud LOUSTALOT, docteur en sciences de l'éducation, conseiller d'éducation populaire et de jeunesse en Indre-et-Loire (SDJES 37)

« Servir la nature ou éduquer à l'environnement ? L'action des chantiers internationaux de jeunes volontaires »

Les chantiers internationaux de jeunes volontaires constituent, au sein des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, un secteur d'activités spécifique, tant d'un point de vue institutionnel que pédagogique. En effet, les chantiers de jeunes ont été institués comme secteur de l'action publique par la création en 1959 de Cotravaux, premier des organismes de cogestion de l' « ère Herzog », consacré au « travail volontaire des jeunes ». Cette reconnaissance institutionnelle s'est accompagnée d'un soutien financier contribuant au développement de l'activité de chantiers. Elle a aussi conduit à une réorientation des bénéficiaires des chantiers au gré des politiques publiques. Du point de vue pédagogique, le chantier de jeunes se distingue des camps traditionnels de jeunes par la réalisation d'un travail d'intérêt collectif. À la dimension éducative qui caractérise un camp se joint alors une dimension de service, qui ne peut réduire le chantier de jeunes à une communauté juvénile provisoire repliée sur elle-même. L'équipe de volontaires interagit avec son territoire d'implantation et avec les populations qui les côtoient.

Ses deux caractéristiques de l'objet chantier constitueront les deux axes de réflexion de mon intervention.

Premièrement, il s'agira d'identifier les chantiers en lien avec l'environnement dans les axes de développement de cette activité sur un temps long, afin de resituer l'émergence de cette « thématique » dans le programme des associations de chantiers. En effet, la protection de l'environnement ne fait pas partie de l'ADN des principales associations de ce secteur, fondées dans l'entre-deux-guerres ou dans les années 1940-1950. Quels furent les premiers chantiers orientés vers l'environnement ? Au bénéfice de quels organismes ? La mise en place de ces interventions résulte-t-elle d'une initiative des dirigeants associatifs ou répond-elle à une commande des pouvoirs publics ? Y a-t-il eu la mise en place de programmes spécifiques, à l'instar de ce qui caractérise les politiques en faveur du patrimoine culturel ?

Deuxièmement, j'interrogerai la traduction, au niveau des chantiers « environnement », de la tension qui traverse ce secteur des chantiers et ses acteurs : le chantier doit-il œuvrer prioritairement à l'éducation des jeunes volontaires ou à la réalisation de travaux en faveur d'une collectivité donnée ? Autrement dit ici : la sensibilisation des jeunes à la protection de la nature repose-t-elle sur la seule réalisation de travaux d'entretien de sites naturels ? Ou est-il prévu un programme éducatif spécifique, décliné par l'adoption de gestes écologiques dans la vie quotidienne ou par la mise en place de temps spécifiques (loisirs de découverte de la faune ou de la flore, études du milieu...) ? L'opération a-t-elle également pour but de sensibiliser les habitants du territoire concerné ? L'équipe de volontaire se fait-elle « animatrice nature » auprès d'autres populations ? À travers l'étude ciblée de quelques opérations associatives, au cours des années 1970 et 1990, je souhaite ouvrir des pistes de réflexion sur un sujet qui mériterait une étude plus approfondie, tant le sujet est vaste.

Charles-Edouard HARANG, agrégé et docteur en histoire, professeur d'histoire contemporaine

« Aménager, protéger, observer. La place de la nature et de l'éducation à l'environnement dans le scoutisme et le guidisme catholique »

Dans cette communication, nous souhaitons montrer que les quatre mouvements catholiques de scoutisme ont été les acteurs majeurs d'une éducation à la nature. Elle est pour eux tout à la fois un outil pédagogique, le lieu de leur imaginaire et au cœur de la foi qu'ils incarnent et transmettent. La nature révèle comment les scoutismes gèrent la tension entre leurs objectifs transcendants et les contingences matérielles. Nous montrerons également qu'il n'y a guère de différences entre les mouvements masculins et les mouvements féminins et que, de fait, bien que non mixtes et affirmant un différentialisme sexué, l'éducation à la nature participe d'une forme d'émancipation des jeunes filles.

D'un côté, les Scouts de France et les Guides de France ont opéré une réforme pédagogique qui est l'expression d'un désir d'adapter la méthode scout-guide aux réalités nouvelles de la société française (urbanisation, culture des jeunes). C'est par le biais du tiers-mondisme qu'ils réorientent leurs activités au profit de l'aménagement et de la préservation de l'environnement. Les activités de défrichage de sentiers de randonnées ou de surveillance des forêts pour prévenir des incendies sont proposées aux 14-17 ans (pionniers et caravelles) et aux 17-21 ans (compagnons et jeunes en marche). De l'autre, les Guides et Scouts d'Europe et les Scouts Unitaires de France considèrent que la méthode scout est atemporelle et répond aux attentes des jeunes quelle que soit l'époque. Les deux mouvements traditionnels privilégient les activités naturalistes (observation et recensement de la faune et de la flore) pour leurs éclaireurs ou leurs guides (12-17 ans).

Dans les deux cas, les camps d'été sont considérés comme des moments privilégiés au cours desquels la pédagogie prend tout son sens.

Trois effets de contexte seront pris en compte : l'histoire de l'Église postconciliaire, l'émergence d'une écologie politique, l'émergence de nouveaux loisirs liés à la nature (spéléologie, sports de glisse).

Notre communication est basée sur l'analyse de nombreuses sources variées, conservées par des anciennes et des anciens, par le CNAEF ou le Musée National de l'Éducation : canevas de réunion, programmes de camp d'été, revues, manuels pédagogiques, dessins et photographies.

Quel sens prend cette éducation pour des enfants et des adolescents majoritairement urbains et scolarisés ? Quelles activités sont privilégiées en fonction des tranches d'âge (campisme, observation, randonnée, jeux, préservation explicite...) ? En quoi les années 1970-1990 correspondent à une inflexion nette du rapport à la nature chez les Scouts de France et les Guides de France ? Pourquoi les Scouts Unitaires de France et les Guides et Scouts d'Europe ont-ils privilégié une conception traditionnelle ? La nature n'est-elle pas pour ces derniers l'antithèse de la ville et de la société dont la culture s'émancipe de l'Église ?

ATELIER 1

Préoccupations de la nature et diversité des formes de socialisation à la nature

Julien FUCHS, professeur des Universités à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest, **Malo CAMUS**, doctorant à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest

« L'éducation à la mer à la croisée de l'école et de l'éducation populaire »

Cette communication s'intéresse à la question de l'éducation à la mer telle qu'elle est portée à la fois dans le milieu scolaire et dans celui de l'éducation populaire. En 1964, la création de la première classe de mer dans le Finistère est vue comme une originalité dans l'univers scolaire. Puis, le développement des initiatives et leur institutionnalisation en 1971 permettent aux classes de mer d'être reconnues comme dispositif scolaire innovant, faisant du milieu naturel marin une plus-value pédagogique des séjours. En effet, par le biais des classes de mer, l'éducation à la mer devient un horizon éducatif et pédagogique original, en particulier dans l'enseignement primaire. Ces classes de mer, qui ont pour caractéristique d'être pensées par des acteurs scolaires largement investis dans le domaine de l'éducation populaire, entrent en résonance avec la préoccupation de nombre de fédérations d'éducation populaire de favoriser l'éducation à l'environnement qui connaît un premier tournant majeur dans les années 1970.

Notre propos visera ainsi à saisir comment, entre normes scolaires et inspirations de l'éducation populaire, les classes de mer se bâtissent dans les années 1970 à 1990. Nous mettrons en parallèle un travail sur les archives des classes de mer et une recherche sur une revue-phare de l'éducation nouvelle, la revue *Vers l'éducation nouvelle* des CEMÉA, pour comprendre comment le modèle des classes de mer se construit dans un environnement pédagogique et idéologique propice aux innovations. Les archives de la revue montrent que la mer est très présente dès les années 1960 sous diverses formes : articles vantant les

bienfaits des séjours à la mer, les loisirs marins mais aussi des iconographies. Par la suite, des éléments sur les classes de mer sont relayés dans la revue, preuve d'une certaine proximité entre des mouvements aux racines communes. En outre, cela fait écho aux formations proposées par les CEMÉA, notamment des « stages de perfectionnement bord de mer » pour enrichir la connaissance du milieu marin par les animateurs de colonies.

Dès lors, loin d'être un seul rapport à la mer marqué par la question de la sécurité de la baignade, les conceptions du loisir, des pratiques maritimes, et de l'environnement littoral et marin paraissent être des préoccupations, majoritairement issues de l'éducation populaire, qui imprègnent d'emblée les classes de mer, celles-ci ne se résumant pas à l'apprentissage de la voile. C'est bien une « culture de la mer » qui définit le projet des classes de mer, culture qui entre de plus en plus en écho avec les préoccupations scolaires. D'ailleurs, les acteurs historiques soulignent que, dès l'origine, le bateau est d'abord vu comme un « moyen de découvrir et d'accéder au milieu » plutôt que comme une activité physique.

