



HAL
open science

Les freins au développement de l'éducation à l'environnement au sein de l'institution scolaire

Marielle Imbert

► **To cite this version:**

Marielle Imbert. Les freins au développement de l'éducation à l'environnement au sein de l'institution scolaire. Science politique. 2010. dumas-00826347

HAL Id: dumas-00826347

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00826347>

Submitted on 27 May 2013

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

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



Vous allez consulter un mémoire réalisé par un étudiant dans le cadre de sa scolarité à l'IEP de Grenoble. L'IEP ne pourra être tenu pour responsable des propos contenus dans ce travail.

En tant qu'oeuvre originale, ce mémoire relève du droit de la propriété intellectuelle et vous pouvez uniquement en faire une reproduction à titre privé, sous réserve de la mention d'origine.

INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
BP 48 – 38040 GRENOBLE Cedex 9
www.iep-grenoble.fr

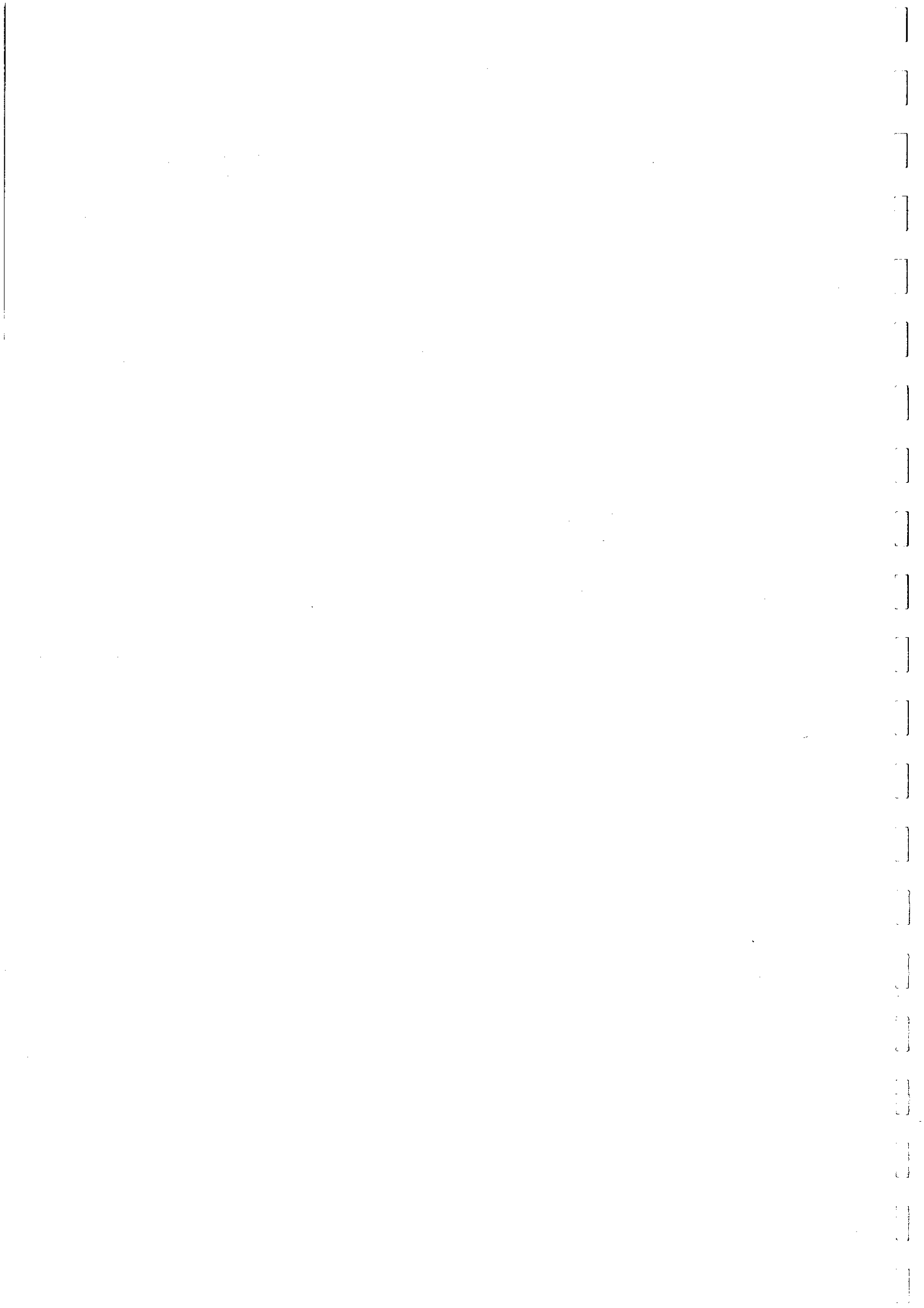
UNIVERSITE PIERRE MENDES-FRANCE
Institut d'Études Politiques de Grenoble