Nous verrons alors que, presque de manière paradoxale, alors que cette éducation à la mer semble peu à peu quitter les colonnes d'une revue comme *Vers l'éducation nouvelle* (signe d'une démocratisation de l'accès à la mer et du recours à celle-ci comme espace de loisir et d'éducation ?), les classes de mer prennent le relais de cette intention en tentant de consolider ce modèle inspiré de l'éducation populaire et qui garantit leur originalité éducative, mais interroge quant à leur capacité à exister dans leur environnement socio-économique. Ainsi l'éducation à la mer des classes de mer, signe de l'authenticité et de l'efficacité de leur projet, devient-elle un modèle qui doit être défendu, à partir des années 1990, dans un nouveau format, moins scolaire et plus « touristique » (séjours plus courts, proposition d'une offre par les centres davantage que construction de celle-ci par les enseignants, etc.), et qui pose question quant à leur légitimité.

Amélie SANDER, ancienne vice-présidente de la FCPN

« Ancrage naturaliste dans les Ardennes des clubs CPN "Connaitre et Protéger la Nature" »

Dans un premier temps, la communication montera comment, lors de leur création et jusqu'aux années 1990, l'histoire des clubs CPN est intimement liée à l'histoire des associations naturalistes des Ardennes, à ses militants et au journal *La Hulotte*.

En novembre 1970, la Société Départementale de Protection de la Nature dans les Ardennes (SDPNA) (surnommée plus tard « l'Épine noire ») voit le jour et adopte entre autres, comme ligne de conduite, la connaissance de la nature et l'éducation des jeunes. Parmi les actions mises en œuvre en direction des enfants, elle crée des clubs Nature CPN et un centre d'initiation à la nature en Argonne. Les premiers clubs CPN, nés dans les écoles à l'initiative d'enseignants du primaire, donnent des clubs où se développe la pédagogie de projet dans laquelle les enfants prennent une part active. Le journal *La Hulotte* sera le journal des CPN mais uniquement durant deux années. Cependant, elle continue de participer à la diffusion de la culture naturaliste chez les jeunes CPN. Bien souvent, l'adhésion CPN va de pair avec l'abonnement à *La Hulotte*. Les jeunes adressent leur courrier à Mme Hulotte pour annoncer leur projet et la création de leur club. C'est ainsi que l'amalgame entre *La Hulotte* et les CPN s'est construit dans l'esprit de beaucoup de gens, notamment les abonnés au journal.

Les premiers clubs CPN sont créés au sein des écoles ardennaises. Par la suite, grâce aux abonnés à *La Hulotte*, les clubs CPN se développent lentement dans toute la France. Dans un second temps, la communication abordera ce développement et sa structuration.

Pour des raisons d'organisation, les militants de « l'Épine noire » décident en 1982 de créer l'association du Centre d'Initiation à la Nature de Boulton-aux-Bois qui se veut être la « maison des CPN ». Parallèlement, se crée la Fédération des clubs CPN, basée au CIN, donc toujours dans les Ardennes.

« La Gazette des terriers » devient le journal des CPN mais elle est accessible par abonnement à tout animateur Nature et indépendante de l'adhésion CPN. Elle rend compte des activités des CPN qui restent centrées sur la connaissance de la nature et sur des actions de protection des espèces et des milieux. Afin d'aider les clubs, des fiches techniques accompagnent le journal. Elles donnent des idées d'animations, d'activités de protection, d'enquêtes à mener sur le terrain, toujours avec une perspective de pédagogie de projet. Elles resteront liées aux CPN et longtemps accessibles.

Par ailleurs la FCPN lie des conventions avec d'autres associations nationales d'initiation à la nature : l'ANSTJ et Jeunes et Nature. On pourra ainsi y voir à la fois la spécificité des clubs CPN en accueillant principalement les enfants les plus jeunes. Cette collaboration est le début de la création des réseaux régionaux CPN. D'autres clubs nature, déjà existants deviennent clubs CPN, toujours grâce à la lecture de *La Hulotte* et pour les services rendus par la fédération. Cette dynamique régionale qui se met en place va provoquer en 1985, la première rencontre nationale clubs CPN à Céré-la-Ronde (Indre-et-Loire). Les troisièmes rencontres auront lieu en 1989 à Boulton-aux-Bois.

A partir de janvier 1990, la FCPN s'émancipe du CIN. Elle s'installe dans les locaux du Conservatoire des Espaces Naturels. Si les salariés de la FCPN restent à Boulton-aux-Bois, le Président et les administrateurs sont des représentants de diverses régions de France.

Cédric PRÉVOT, professeur des Écoles détaché à l'Université, Icem-pédagogie Freinet,
Clothilde JOUZEAU, professeure des Écoles, Icem-pédagogie Freinet

« Quand les élèves partent à la découverte de leur environnement : ouverture sur le milieu et aventure documentaire ! »

Pour Célestin Freinet, il ne peut y avoir d'éducation à l'environnement sans immersion au sein même du milieu naturel. Les apprentissages proposés aux enfants doivent s'appuyer sur leur vie et le milieu dans lequel ils évoluent à travers les enquêtes, les sorties, dont les classes promenades.

Un point essentiel de l'éducation à l'environnement est la recherche et la production documentaire, qui peut être liée à une enquête, un exposé, une sortie, un voyage... Le fait de pouvoir communiquer à d'autres enfants, d'autres classes, ou par l'intermédiaire d'un journal scolaire, d'un magazine, augmente une motivation déjà présente de par l'appui sur des sujets générant un réel intérêt. Dès lors, les écrits documentaires réalisés par d'autres classes sont déjà adaptés au niveau de lecture et intéressants.

Si, à l'origine, la correspondance scolaire consiste en échanges de journaux scolaires dans des réseaux d'une vingtaine de classes, les lettres individuelles permettent de créer des liens entre les enfants et, plus particulièrement, entre ceux qui sont chargés dans chaque classe de communiquer le contenu des journaux. Fort présent, l'environnement a trait aussi bien à l'actualité qu'au passé : <https://archives-freinet.org/documents/animer/corres/70-enveloppes>.

Les moyens techniques ont évolué depuis les années 1920, mais la philosophie qui sous-tend la démarche reste la même : <https://archives-freinet.org/tech-pf/sorties> et <https://archives-freinet.org/apres-cel/cine-anim>.

Des classes promenades de proximité, régulières, permettent par exemple, d'observer l'effet des saisons sur la nature et de cibler ses observations.

Rejetant le cours magistral et le manuel scolaire, Freinet et ses compagnons élaborent des outils pédagogiques nouveaux favorisant l'expression des enfants, une documentation accessible à tous. S'opposant à la rigidité du manuel, les fiches apparaissent d'abord comme l'outil pédagogique le plus adapté. Au congrès de Besançon en 1929, les adhérents de la Coopérative de l'enseignement Laïc (CEL) décident l'édition des 500 premières fiches du Fichier Scolaire Coopératif. Le savoir n'est plus octroyé par ceux qui savent, il est conquis et partagé par ceux qui cherchent.

L'absence de préjugés universitaires incita Freinet à faire confiance à ce que le corps enseignant, comme la plupart des groupes sociaux, recèle de ressources extra-professionnelles, ignorées parce qu'elles relèvent de la passion personnelle. Leur savoir est vivant et pas seulement livresque.

Apparaît ainsi une véritable encyclopédie populaire, enfantine qui a peu d'équivalent dans le reste de l'édition y compris dans le monde, en matière de sciences naturelles, de géographie, d'histoire, d'archéologie, et au premier plan la connaissance de l'environnement parce que se trouvaient réunies au sein du réseau de l'École Moderne une extraordinaire compétence et une profonde connaissance des enfants. Mais ce qui est novateur dans la démarche c'est que la BT est aussi le fait des enfants eux-mêmes, tout à la fois acteurs, chercheurs enquêteurs. Éditer les travaux des élèves a été une révolution.

Respectant l'humilité de ces éducateurs Freinet, M. Barré ira jusqu'à désigner ces pionniers d'«encyclopédistes aux pieds nus», de la même façon qu'on appelait en Chine «médecins aux pieds nus» les hommes et les femmes qui, sans aucun diplôme de docteur en médecine, contribuaient à vaincre l'insalubrité et les grandes épidémies.

En 1965, le Mouvement de l'École Moderne crée la BT Junior (BTJ est toujours éditée) qui publie des textes simples sur les thèmes privilégiés des moins de dix ans : les animaux, la vie des enfants, les métiers des adultes, entre autres. Le Second degré s'est doté de BT2 en 1968 dans les mêmes conditions d'écriture collective. En 1979, J Magazine est venue parfaire la collection, offrant une revue d'incitation à la lecture à partir de textes et dessins d'enfants. 2022 : l'aventure continue !

ATELIER 2

Initiatives en milieu urbain et périurbain

Daniel DENIS, professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

« La ferme du Bel Air de Villiers-le-Bâcle : genèse d'une initiative entre mouvement social et Institution scolaire (1975-1985) »

À l'origine, en 1975 : l'implantation d'un lotissement sur le territoire de la commune de Villiers-le-Bâcle provoque l'arrivée de 250 enfants nouveaux dans l'école du village. En bonne intelligence avec la Mairie, l'association des habitants de Villiers (AHV) réfléchit à des idées pour faire face à cette situation et cherche des financements pour les mettre en œuvre ; ainsi naît le projet d'une « École verte »¹, en valorisant une exploitation avicole en cessation d'activité (2,5 ha), située en face du nouveau groupe scolaire.

Des travaux importants de restauration et d'entretien sont entrepris par de nombreux bénévoles et une équipe d'animation est recrutée pour coordonner les débuts qui comprend notamment un instituteur formé à l'agriculture et un jeune ingénieur agronome. Par ailleurs, l'École Normale d'Antony met en place, à partir de 1978, des projets interdisciplinaires de formation qui vont s'avérer mobilisateurs : de nombreux accueils de classe du 91 et 92 en résultent selon une méthodologie de plus en plus éprouvée qui attire l'attention des observateurs² et contribue à un développement significatif des activités ; d'autant qu'une initiative nouvelle suscite l'intérêt des pédagogues : la création du « Groupement régional d'animation scientifique » (GRANIS), formé par des techniciens et des chercheurs du CNRS, de l'INRA et de l'université d'Orsay qui habitent Villiers ou les environs Il s'agit, selon des modalités spécifiques à

¹ Voir le dossier de demande de subvention au FIC et au FIANE: « Projet d'intégration sociale dans un village en mutation par la biais d'une réalisation pédagogique originale » (juillet 1975)

² Voir notamment les articles publiés en 1980-81 dans le *Monde de l'éducation* et aussi les fiches éditées par l'Institut National d'Éducation Populaire (INEP de Marly) et du Centre de Création Industrielle (collection « culture au quotidien ») du Centre Beaubourg.

chaque projet de classe, de tenter de répondre aux questions soulevées par les enfants à partir des pratiques de culture et d'élevage expérimentées au Bel Air³.

Ne se limitant pas à cet horizon spécifiquement éducatif, la Ferme du Bel Air constitua par ailleurs un point de ralliement pour des initiatives militantes nombreuses ; certaines ont largement défrayé la chronique⁴, au point que l'existence même du lieu est devenue un enjeu local très sensible.

Des élections municipales de 1981 et 1983 confirmèrent la profondeur d'un clivage au sein de la population, ce qui compliqua d'autant les projets d'avenir que nourrissait l'association. D'où l'abandon du projet de « Centre régional d'initiation à l'environnement » (1982-1985) dédié à la construction avec les enfants d'une « pédagogie de l'environnement » conçue au croisement des regards scientifiques et artistiques.

Baptiste BESSE-PATIN, chercheur en postdoctorat en sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 (Experice), **Serge GERBAUD**, administrateur de l'ADAJEP et ancien responsable d'un terrain d'aventure, **Gilles RAVENEAU**, Professeur d'anthropologie, Université Lumière Lyon 2 (EVS)

« Les terrains d'aventure comme expérience d'une nature urbanisée »

Le terme « terrain d'aventure » désigne un espace d'accueil libre et de jeu en plein air, clos et réservé généralement à l'usage des enfants, qui a souvent été situé dans un terrain vague, désaffecté, une friche... Les enfants peuvent s'y retrouver, jouer, bricoler, construire et réaliser toutes sortes d'activités imaginées à partir de matériaux simples mis à leur disposition. Par rapport à d'autres dispositifs, les terrains d'aventure se caractérisent par le fait qu'ils sont un dispositif urbain et qu'ils se situent à l'extérieur, en plein air, en lien avec les éléments présents sur le terrain, et que les usagers choisissent leurs occupations de manière libre, tout en respectant un cadre défini par les professionnels de l'animation.

Imaginé dans les années 1930 pour donner aux enfants des villes un accès à la nature, le premier terrain est véritablement né au Danemark en 1943 pendant la Seconde Guerre mondiale alors que les enfants investissaient les sites bombardés. C'est l'occasion pour un urbaniste paysagiste, C. T. Sørensen, d'intégrer le premier terrain pendant l'aménagement de 700 logements dans le quartier d'Emdrup avec les restes des matériaux de construction.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec la reconstruction des villes et le manque d'équipements pour l'enfance, l'idée est importée en Grande-Bretagne par Lady Allen of Hurtwood où les terrains d'aventure connaissent un essor remarquable dans les années 1950 tout comme dans le reste de l'Europe ; développement soutenu par l'International Playground Association. Au milieu d'une urbanisation massive, du déploiement des grands ensembles et du développement de l'automobile, les terrains d'aventure portent une interrogation plus fondamentale : celles de la place faite aux enfants dans la ville et leur accès à la nature. Point qui n'est rien d'autre que le propos central du film que nous allons visionner : *Un coin sans importance : le problème de l'enfant dans la cité moderne* (1964). Après la sortie de *La guerre des boutons* (1961) (et 10 ans après *Mon Oncle* de Jacques Tati), le film a été réalisé par Pierre Lary (et le soutien d'Yves Robert) en remerciement des Francs et Franches Camarades (Francas) d'avoir accueilli les enfants durant le tournage du film dans un centre aéré des Yvelines.

Le film est une fiction sur les jeux des enfants des cités et leur manque d'espace de jeux. Des voix d'enfants parlent de leur jardin idéal et on découvre leur appropriation d'un terrain vague. Celui-ci est néanmoins envahi par le bulldozer des ouvriers qui détruisent leurs réalisations à cause d'un projet de

³ Les archives contiennent de nombreux compte rendus de séances concernant la vie sociale animale, la reproduction, la génétique...

⁴ Consignation des loyers pendant plus d'un an, création d'une radio libre résistant au SRPJ de Versailles, longue bataille (victorieuse) contre l'implantation de l'usine L'Oréal Synthélabo dans la commune voisine, etc.

construction. « Fini de jouer ! » lance un adulte. Les enfants se rebellent alors avant d'être rappelés par leurs parents et de rentrer, penauds, à la maison. Autrement dit, ce film illustre un (proto) terrain d'aventure et ce qu'Henri Lefebvre soulignait dès 1968 dans *Le Droit à la ville*. La place des enfants n'est pas pensée en ville et les aménagements urbains sont inadaptés pour les petits citadins, oubliés de la planification urbaine, qui souhaitent jouer, courir, rêver, se défouler et interagir avec leur environnement.

Les terrains d'aventure apparaissent tardivement en France dans les années 1970 à Paris grâce au Comité pour le Développement des espaces pour le Jeu (CoDEJ) – comité qui assura la promotion des fermes pédagogiques ensuite – et à l'action coordonnée de plusieurs organisations d'éducation populaire. Avec leur déclin dans les années 1980-1990, si les terrains d'aventure semblent être en France des espaces appartenant au passé, le programme de recherche TAPLA (« Des Terrains d'aventure du passé/pour l'avenir » : <https://tapla.hypotheses.org/>) fait au contraire l'hypothèse qu'ils sont une ressource du passé propre à être expérimentée à nouveau et dont les filiations se laissent voir à travers différents dispositifs actuels. Et en effet, nous assistons ces dernières années à un intérêt renouvelé pour ce dispositif. L'été dernier, en France, une quinzaine de terrains (éphémères) étaient ouverts et il en est prévu le double l'été 2022. Autant d'expérimentations que le projet de recherche se donne pour objectif d'accompagner.

ATELIER 3

La presse et littérature jeunesse naturaliste : le rôle des publications

Christophe MEUNIER, docteur en Géographie, INSPE Centre Val de Loire | Université d'Orléans, Laboratoire InTRu | Université de Tours

« Autour de *Fanfan, ami de la nature*. L'écologie dans les albums pour enfants entre 1919 et 1990 »

En 1965, Pierre Probst, le créateur de la série à succès « Caroline », décide d'abandonner un temps son personnage fétiche pour se consacrer à un nouveau personnage : Fanfan. Dans les sept aventures qui lui sont consacrées, entre 1966 et 1969, Fanfan y apparaît comme un écologiste militant avant la lettre et agit au quotidien pour préserver la nature, la faune et la flore. Fanfan sauve les animaux de la forêt d'une crue majeure, vient au secours d'espèces menacées, lutte contre un incendie de forêt et sensibilise à la protection de la montagne.

La série des « Fanfan » de Pierre Probst rompt avec un courant d'écologie humaine qui traverse les albums pour enfants depuis le début du XX^e siècle et qui s'appuie sur la première acception du terme donnée par Charles Darwin en 1866, c'est-à-dire la « science des relations des organismes avec le monde environnant, c'est-à-dire, dans un sens large, la science des conditions d'existence ».