IMBERT Marielle

**LES FREINS AU DÉVELOPPEMENT
DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT
AU SEIN DE L'INSTITUTION SCOLAIRE**

Sous la direction de Stéphane LA BRANCHE

**Master 2 Politiques Publiques et Changement Social
Spécialité Villes, territoires et solidarités
2009-2010**



UNIVERSITE PIERRE MENDES-FRANCE
Institut d'Études Politiques de Grenoble

IMBERT Marielle

**LES FREINS AU DÉVELOPPEMENT
DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT
AU SEIN DE L'INSTITUTION SCOLAIRE**

Sous la direction de Stéphane LA BRANCHE

**Master 2 Politiques Publiques et Changement Social
Spécialité Villes, territoires et solidarités
2009-2010**

« J'amène un morceau de lumière et j'aurai conscience que je verrai bien que lorsque j'aurai toutes les couleurs de l'arc-en-ciel rassemblées pour que l'on y voit mieux. »

Jean-Paul Robin, professeur

Je souhaite avant tout remercier Stéphane La Branche, pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils.

Je tiens ensuite à remercier Jean-Paul Robin qui a accepté de participer à l'évaluation de ce travail et m'a été d'une grande aide lors de nos rencontres.

Merci également à l'ensemble des enseignants, représentants académiques de l'Education nationale, salariés d'associations et de Parcs Naturels Régionaux, ainsi qu'aux représentants administratif et politique de la région Rhône-Alpes, de m'avoir consacré du temps. Merci à Sylvène Allard, Javotte Barret, Emeline Baume, Colette Bertrand, Cyril Borel, Pascal Boyries, Nathalie Carencó, Jacky Dutoit, Jocelyne Gougou, Pierre-Loïc Martinez, Philippe Meirieu, Laurence Pénélon, Fabien Pikorki, Jean-Paul Robin et Nicolas Sizaret.

Un grand merci à Gaël qui m'a permis d'aller au bout de ce travail et à tou-te-s celles et ceux qui m'ont soutenue tout au long de cette dernière année d'étude: Simone, Jean-Louis, Nicolas, Guil'M, (Merci pour leur soutien infallible) Enzo, Nico, Léa (sans qui cette période aurait été beaucoup plus morne), Anaïs, Lucie, et à tous mes camarades de promo... Juste merci les amis pour cette intense expérience de vie!

Sommaire

Introduction.....	9
--------------------------	----------

Partie I

D'une Education à l'Environnement à l'Education au Développement Durable : contenu d'un glissement sémantique et constitution d'un secteur spécifique.....	15
---	-----------

Chapitre 1

De l'Education à l'Environnement à l'Education au développement durable : du glissement sémantique au changement conceptuel.....	17
---	-----------

1. De l'Education Relative à l'Environnement à l'Education au Développement Durable : retour sur les étapes clefs d'une construction historique.....	18
1.1 Regard sur les précurseurs.....	18
1.2 Le glissement sémantique des institutions au niveau international.....	19
1.3 Le rôle de l'Education nationale dans le glissement sémantique.....	26
2.EE, EEDD, EDD : une concurrence des concepts mêlant éducation et environnement.....	30
2.1 Au-delà des mots des visées éducatives distinctes.....	30
2.2 EE, EDD, EEDD : « qui est quoi » ?.....	33
2.3 L'EE menacée par l'EDD : contenus d'un débat de fond.....	37

Chapitre 2

Les acteurs de l'Education à l'Environnement : identités et organisation.....	41
--	-----------