Une première partie de cette communication présentera la représentation de la nature dans la production d'albums pour enfants du début du XX^e siècle. Cette production de masse débute en 1919 avec l'album *Macao et Cosmage* d'Edy-Legrand et se poursuit avec la collection du *Roman des bêtes* publié par Flammarion/Père Castor. L'idéologie romantique domine cette période. Il s'agit d'apporter aux enfants « le vrai merveilleux : celui de la nature et de la vraie poésie : celle de la réalité » (Paul Faucher, 1936). Pour les auteurs, face à l'expansion urbaine, il convient à l'enfant de rester en contact avec la nature créatrice.

Dans une deuxième partie, nous analyserons le discours porté par la série originale des Fanfan. Très nettement, la série des « Fanfan » est une série écologique au sens politique du terme. Günther Anders dans *L'Obsolescence de l'homme* (1958) et Hannah Arendt dans *La Condition de l'homme moderne* (1958) en font un moyen de lutter contre les méfaits de la société de consommation et de prendre conscience de la fragilité de l'environnement menacé par l'être humain. Son côté prescriptif et parfois catastrophiste ne lui apportera pas le succès escompté et Probst abandonnera son projet à la veille d'une prise de conscience mondiale généralisée au début des années 1970.

Dans une dernière partie, nous aborderons la reprise et l'amplification des thèmes jadis défendus par Probst à partir des années 1990 et plus particulièrement des années 2000. L'écodéveloppement, le respect de la biodiversité, le lien écologique, la protection de l'environnement et le réchauffement climatique sont devenus des sujets récurrents pour de nombreux auteurs et éditeurs pour la jeunesse. Le discours est devenu moins prescriptif mais plus incitatif et réflexif. Il engage le jeune lecteur à agir.

Lucile DEMESY, documentaliste-bibliothécaire

« *La Hulotte* des jeunes et jeunesse de *La Hulotte* : les apports pédagogiques d'une publication devenue autonome dans le mouvement de l'éducation à l'environnement »

Le contexte de création de *La Hulotte* nous permet d'éclairer la manière dont la jeunesse s'est imposée comme le destinataire de cette publication consacrée à la découverte et à la protection de la nature. Les années 1970, marquées en France par l'institutionnalisation et par la démocratisation de l'environnement, sont favorables à l'émergence d'une éducation à l'environnement. Dans ce cadre, *La Hulotte* est l'une des initiatives militantes locales parmi d'autres qui rencontre un soutien institutionnel. Pour preuve de cet encrage militant, deux créations simultanées et fortement liées : en 1971, la naissance de la Société Départementale de Protection de la Nature des Ardennes (S.D.P.N.A.), association apolitique de protection de la nature, puis, face aux défaillances politiques et à la formulation d'un objectif pédagogique, en 1972, le lancement du journal de *La Hulotte* dans lequel se reporte et se prolonge les actions revendicatives des militants naturalistes. Pierre Déom participe à ces deux projets : membre-fondateur de la S.D.P.N.A., il prend la responsabilité de *La Hulotte* en parallèle de son métier d'instituteur. Perçus comme des naturalistes en puissance et des adultes en devenir, les enfants alors sont considérés comme des passeurs culturels en faveur de l'environnement et deviennent ainsi la cible de cette publication.

Dès lors, comment faire coïncider les attentes pédagogiques de la presse pour enfants avec les pratiques et les valeurs naturalistes au cœur de la ligne éditoriale de cette publication ? Dans quelle mesure ce projet éditorial est-il à la fois le produit et le support d'une sensibilisation à la protection de la nature ?

L'enseignement de la protection de la nature aux enfants semble constituer un défi d'ordre culturel. Pour vulgariser la nature, *La Hulotte* met alors en œuvre un dispositif pédagogique qui résonne avec les principes des sciences naturalistes. À travers une pédagogie performative, *La Hulotte* est conçue comme un outil de socialisation autour de l'identité du naturaliste qu'elle s'attache à définir. Ces modalités pédagogiques véhiculent différentes conceptions de la nature : biocentrisme, sujet d'émerveillement... Pour rendre davantage lisibles et accessibles ces visions de la nature, une véritable fiction naturaliste est élaborée autour de caractéristiques qui excèdent largement les genres de publication auxquels nous pourrions être tentés de la cantonner par commodité d'analyse. *La Hulotte* affirme sa singularité éditoriale dans ce genre hybride, entre revue scientifique et texte littéraire, nourri de références culturelles variées

Cependant, l'affirmation selon laquelle *La Hulotte* s'adresserait principalement aux enfants paraît abrupte pour peu que nous nous intéressions à sa réception et aux appropriations variées dont cette publication fait l'objet. Dans quel(s) réseau(x) la sensibilisation à la nature s'opère-telle par le biais de *La Hulotte* ? Qu'en conclure sur la portée et la place de *La Hulotte* dans le mouvement d'éducation à l'environnement ?

AXE 2 : L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT, ENTRE POLITIQUE ET POLITIQUES PUBLIQUES

Marie JACQUÉ, maîtresse de conférences en sociologie, Aix Marseille Université

« De l'éducation à l'environnement à l' "EDD", entre projets d'émancipation et normalisation de l'engagement citoyen »

En France, les actions d'éducation à l'environnement ont pris corps à l'intersection de l'action publique et de l'investissement militant écologiste, naturaliste et pédagogique, à travers la constitution d'une compétence associative autonome, espace de formalisation et de diffusion non plus de savoirs naturalistes mais de mise en forme pédagogique des « connaissances sur l'environnement » et de « médiation environnementale ». L'analyse de l'histoire comme de l'actualité des pratiques d'éducation à l'environnement représente un objet permettant de rendre compte du rapport dynamique entre la prise en charge politique et institutionnelle de l'environnement et son appropriation sociale et militante. Afin d'analyser la construction de cette compétence associative, nous proposons dans cette communication de retracer la genèse de la portée politique de l'éducation à l'environnement à partir de travaux de recherche en sociologie menés depuis les années 1990. Le corpus sur lequel se fonde cette réflexion est composé d'entretiens semi directifs menés à la fin des années 1990 auprès de responsables associatifs des deux principaux réseaux associatifs d'éducation à l'environnement, les CPIE et École et Nature. Il contient aussi un ensemble de documents associatifs, de documents et d'outils pédagogiques couvrant la période 1980-1998 ainsi que des textes législatifs et règlementaires.

A partir de l'histoire de ces réseaux, il s'agira de rendre compte de la façon dont l'éducation à l'environnement a été porteuse d'un projet de formation d'un nouveau citoyen, résultat d'un investissement militant de la pédagogie s'appuyant sur les théories fondatrices de l'écologie politique. Ce projet s'est construit dans un rapport dynamique avec la délimitation d'un domaine d'action publique en voie d'institutionnalisation. Il s'est tout autant nourri des approches critiques de l'écologie visant à la reconnaissance d'un sujet capable de porter une transformation sociale profonde de nos rapports à la nature que de la diffusion de conceptions plus normatives en matière de protection de la nature ou de traitement des problèmes environnementaux. Cette analyse sera déclinée à partir de deux exemples.

Dans un premier temps, nous montrerons comment l'analyse de la construction et de la diffusion des outils pédagogiques, de leur contenu, permet de rendre compte de cette tension entre investissement contestataire de la question environnementale et la neutralisation politique de sa portée par son traitement institutionnel. Des premiers clubs pour la nature aux malles pédagogiques des années 1990, en passant par les activités sensorielles et artistiques de découverte de la nature, il est possible de retracer le processus de normalisation et de dépolitisation progressives des formes d'engagement citoyennes pour l'environnement dans les actions d'éducation à l'environnement. Dans une même perspective et dans un second temps, nous interrogerons les relations entre l'éducation à l'environnement et l'éducation nationale. Les pratiques d'éducation à l'environnement ont émergé dans un rapport critique et distant à l'institution scolaire. La diffusion et l'intégration progressive de ces pratiques au sein des programmes scolaires se sont accompagnées d'un abandon des fondements critique de l'approche systémique et complexe qui étaient présents dans la conception de l'action citoyenne promue par l'éducation à l'environnement au profit d'une visée technique et comportementaliste de l'engagement citoyen.

Emmanuel PORTE, chargé d'études et de recherches à l'Injep

« L'enjeu environnemental dans l'éducation populaire : regards croisés sur quelques trajectoires d'animateurs (1970-1990) pris entre éducation, recherche et action collective »

Les années 1970 et 1980 sont marquées par l'émergence de l'écologie politique (lutttes anti-nucléaire, fondation des Verts, etc.) et par l'affirmation d'un secteur professionnel de l'animation qui se spécialise. En appui sur une politique de la recherche tournée vers le monde industriel, le secteur de la culture scientifique et technique se développe en entraînant des amateurs éclairés et des chercheurs impliqués dans le tissu associatif. Parmi eux, un certain nombre de jeunes cherchent à cultiver une curiosité pour la nature et pour les sciences tout en cherchant à s'inscrire dans un monde professionnel en pleine mutation. Qu'ils le fassent de manière bénévole, en tant qu'objecteur de conscience ou en tant que salariés associatifs, une génération va tenter de faire dialoguer préoccupations pour la nature et culture scientifique et technique en s'appuyant sur un double ressort : les dispositifs pédagogiques ("les manips") et une préoccupation pour la recherche (documentation, valorisation, etc.). Cela va amener certains à faire évoluer les pratiques au sein de l'ANSTJ, à se lancer dans la création de nouvelles structures (petits débrouillards par ex) ou à accompagner la structuration de l'activité des réseaux de professionnels (Graines, etc.). Cette contribution sera l'occasion de revenir sur ce contexte grâce à la mobilisation d'une dizaine d'entretiens exploratoire (Jacques Le Priol, Hervé Prévost, Pascal Desjours, Claude Bourquard, etc.) et à l'exploitation des sources documentaires de l'INJEP (cahiers de l'animation, documents de l'INEP). Cela pourrait constituer une première pierre à un projet d'exploitation plus ambitieux du guide des sources établi par le PAJEP sur ces questions.

ATELIER 4

Association entre protection et éducation

Frédérique RESCHE-RIGON, France Nature Environnement (FNE)

« Les sociétés fédérées de protection de la nature et l'éducation : hétérogénéité des discours et des pratiques »

F. Resche-Rigon a travaillé dans le centre d'initiation à la nature de Rochasson à Meylan puis à la FRAPNA Rhône dès la fin 89. Elle s'est aussi engagée dans le GRAINE Rhône-Alpes, qui a eu la responsabilité de co-organiser les 3èmes assises de l'éducation à l'environnement à Lyon en mars 2013. Aujourd'hui elle est « pilote » du réseau d'éducation de FNE et participe à la coprésidence du CFEEDD.

Fondée en 1968, reconnue d'utilité publique en 1976, la Fédération Française des Sociétés de Protection de la Nature se bat pour la protection de la nature et de l'environnement. Elle deviendra France Nature Environnement (FNE) en 1992. Dès son origine, la fédération vise à sensibiliser l'opinion publique et les élus. Au niveau national comme à l'échelle locale avec la diversité des associations fédérées, les militants des associations informent les citoyens, interpellent les décideurs et les élus, mènent des débats, conduisent des actions de terrain. En 1969, l'association « Jeunes et Nature » se rattache à la Fédération (voir communication d'Anna Trespeuch Berthelot).

Comment l'éducation à l'environnement et la formation sont-elles inscrites dans les statuts de la fédération et dans ses priorités d'action au moment où d'autres acteurs éducatifs spécialisés émergent (École et Nature et CPIE) ? Au-delà de ce point « statutaire », peut-on identifier les formes prises par la réflexion et les actions éducatives sous l'impulsion de la fédération ou des nombreuses associations locales ? Comment contribuent-elles au développement de l'éducation à l'environnement en France et à travers quelles actions ?

La communication présentera tout d'abord les démarches entreprises pour identifier les acteurs engagés et les pratiques au sein du réseau. Force est de constater le peu d'archives dédiées et organisées. Les recherches ont été principalement conduites par sollicitation des membres du réseau (newsletter, appels téléphoniques et courriels). Les Lettres du Hérisson, bulletin bimensuel de la FFSPN à partir de 1984 en partie archivées par Picardie Nature, ont été déterminantes pour comprendre la grande diversité des situations avec des fédérations régionales très impliquées comme la FRAPNA en Rhône-Alpes, la SEPNB en Bretagne, mais aussi en Normandie par exemple, qui feront figure de pionnier.

Dans un deuxième temps, la communication présentera des premiers éléments de constats. Comment s'articulent différents domaines information-éducation-formation, voire marketing ? Quel est le rôle des bénévoles, des objecteurs de conscience, Il y-a-t-il des professionnels dédiés aux actions éducatives, à partir de quand ? Y-a-t-il des espaces d'échanges entre les associations au sein de la fédération ou dans d'autres réseaux ? Ces questions resteront ouvertes pour un travail à poursuivre d'exploration de la grande disparité des situations régionales.

Bruno ULRICH, administrateur de l'ARIENA

« L'Ariena, une co-construction entre associations et politiques publiques depuis 45 ans »

Fondée en 1977, l'Association régionale pour l'initiation à l'environnement et à la nature en Alsace (Ariena) est une association qui coordonne aujourd'hui une cinquantaine de structures d'éducation à l'environnement sur le territoire alsacien. Premier réseau d'éducation à la nature et à l'environnement créé en France, l'Ariena fait figure de précurseur et présente une autre originalité de par son histoire, sa structure et son fonctionnement : les collectivités territoriales et les services de l'État siègent au sein de son CA, au même titre que les associations qu'elle fédère mais en tant que membres fondateurs. L'intervention est axée sur cette spécificité de l'Ariena dans le paysage des réseaux d'éducation à l'environnement.

Consciente de l'importance de cette histoire et de cette spécificité, l'Ariena a engagé un travail sur ses archives à partir de 2016, en lien avec le PAJEP et les archives départementales. Depuis 2019, cette mission est réalisée en appui avec des volontaires en Service civique. Le traitement de différentes sources d'informations - archives de l'association, d'Alsace Nature (ex-AFRIN), de la Région et des deux départements du Haut-Rhin et du Bas-Rhin ainsi que les entretiens réalisés avec les fondateurs du mouvement d'éducation à l'environnement en Alsace - a permis d'éclairer les circonstances de la création de l'Ariena et de mettre au jour des hypothèses expliquant les raisons de son originalité.

Plusieurs questions ont été posées. En quoi la singularité organisationnelle et structurelle de l'Ariena a-t-elle été influencée par le contexte associatif alsacien et ses liens avec les politiques locales, départementales, régionales et nationales ? Comment s'est développé le particularisme de l'Ariena, depuis ses origines, dans un contexte d'émergence des mouvements de protection de l'environnement - principalement associatif en Alsace ? Quels étaient les liens de l'Ariena avec les pouvoirs publics et les acteurs associatifs et d'où proviennent-ils ? S'agit-il de liens avec des personnes en particulier ou des organisations ? Quel type de relation l'Ariena a-t-elle noué avec ces acteurs ? Comment les décisions ont-elles été prises (tensions, compromis, consensus) ?

Un terreau d'associations de protection de la nature très actives et précoces, l'implication de personnalités fortes et une relation étroite avec les pouvoirs publics (nationaux, régionaux ou locaux) font partie des premiers constats et explications. La manière dont les pouvoirs publics participent aux instances de l'ACINER (l'Association pour le centre d'initiation à la nature et à l'environnement du Ried, première association locale dédiée à la sensibilisation) puis de l'Ariena, est également un indicateur clé.

ATELIER 5

Éducation populaire, éducation à l'environnement : ressource de développement local ?

Jean-Louis Maso, ancien vice-président du CPIE de Meuse

« Le CPIE de Meuse : l'éducation à l'environnement comme support du développement local »

Exploitant agricole à la retraite et ancien Vice-Président, Jean-Louis Maso témoignera lors du colloque, de son plein investissement dans le développement du CPIE de Meuse.

Au côté de bénévoles convaincus par la nécessité de promouvoir la découverte de la nature et de développer l'attractivité de leur territoire, il s'est engagé dès 1975, dans la Commission Nature du Foyer rural de Bonzée tout en siégeant au Conseil d'Administration de ce dernier.

En 1976, il contribue à la labellisation du Foyer rural en « CPIE » et quelques mois plus tard, il voit naître l'Union Nationale des CPIE (UNCPIE). Il fut Président du Foyer rural de 1984 à 1997.

En 1996, s'opère la séparation du Foyer rural et des activités de découverte de la nature. Une nouvelle structure est alors créée afin de porter « en propre » le label CPIE avec un nouveau projet associatif. C'est le début du CPIE à la maison de l'ARSEN. Jean-Louis devient Vice-Président du CPIE de Meuse jusqu'en 2013.

En janvier 2022, une présentation à plusieurs voix de bénévoles et/ou administrateurs ayant contribué ou contribuant toujours au développement du CPIE a été effectuée par le biais d'un enregistrement sonore. On y retrouve Jean-Louis Maso, Marie (administratrice) et Jacques Bonhert, Fabrice Lecerf (actuel Président du CPIE), Joël Grandjean (administrateur) et Gilles Boyer (enseignant à la retraite qui des années 1975 à 1985 venait en classe verte, à raison d'un à deux séjours par an). Ce document sonore est un témoignage précieux de l'histoire du CPIE de Meuse.

Pourquoi un CPIE à Bonzée ? Dans les années 1970, Jean Lacroix, alors exploitant agricole et Maire de Bonzée, voulait faire revivre le village qui se désertifiait.

Élu visionnaire, il souhaitait développer les échanges « villes-campagnes » et « l'accueil » par le biais d'hébergements comme le Foyer rural.

Jean Lacroix fut Président de CPIE de sa création jusqu'en 1985 puis aura le titre de Président d'Honneur.