1.L'institution scolaire comme acteur central.....	41
1.1 L'Education nationale : productrice de programmes et de directives.....	41
1.2 Une structuration académique : l'exemple grenoblois.....	43
1.3 Au sein de la classe : les pratiques enseignantes de l'Education à l'Environnement.....	46
2.Des « partenaires » multiples	49
2.1 La vivacité du secteur associatif.....	49
2.2 L'importance des Parcs Naturels Régionaux.....	52
2.3 L'appui des collectivités territoriales.....	55
3.Une logique de convention entre les différents acteurs.....	57
3.1 L'agrément associatif.....	57
3.2 Le conventionnement des PNR : l'exemple de la Chartreuse.....	59

Partie II

De l'institution à l'individu, l'Education à l'Environnement ou le choc des cultures.....	62
--	-----------

Chapitre 3

Les obstacles institutionnels ou comment l'Education à l'Environnement réinvente l'école.....	64
--	-----------

1 L'Education à l'Environnement ou la réinvention du système éducatif ?.....	64
1.1 L'Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée ?.....	64
1.2 Vers un changement d'organisation institutionnelle ou freins organisationnels?.....	67
2. L'Education à l'Environnement : une éducation au statut incertain.....	72
2.1. Le flou des directives officielles en question.....	72

2.2. Entre « savoirs chauds », « éducation à » ou « éducation citoyenne » : le flou conceptuel demeure.....	74
2.3. Un positionnement fragile au devenir incertain.....	78

Chapitre 4

Obstacles académiques ou le théâtre partenarial en question.....	82
1. Le partenariat au centre des projets d'Education à l'Environnement.....	82
1.1 Retour sur un concept.....	82
1.2 Réalité du partenariat sur le terrain académique grenoblois.....	86
2 Le partenariat ou la difficulté à travailler ensemble.....	89
2.1 Des acteurs, des visions du partenariat.....	89
2.2 Identifier les obstacles : construire une culture commune.....	93

Chapitre 5

Les individualités au centre des projets d'Education à l'Environnement.....	100
1. Des militants de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire ?.....	100
1.1 Identités individuelles et Education à l'Environnement.....	101
1.2 Motivations personnelles.....	102
1.3 Positionnement professionnel.....	105
2. Le volontariat et autres obstacles individuels.....	107
2.1 Le volontariat comme base commune.....	107
2.2 L'obstacle scientifique ou le déficit de formation.....	110
2.3 L'identité professionnelle enseignante bouleversée.....	113

Conclusion.....	118
Bibliographie.....	122
Annexes.....	130

Introduction

« On voit très bien au niveau politique, avec les différents sommets qui sont organisés ici ou là, qu'il y a une vraie préoccupation. [...] On voit qu'avec le Grenelle de l'environnement il y a eu une vraie prise en compte. On voit que dans le vote des électeurs il y a de plus en plus cette dimension environnement qui est présente¹. »

Incontestablement, l'enjeu environnemental s'intensifie, comme le souligne Pierre-Loïc Martinez, professeur des écoles dans une commune rurale de l'Isère. Il devient prégnant au sein des sphères scientifique, politique, sociale, économique, médiatique ou artistique. Les rencontres internationales se multiplient depuis une vingtaine d'années. De Rio en 1992 à Copenhague en 2009, la préoccupation grandit et s'élargit. La crise environnementale mondiale, aux multiples répercussions locales, est actée. Dérèglement climatique, pollutions de l'air, de l'eau ou des sols, perte de la biodiversité, les maux ne manquent pas. Ces réalités physiques, étayées par d'innombrables études scientifiques, se transcrivent en débats et en actions à l'échelle des entreprises, des acteurs sociaux, des partis politiques... Les écologistes ne sont plus les seuls à porter ces questions. Le développement durable, qui lie désormais l'environnement aux traditionnelles variables économiques et sociales, s'impose comme le socle d'une nouvelle culture guidant l'ensemble des décisions. Relayée par les médias, cette dernière est omniprésente pour les citoyens : éco-geste, green-technologies, éco-taxe, éco-construction, responsabilité sociale et environnementale des entreprises, énergies renouvelables, produits recyclables, investissement durable et solidaire, ...
Vive l'écocitoyenneté !