Extrait du livre « Le Jean des Côtes » (récit de la vie de Jean Lacroix) :

« Le Parc Régional de Lorraine m'a sollicité pour que le secteur de Bonzée se porte candidat à la mise en place d'un CPIE, et j'ai été chargé, moi, surnommé, « la petite poule rousse » d'aller défendre notre projet à Paris. En compagnie de M. Müller, l'animateur du Parc, je suis donc allé à une réunion, avec des représentants de plusieurs ministères, dont l'Environnement, et Jeunesse et Sports. [...] J'ai expliqué comment était la vie chez nous, les activités qui avaient été mises en place, la nature, l'eau, la forêt, tout ce qui constituait notre environnement. J'ai exposé notre situation géographique, l'histoire de notre région, le déclin de la population et, aussi, tout ce que l'on essayait de faire d'un point de vue associatif. A notre retour, nous avons appris que nous avons été agréés pour créer un CPIE et j'ai donc pensé que j'avais été bon. »

Labellisé en 1976 sous le nom de CPIE « de Bonzée » (commune de la Maison de L'ARSEN),

l'association devient CPIE « Woëvre-Côtes de Meuse » en 1997 (du nom des entités géographiques qui construisent le territoire intercommunal), entérinant le travail en direction des territoires.

L'appellation actuelle de CPIE « de Meuse » (depuis 2013) reconnaît formellement l'extension à l'ensemble du département de la Meuse (voire au-delà) des missions que l'association engage sur un territoire de plus en plus élargi, pour lequel elle développe depuis plus de quarante ans des activités en direction des collectivités, des « acteurs socio-économiques » et des habitants. Cette nouvelle identité, validée par l'UNCPIE, complète le renouvellement du label également obtenu la même année.

Aujourd'hui, les activités du CPIE continuent d'évoluer, s'inscrivant dans les innovations proposées par le réseau national, s'ancrant dans les territoires et s'appuyant sur des partenariats historiques comme plus récents...

Joy TOUPET, docteure en géographie sociale, chercheuse associée à l'UMR 6590 « Espaces et Sociétés » (ESO), Université Rennes 2

« L'Éducation à l'Environnement comme outil historique d'affirmation et d'intégration des territoires ruraux dans les politiques publiques globales : l'exemple de la trajectoire du réseau finistérien des ULAMIR (1970-1990) »

Si la gestion des dispositifs environnementaux compose désormais l'objet principal de l'action des réseaux éducatifs non-formels, la littérature montre qu'elle s'est également construite à partir d'autres contextes socio-historiques que celui des politiques environnementales telles qu'elles sont formulées aujourd'hui. En partant de l'analyse socio-historique du CPIE Pays de Morlaix (Bretagne) sur la période 1970-1990, reposant sur un travail d'observation et d'enquêtes qualitatives débuté lors d'une recherche doctorale, l'objectif de cette communication est de comprendre la place de son héritage culturel dans les formes actuelles de son action, à la lumière de la trajectoire de son réseau d'appartenance originel finistérien, les Unions Locales d'Animation en Milieu Rural (ULAMIR).

Le réseau des ULAMIR qui émerge dans les années 1970, en tirant parti du déclin des structures d'encadrement traditionnelles du milieu rural (JAC puis MRJC notamment), se présente comme une innovation institutionnelle réunissant l'administration (Ministères de la Jeunesse & Sports, de l'Agriculture et de l'Éducation Nationale), le réseau institutionnel de l'Éducation Populaire et le réseau politique local, au service de la jeunesse rurale, par la mise en place d'activités socioculturelles et d'activités de plein-air. C'est ensuite à partir des années 1980 que le réseau se reconfigure avec l'institutionnalisation progressive de la pédagogie environnementale, en focalisant son action autour de la construction des métiers, des carrières et de l'économie de l'Éducation à l'Environnement à travers, notamment, le financement d'infrastructures d'accueil, qui devient alors central pour le développement des ULAMIR.

Nous montrerons dans cette communication que c'est en s'appuyant à la fois sur ses caractéristiques intrinsèques de fonctionnement et sur les contingences diverses auxquelles il est soumis (décentralisation, transfert de compétences, institutionnalisation des valeurs environnementales) que le réseau finistérien saisit au fur et à mesure les opportunités de sa pérennisation, en épousant les besoins sociaux puis socio-environnementaux de son temps. A chaque fois, le réseau d'acteurs se reconfigure à partir de ressources se trouvant à proximité (les milieux naturels conçus comme des espaces d'émancipation, le patrimoine bâti transformant le réseau d'acteurs en institution locale, les ressources pédagogiques construites au contact d'autres réseaux comme École et Nature, etc.). En d'autres termes, la réussite du réseau tient dans sa capacité à se maintenir sur le long terme, non sans difficultés, comme structure sociale capable de prendre en charge les politiques publiques, d'articuler les configurations locales et globales et d'engager littéralement le territoire dans cette action publique, qu'elles soient liées à la jeunesse et au monde rural dans les années 1970 ou aux injonctions environnementales à partir des années 1980.

Ainsi, cette communication montre que c'est en introduisant continuellement, au cours de leur trajectoire, de nouvelles dynamiques et médiations (entre les configurations d'acteurs, avec le milieu naturel) que les

réseaux d'Éducation à l'Environnement participent à empêcher la marginalisation des territoires ruraux au sein desquels ils déploient leur action, et de ce fait contribuent encore aujourd'hui significativement au développement des tissus sociaux locaux. Dans cette perspective, nous suggérons que l'Éducation à l'Environnement doit pouvoir être analysée dans sa dimension performative d'intégration des territoires dans les processus de construction et de traduction des politiques publiques en général.

AXE 3 : QUELLES PÉDAGOGIES POUR L'ANIMATION NATURE ? QUELS RAPPORTS AVEC L'ÉCOLE ?

ATELIER 6

L'étude de milieu : la montagne, la forêt...

Orane BISHOFF, ingénieure d'études à l'Institut Agro, campus de Florac

« L'étude de milieu au CEP de Florac : histoire d'une pédagogie de l'environnement »

En 1969, Maurice Marchal, directeur de l'INRAP et Maurice Charles, inspecteur pédagogique d'éducation physique partent en quête d'une équipe prête à se lancer dans le projet de créer un deuxième centre national dédié au développement des approches pédagogiques pluridisciplinaires de l'étude de milieu qui verra le jour en Lozère, à Florac, sous le nom de Centre d'Expérimentation Pédagogique en 1970. Ces deux centres sont les laboratoires d'expérimentations de pédagogies nouvelles. Ils sont des organes de formation continue de l'enseignement agricole pour des enseignants qui viennent en stage avec leur classe.

L'équipe, constituée de trois couples se lancent dans l'aventure : ils sont enseignant-es en biologie-écologie, en éducation physique et sur la dimension socio-culturelle. Ils décident qu'il faut un lieu ancré dans le milieu rural avec des espaces naturels protégés accessibles toute l'année et se rapprochent avec succès de l'équipe du Parc National des Cévennes qui favoriseront très fortement leur installation.

Hormis quelques stages, aucun des membres de l'équipe n'a été formé spécifiquement à l'étude de milieu. Maurice Marchal leur transmet, son ouvrage de référence en la matière, celui d'Arnould Clause (1961) « Philosophie de l'étude de milieu ».

Cette équipe est motivée, passionnée, chacun-es vient avec ses dimensions spécifiques mais l'ensemble est cohérent, solide, porté par un socle de valeurs et d'objectifs communs. Ils veulent se mettre au service d'un enseignement qui soit à échelle humaine. Pour eux, il est fondamental de faire évoluer d'une part la relation éducative, pour faire vivre des relations plus vraies, entre enseignant-es et élèves et d'autre part, les pédagogies, pour sortir des dualités corps/esprits et des cloisonnements disciplinaires afin de développer un apprentissage pluridisciplinaire dont l'apprenant est l'auteur, au contact des milieux de vie. L'équipe est imprégnée des méthodes de l'éducation populaire et s'intéresse aux pédagogies alternatives ainsi qu'aux sciences de l'éducation.

De 1970 aux années 90, les stages du CEP vont évoluer tout en affinant et en affirmant une structure qui lui est spécifique. Ces stages dureront quinze puis huit jours à partir des années 80. Ils s'inscrivent dans une pédagogie de projet articulée en quatre temps : une phase contact avec la découverte des milieux et le déclenchement des interrogations, une phase «rebond» où l'on met en commun les explorations pour construire un projet de groupe, une phase «projet» de réalisation où les sous-groupes vont répondre aux questions à l'aide de différentes sources d'information et une phase de restitution permettant à chaque groupe de partager son travail en utilisant des moyens d'expression variés. Chaque stage prévoit un temps de bilan et de réflexions sur les prolongements possibles dans les contextes spécifiques des stagiaires.