L'Ecole ne peut rester indifférente à une telle évolution sociétale. L'institution scolaire, au cœur de la formation des citoyens, devrait se saisir d'une éducation à l'environnement et/ou au développement durable, comme le souligne notre enseignant isérois : « *c'est difficile dans notre enseignement de passer à côté d'un sujet aussi lourd de conséquences²* ». Pourtant, un rapide coup d'œil dans les salles de classes et les établissements scolaires dément cette attente. Peu d'enseignants évoquent leur pratique en la matière. L'Education à l'Environnement semble secondaire.

1 Entretien Pierre-Loïc Martinez, professeur des écoles, Pommiers la Placette, réalisé le 16 avril 2010.

2 Ibid.

Pourquoi une telle distance entre cette évolution sociétale et l'institution scolaire ? L'École n'a-t-elle pas vocation à former des citoyens aptes à se saisir des enjeux contemporains ? **Quelle est vraiment la place de l'Éducation à l'Environnement au sein de l'institution scolaire aujourd'hui en France ?**

Quatre constats s'imposent d'emblée :

- un arsenal juridique conséquent existe au niveau national et international ;
- une variété sémantique et conceptuelle de l'Éducation à l'Environnement apparaît ;
- les acteurs sont pluriels et organisés en réseaux ;
- mais peu d'actions se déroulent sur le terrain scolaire.

Un fossé semble ainsi exister entre intentions et réalisations.

Nombre de chartes internationales – ou déclarations – ont été ratifiées par la France en matière d'Éducation à l'Environnement – celle de Stockholm en 1972, celle de Belgrade en 1975 ou encore celle de Johannesburg en 2002 – puis transcrites tant dans la législation française qu'au sein des directives de l'Éducation nationale. En 2004, la généralisation de l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable est actée.

Cependant, le flou sémantique domine. Les déclarations et directives mentionnent indifféremment l'Éducation à l'Environnement, l'Éducation au Développement Durable ou l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable. Cette variété terminologique se retrouve au niveau des multiples acteurs : des institutions aux associations, en passant par les praticiens ou théoriciens, les initiatives foisonnent mais le vocabulaire diffère, les approches conceptuelles également.

A ce stade, nous rejoignons Philippe Meirieu dans son approche de l'Éducation à l'Environnement : « [Ce] *n'est pas, [...] une discipline marginale ou un supplément d'âme dont on pourrait saupoudrer les programmes scolaires [...]. L'Éducation à l'Environnement [...] est une éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire*³. ». Elle est donc éducation à un environnement naturel, social, politique et économique. La formation citoyenne responsable semble au cœur de ce projet éducatif.

³ Meirieu Philippe, « Eduquer à l'environnement, pourquoi ? Comment ? Du monde objet au monde projet », contribution au forum Planet'ERE, 2002.

Se pose ainsi la question de l'articulation de l'Education à l'Environnement, transversale, avec les disciplines scolaires existantes. Dans quelle dynamique s'inscrit-elle ? Quel est le statut de l'Education à l'Environnement ? Qu'en est-il de la généralisation au sein des établissements scolaires ? Quelle place l'institution – au sens ministériel et académique – laisse-t-elle réellement à cet enseignement qui demeure secondaire au sein des programmes scolaires ? Quels sont les éléments de blocage ? Où se-situent-ils ? Pourquoi certains enseignants portent des projets d'Education à l'Environnement quand d'autres ignorent tout simplement les directives officielles sur le sujet ? En définitive, **quels sont les freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'Ecole ?**

Il est probable que **les freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire ne se situent pas à un seul niveau. L'institution et l'individu sont à considérer.**

La culture républicaine centralisée domine l'institution scolaire en France. La logique est celle de décisions descendantes appliquées à des champs disciplinaires bien établis, quand l'Education à l'Environnement s'ancre dans une culture d'expérimentation locale et de transversalité. Ceci se transcrit au niveau organisationnel avec un Ministère et des entités déconcentrées sur les territoires académiques, ainsi que des enseignants ultra-spécialistes⁴ dans le secondaire. Les décisions sont prises nationalement. Le personnel enseignant les applique localement. Seulement, ceci ne fonctionne pas en matière d'Education à l'Environnement dans la mesure où la pratique de terrain – dans les classes – semble faible, quand la généralisation est proclamée au niveau ministériel. Ce ne sont ainsi pas les textes juridiques qui font défaut. **Il existerait donc des freins au niveau de l'institution du fait de son organisation et de sa culture.**

Du fait de l'hétérogénéité du milieu éducatif, l'individu semble avoir un rôle moteur en ce qui concerne le développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire. En effet, les conceptions du métier, l'approche de ses missions varient selon les enseignants. De même pour les projets d'Education à l'Environnement l'intérêt différerait d'un individu à l'autre. Il pourrait exister une forme de « militantisme » autour de l'Education à l'Environnement, bien que celle-ci soit rendue obligatoire par les programmes scolaires. Sinon comment expliquer les

⁴ Dans la plupart des pays occidentaux, les professeurs du secondaire enseignent plusieurs matières, ce qui n'est pas le cas en France, à l'exclusion de la physique-chimie ou de l'histoire-géographie.

expérimentations locales fortes de certains et l'absence d'action pour d'autres ? **Des freins existeraient donc au niveau individuel, en fonction de la vision qu'a chaque enseignant de sa profession et de l'intérêt qu'il porte à la thématique environnementale.**

Pour aborder cette recherche, trois entretiens exploratoires⁵ m'ont permis d'acquérir une vision d'ensemble de l'Education à l'Environnement, d'orienter mes investigations documentaires et mon enquête de terrain.

Je me suis ainsi intéressée à la législation en vigueur, aux dispositifs existants et aux discussions scientifiques sur le sujet.

La conduite d'entretiens semi-directifs est venue compléter cette première approche⁶.

J'ai donc rencontré deux personnes ayant une vision globale de la question du fait des fonctions qu'elles ont pu occuper à un moment ou un autre de leur carrière : Jean-Paul Robin, enseignant d'économie politique au lycée Champollion de Grenoble, représentant de la FSU lors du Grenelle de l'environnement, par ailleurs co-auteur d'un ouvrage collectif traitant de la pédagogie et de l'Education à l'Environnement ; et Philippe Meirieu, professeur des universités en Sciences de l'Education, Vice-président du Conseil régional Rhône Alpes délégué à la formation tout au long de la vie, corédacteur des textes et directives officielles relatives à l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire.

Je me suis ensuite intéressée au terrain académique grenoblois, du fait de la proximité géographique qui m'y lie et de l'intérêt qu'il représente en matière d'Education à l'Environnement. Cerné de Parcs Naturels Régionaux, fort de sa vivacité associative et de la réputation de l'Académie de Grenoble en tant qu'institution avant-gardiste, il semble tout à fait pertinent. J'ai rencontré les personnes en charge de l'éducation et de la sensibilisation du public au sein des Parcs Naturels Régionaux du Vercors et de la Chartreuse et me suis appuyée sur leur connaissance du terrain académique pour entrer en relation avec des enseignants conduisant des projets d'Education à l'Environnement au sein de leur classe. Sylvène Allard, en charge du pôle éducation du PNR

5 Avec Jean-Paul Robin, auteur de « L'Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée », enseignant au lycée Champollion de Grenoble ; Laurence Pénélon, responsable du pôle éducation de la Fédération Rhône-Alpes de Protection de la Nature (Frapna) ; et Sylvène Allard, responsable du pôle éducation du Parc Naturel Régional de la Chartreuse.

6 Le choix a été fait de ne pas mener d'observation participante. Je possède d'une part une bonne expérience de terrain en matière d'animation et d'Education à l'Environnement. D'autre part, cette méthodologie n'apparaissait pas pertinente pour déterminer les freins.

Chartreuse m'a fourni une vingtaine de contacts d'enseignants du primaire et du secondaire avec lesquels elle avait – ou était en train de – travaillé. Ce fut d'une grande aide pour la suite.

Je suis entrée sur le terrain de l'Ecole et ai rencontré sept enseignants dont deux professeurs des écoles, trois enseignants en collège et trois en lycée⁷. Ces entretiens ont été complétés par des rencontres avec les personnes en charge du dossier de l'Education au Développement Durable⁸ au niveau académique. L'Inspecteur Pédagogique d'Histoire-Géographie en charge du dossier, et une enseignante de Sciences et Vie de la Terre également chargée de mission au niveau du rectorat m'ont reçue.