Une grande partie des premiers professionnels de l'éducation à l'environnement est formée par le BTS Protection de la Nature de Neuvic et passent donc par Florac où sont réalisés chaque année les stages de première année. Ils en gardent la richesse méthodologique : l'alternance entre approche sensible et rationnelle basée sur une immersion corporelle dans le territoire favorisant la rencontre avec les habitants et les éléments naturels, vivants des moments uniques dans des paysages variés. Pour les jeunes stagiaires, ce stage est déterminant. Ils veulent faire comme les animateurs-trices du CEP « quand ils seront grands ! ». L'équipe de Florac est très investie dans une éducation à l'environnement qui prend forme dans les territoires et elle s'engage au sein des dynamiques locales, régionales, nationales et

internationales jusqu'à aujourd'hui.

L'équipe sera timide concernant la formalisation de sa méthodologie mais Claude Benois entre 1976 et 1981 produira un certain nombre de ressources. Nous avons également un document interne de 1993, rassemblant les différents outils mobilisés par l'équipe d'animateurs-trices du CEP. Enfin, les archives contiennent encore quelques grilles de stage et bilans de l'époque.

En conclusion et nous le détaillerons : le bilan des actions du CEP est positif dans le sens où il a inspiré et nourri de nombreuses démarches de pédagogies de l'environnement mais celles-ci sont restées marginales au sein du système éducatif de l'enseignement agricole.

Michel DUPUY, Chercheur associé à l'Institut d'Histoire moderne et contemporaine et membre du Groupe d'Histoire des Forêts Françaises

« Enseigner la forêt : bilan historiographique »

En octobre 1990, le Groupe d'Histoire des Forêts Françaises organisait un colloque « enseigner et apprendre la forêt ». L'époque était critique pour la forêt : déforestation du « poumon de la planète », pluies acides, incendies de forêt, etc. Sa présence médiatique traduisait ses inquiétudes. A ceci, les acteurs forestiers sur le terrain étaient confrontés à de nombreux clichés : « poumon de la planète », déclin du manteau forestier en France, forêt méditerranéenne espace à incendie, le papier tue la forêt, l'enrésinement des forêts, etc.

D'emblée s'est posée la question du public concerné par l'éducation à la forêt : les adultes, les enfants, les lycéens, les géographes, etc. Sur ce plan, le constat était amer : la forêt avait peu de place dans l'enseignement primaire ou secondaire que ce soit en biologie, en géographie, en histoire, comme dans l'enseignement supérieur notamment le droit. Certes des initiatives individuelles existaient, mais elles restaient locales, en revanche, l'espoir était de mise avec cette initiative institutionnelle visant à rapprocher les instituteurs des forestiers intitulée « A l'école de la forêt ». Le but était d'éduquer la future génération, celle qui serait adulte en 2010.

Éduquer à la forêt est aussi une question d'enjeux. Au début du XXe siècle, il s'agissait d'apprendre à gérer une pépinière aux enfants des montagnes afin de convaincre les parents de l'utilité de la politique de reboisement. Dans les années 1970/1990, il s'agit pour les forestiers de convaincre le public que le fait d'abattre un arbre n'est pas un crime écologique. Derrière la forêt, se posait la question de la place de l'arbre, qui a sa journée en 1976.

De fait, lors de ce colloque, le lien entre éduquer et communiquer a été établi. A défaut d'enseigner, démarche qui nécessite des pédagogues et du temps, il était tentant auprès de certains acteurs d'accentuer la communication.

Après ce colloque, le GHFF est peu revenu sur l'enseignement de la forêt, sa place dans les programmes scolaires, en revanche, en 2016, il produisit une étude intitulée « Forêt et Communication », toujours dans l'esprit de « démythifier la forêt ». Dans ce volume, la référence à l'opération « A l'école de la forêt » est manifeste dans l'introduction et dans la conclusion. En 1990 Henri Daburon y fondait de grands espoirs, en 2016, Charles Dereix espérait que cette opération serait réactivée après son abandon...

Enfin, il est à noter la difficulté d'intégrer la dimension temporelle lorsqu'il s'agit d'appréhender la formation d'un arbre. Cette difficulté était bien présente dans les Sociétés scolaires forestières au début du XXe siècle, elle était encore au cœur des préoccupations de Henri Daburon lorsqu'il présenta le programme « à l'école de la forêt » en octobre 1990.

Yvan CARLOT, agrégé de géographie

« Éducation relative à l'Environnement : de la foi du charbonnier au désenchantement. La construction d'un corpus conceptuel et pédagogique (1974-1993) »

À titre de prologue, un rappel du contexte spécifique post mai 68. C'est l'époque où l'environnement devient objet de préoccupations (la marée noire du Torrey Canyon 1967) ou de débats avec la création des Parcs Naturels Nationaux au cours des années 1960. De même, les activités personnellement menées, tels les deux versants d'une vallée, jalonnent la construction d'un corpus conceptuel et du bagage pédagogique mis en œuvre : le premier versant est celui de l'engagement associatif, débutant au sein du CPIE de Lanslebourg avec la foi du charbonnier ; le second versant est celui de l'enseignement au sein de l'Éducation Nationale comme professeur et comme formateur. C'est sur ce versant que les difficultés et obstacles prennent corps et se traduisent par la publication en 1981 dans la Revue de Géographie de Lyon (Vol. 3) d'un article d'étape « *Pour une pédagogie de l'environnement* ».

Le corpus conceptuel et le bagage pédagogique a eu pour assise initiale et fondamentale, la géographie. Dans la tradition de la géographie vidalienne, la sortie de terrain est le moyen privilégié pour l'étude du milieu afin de mettre en évidence la relation Homme-Nature. La montagne alpine fournit ce support pour les séjours. La Vallée de la Chimie à Lyon puis des sites en région lyonnaise apportent un enrichissement par la diversification et le renouvellement des thèmes d'étude, dont les risques. L'exemple conservé du PAE du lycée Jacques Brel à Vénissieux au cours de l'année scolaire 1981-82 témoigne de cette approche.

Les débats épistémologiques portés par la Nouvelle Géographie comme science sociale bousculent la géographie de l'École Française. En résultent des remises en cause (quid du milieu et du paysage ?) mais aussi renouvelle la pensée géographique en particulier sur les nouvelles façons de pratiquer la géographie physique. La démarche systémique devient l'évidence.

Le trouble ainsi créé dans la communauté enseignante, associé aux mutations de programmes et à la demande d'un renouvellement des méthodes pédagogiques, génère une véritable "livrée disruptive", série de résistances, qui marginalise de fait, l'éducation relative à l'environnement. Le repli pour motifs divers sur un enseignement strictement disciplinaire s'opposant à la pluridisciplinarité ou la transversalité en est l'un des témoins les plus évidents. Et qu'il fut difficile de dépasser tant en formation initiale que continue.

ATELIER 7

Sensibilisation par l'immersion, connaissances scientifique et interprétation du milieu

Laurent BÉLIER, technicien Accueil et Sensibilisation, Parc national des Cévennes

« L'Éducation à l'environnement, vecteur de lien social en zone rurale »

Le Parc national des Cévennes, dès sa création en 1970, affiche sa singularité. Il demeurera longtemps le seul, en métropole, à présenter une population permanente dans l'espace protégé. Aussi, la question de l'acceptation par la population de ce nouvel outil de protection du territoire apparaît rapidement comme un axe majeur d'actions à engager. Dans le même temps, la volonté de redynamiser la vie culturelle en Cévennes est affirmée. Le Centre d'Animation Cévenole (CAC), structure satellite, devient alors la cheville ouvrière du Parc national en matière d'animation territoriale. Si de nombreuses actions à dominante culturelle sont rapidement menées (projection de film et de diaporamas chez l'habitant, de veillées chantées voire dansées, de spectacles), l'éducation à l'environnement à destination des écoles locales se développe plus lentement. Les premières années d'existence du Parc national sont marquées par quelques sollicitations d'enseignants extérieurs, en voyage d'étude avec leurs élèves. Ils recherchent

une rencontre de terrain, un témoignage d'agents du Parc pour éclairer le regard des élèves sur ce territoire singulier.

Pour autant, dès 1976, à l'initiative du CAC, une action recherche est entreprise. Elle associe des pédagogues du centre d'expérimentation pédagogique (CEP) de Florac, des personnels de l'Éducation nationale et des agents du Parc qui, ensemble, vont élaborer la structure du premier projet pédagogique destiné aux écoles. Si l'objectif est bien d'accompagner les élèves dans la découverte de leur espace de vie, de restituer la connaissance acquise en matière notamment de biodiversité, il réside tout autant dans la volonté de rompre l'isolement des enfants et de favoriser la rencontre et l'échange. Expérimentée sur l'année scolaire 1976-1977, pour un nombre volontairement restreint de classes participantes, cette démarche mobilise de nombreux intervenants, spécialistes de leur domaine. Ces derniers poussent alors les portes des écoles et accompagnent les élèves lors de sorties régulières, réparties tout au long de l'année. Du matériel pédagogique est fourni aux classes. Des financements permettent la rencontre des classes dans l'année, l'occasion de présenter les réalisations, fruits du travail mené par chaque enseignant avec ses élèves. Sous l'impulsion d'animateurs socio culturels, détachés par le Ministère de l'agriculture et d'une enseignante mise à disposition par l'Éducation nationale, les projets pédagogiques naissent et grandissent moyennant un budget conséquent et une implication forte de nombreux moniteurs gardes. Cette expérimentation d'une année scolaire fait l'objet d'un bilan très positif à de nombreux égards et sera reconduite l'année suivante pour un nombre plus important de classes, regroupées par bassins de vie pour favoriser les échanges et faciliter les rencontres.

Parfois, des spectacles sont aussi proposés aux écoles. Les enfants rencontrent les artistes, avant une représentation ouverte à tous. Les temps de rencontres, d'échanges, en marge de ces spectacles sont des lieux privilégiés pour échanger sur le Parc, ses actions, expliquer les règles au regard des enjeux. Souvent, des films provenant du Ministère de l'agriculture sur des sujets variés et des montages en fondu-enchaîné sont présentés en classe. Ils sont toujours prétextes à parler du Parc, de ses actions, de la vie en milieu rural.

Pour accompagner l'émergence de ces premiers projets pédagogiques, de nombreuses publications sont produites, grâce à l'imprimerie du Parc. Les enfants en sont les premiers contributeurs. Toutes les écoles reçoivent ces bulletins de liaison, source d'inspiration pour de nombreux enseignants du territoire. Toutefois, la majorité des écoles bénéficiant de cet accompagnement important du Parc sont situées en périphérie immédiate de la zone protégée et principalement en Lozère. Plus tard, après la disparition du CAC qui survient en 1982, il s'agit de maintenir la dynamique enclenchée, sur les bases de budgets resserrés et de poursuivre le rapprochement avec les écoles. Dès lors, les moniteurs gardes sont accompagnés par l'enseignante travaillant au sein du Parc. En fonction de leur sensibilité et de leur actualité, ils proposent de manière moins centralisée, des démarches pédagogiques co-construites avec les enseignants.

Cécile BRUN, étudiante en master « Gestion des territoires et développement local » à l'Université du Mans

« Les difficiles débuts de l' "interprétation" face aux enjeux de sensibilisation à la préservation du patrimoine naturel français »

L'enjeu de cette communication est d'observer l'évolution de l' « interprétation » dans le contexte national des années 1970 à 1990, en termes quantitatif et qualitatif, en partant des questions suivantes : Est-ce que cela fut un essor fulgurant ou une évolution progressive ? Quels moyens l' « interprétation » a mis en place ? Quels acteurs se sont emparés du principe ? Quels patrimoines étaient concernés ?

L' « interprétation », venue des Parcs naturels nord-américains empreints de *wilderness*, a été définie par Tilden en 1957, mais il n'en pose alors que les premières idées, idées encore partielles et vagues. Son approche est par ailleurs parfois critiquée, notamment du fait qu'il part du principe que l'information

conduira à un changement d'attitude qui, à son tour, conduira forcément à un changement de comportement. Cette première ébauche laissa tout de même sa marque puisque l'« interprétation » française s'inspira des méthodes nord-américaines.

En France, l'« interprétation » apparaît dans les années 1970-1980 dans un contexte de prise de conscience des enjeux de préservation du patrimoine naturel et de difficultés économiques, notamment pour les Parcs naturels régionaux. On observe aussi des évolutions pédagogiques parallèles qui présentent des similitudes avec les principes de l'« interprétation », comme les réformes de l'éveil.

L'arrivée de l'« interprétation » en France fut timide : sa diffusion progressive se traduit par une difficile datation. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle fait appel à de nombreuses disciplines (histoire, géographie, sociologie, éducation, psychologie, tourisme), et nécessite donc une coordination entre ces dernières. Cela implique par ailleurs une diversité d'acteurs. On observe aussi une difficulté sémantique avec une pluralité de définitions proposées dans les dictionnaires et par les auteurs, et d'applications concrètes.

Certains acteurs se sont tout de même emparés de cette opportunité. Quelques auteurs se sont investis pour sa vulgarisation, notamment via les publications de l'ATEN qui auront fourni un véritable apport méthodologique, en particulier autour de la notion de plan d'« interprétation ». Une professionnalisation est aussi en cours, surtout avec la formation d'éco-interprète des CPIE de Franche-Comté. Les PNR vont dans un premier temps s'approprier les lignes directrices de l'interprétation pour mettre en place des sentiers d'interprétation.

L'utilisation de l'« interprétation » soulève des interrogations méthodologiques. Elle se tourne en effet vers un patrimoine souvent remarquable, puisqu'il offre une nature à admirer, mais les enjeux sont alors difficiles à retranscrire dans le quotidien et les espaces concernés sont fragiles. De plus, l'« interprétation » est alors orientée vers le passé alors qu'elle devrait plutôt soulever des questionnements pour l'avenir et favoriser une émancipation des citoyens. Enfin, le rôle de l'interprète, et notamment l'impact de sa présence et de sa subjectivité, est mis en débat.

Dominique COTTEREAU, coordinatrice du Réseau d'Éducation à l'Environnement en Bretagne et maîtresse de conférences associée à l'IUT de Tours, **Malo CAMUS**, doctorant à la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest

« Quelle éducation à l'environnement en classes de mer en Bretagne ? »

Les classes de neige, nées en 1953, s'organisaient en mi-temps pédagogique, scindant la journée entre travail en classe et pratique du ski. Dès la première classe de mer, en 1964 dans le Finistère, les créateurs instaurèrent une rupture en instituant le tiers-temps pédagogique, ajoutant la découverte du milieu marin à la pratique du sport et aux enseignements classiques. En effet, la fluctuation des marées et la découverte des estrans au jusant permettaient la mise en place de séquences éducatives d'étude de milieu et de sciences dehors. Entre 1970 et 1990, les classes de mer vont se démultiplier, souvent dans des centres de colonies de vacances, à qui cela permettait de diversifier les activités et de rester ouverts plus longtemps dans l'année, la vocation économique des projets s'ajoutant clairement à la vocation pédagogique.

La circulaire ministérielle du 6 mai 1971 attribuait à l'ensemble de ces classes (devenant « transplantées » en 1973, « de nature » en 1977, « de découverte » en 1982) un « épanouissement physique et psychique des enfants par la cure de santé qu'elles procurent, par l'activité intense qu'elles suscitent, par une plus large ouverture sur la vie et par la modification des rapports adultes-enfants qu'elles créent ». La même année, 1971, paraissent les premières instructions officielles françaises en matière d'éducation à l'environnement, incitant les enseignants à « aborder les problèmes d'environnement et à aider l'élève à prendre conscience de la place de l'homme dans la biosphère » et des conséquences de ses comportements sur la nature.

Comment les acteurs des classes de mer vont-ils se saisir de ces nouvelles injonctions ? Ces deux mouvements de l'éducation à l'environnement et des classes de mer ne vont-ils pas évoluer en parallèle l'un de l'autre ? Les créateurs et militants des classes de mer, ayant trouvé dans l'école rénovée et le tiers-temps pédagogique la source de leur légitimité et l'élan de leur dynamisme, vont-ils se laisser bousculer par les enjeux écologiques ? Dans ces trois dimensions de l'éducation relative à l'environnement reconnues depuis Lucas (1980-1981) – éduquer au sujet de, éduquer par, éduquer pour l'environnement - n'est-ce pas la dimension didactique (au sujet de) qui va, paradoxalement (puisqu'elle se déroule dans l'environnement), rester prégnante ?

Quand on lit, sous la plume de l'initiateur Jacques Kerhoas, combien la mer est ce « milieu cosmique » dans lequel baignent les enfants de classes de mer, on se demande aussi si l'écoformation, apparue sous la plume de Gaston Pineau dans la fin des années 1980 au Québec, ne viendra pas formaliser cette éducation globale vécue par les jeunes élèves en immersion totale dans un milieu pendant plusieurs semaines ?

En nous appuyant sur les ouvrages pédagogiques, sur les archives des associations (communications, rapports de colloques), sur des entretiens d'acteurs ayant participé à cette dynamique entre 1970 et 1990, nous présenterons les choix éducatifs et pédagogiques prônés pour cette éducation à l'environnement spécifique aux classes de mer. Elles révéleront l'une des multiples sources qui ont nourri l'éducation à l'environnement d'aujourd'hui, ou devrait-on dire « les » éducations à l'environnement d'aujourd'hui.

Le Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Pajep) regroupe six partenaires dont la mission est la collecte, le classement, la conservation et la mise en valeur des archives de ces mouvements. Plus d'informations sur : <https://archives.valdemarne.fr/r/r/11/pajep/>

Depuis 2016, le Pajep porte le projet de recherche « Histoire et archives de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement (1970-1990) » afin d'étudier l'émergence et le développement de cette pédagogie spécifique grâce à des collectes d'archives, des travaux scientifiques et des témoignages d'acteurs.