Une rencontre avec une élue⁹ et la responsable du pôle éducation de la Frapna ainsi qu'un entretien téléphonique avec le chargé de mission à la Région Rhône-Alpes de l'Education au Développement Durable ont clôturé mon cycle d'entretiens.

■ Dans une première partie nous reviendrons ainsi sur le glissement sémantique qui s'est opéré au cours des quarante dernières années – de l'Education à l'Environnement à l'Education au Développement Durable – en nous intéressant aux implications théoriques et pratiques sur le secteur. Nous présenterons également les acteurs de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire en soulignant leur identité, leurs fonctions et les liens existants entre eux.

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons alors aux freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'Ecole, en distinguant les obstacles institutionnels, les difficultés partenariales et la centralité des positions individuelles.

7 Jean-Paul Robin est également pris en compte parmi les enseignants de lycée.

8 C'est la terminologie choisie par l'Education nationale.

9 Il s'agit d'une élue lyonnaise, n'ayant pu avoir accès à un-e élu-e grenoblois-e ou isérois-e. Ma volonté était d'élargir ma palette d'acteurs pour disposer d'une complémentarité de regards sur l'Education à l'Environnement, sans me restreindre aux seuls champs professionnels et administratifs.

Partie I
D'une Education à l'Environnement à l'Education au
Développement Durable : contenu d'un glissement
sémantique et constitution d'un secteur spécifique

Chapitre 1

De l'Education à l'Environnement à l'Education au développement durable : du glissement sémantique au changement conceptuel

Education à l'Environnement, Education au Développement Durable, Education à l'Environnement VERS, ET AU, POUR un Développement Durable ou encore Education Relative à l'Environnement : les expressions sont multiples pour parler de ce champ éducatif dont l'introduction officielle dans les programmes scolaires français date des années deux mille. Cette diversité sémantique marque tant la vivacité du secteur que son caractère pluriel dans ses conceptions et approches. « *L'Education Relative à l'Environnement est à la recherche incessante d'identité¹⁰* ».

Historiquement basée sur une approche naturaliste, l'Education à l'Environnement s'est diversifiée au cours de ces quarante dernières années. Les enjeux se sont « élargis » ou déplacés sous l'effet de l'institutionnalisation du secteur et d'un changement de paradigme au niveau de la société. Le développement durable s'est peu à peu imposé au sein des textes internationaux et nationaux dans le champ éducatif. Ce glissement sémantique interroge d'autant que les mots sont « *communication¹¹* » et leur multiplicité reflète, bien plus qu'une richesse de vocabulaire, une diversité de points de vue sur le contenu et les objectifs de cette éducation même. Comment s'est opéré le changement sémantique et conceptuel ? Où en est-on aujourd'hui ? Quelles sont les conceptions de l'Education à l'Environnement existantes ? Quelles sont celles qui prévalent ? Pour quels enjeux ?

Comprendre cette évolution implique de s'intéresser aux courants de pensée à l'origine de l'Education à l'Environnement, aux textes internationaux qui ont jalonné le développement de ce champ, à leur traduction au niveau national puis d'observer les réalités sémantiques et conceptuelles présentes aujourd'hui dans ce champ éducatif.

10 Sauvé Lucie, « Education, environnement et développement durable », contribution au forum Planet'ERE, 2002, www.ficemea.org/.../Education_environnement_developpement_durable_LUCIE_SAUVE.doc

11 Entretien Laurence Pénélon, responsable du pôle éducation de la Frapna.

1. De l'Education Relative à l'Environnement à l'Education au Développement Durable : retour sur les étapes clefs d'une construction historique

1.1 Regard sur les précurseurs

Historiquement l'Education à l'Environnement puise ses racines dans trois mouvements qui participent de son développement: l'interprétation des milieux, la « outdoor education » et l'éco-formation.

L'interprétation des milieux s'ancre dans la logique de conservation et de mise en valeur de certains milieux naturels, laquelle se développe avec la création du statut de Parc National aux Etats-Unis par le Président Abraham Lincoln en 1864. Il s'agit alors d'informer, de sensibiliser, de rendre accessible l'environnement aux visiteurs en vulgarisant le regard scientifique. L'éveil sensitif est au cœur de l'approche de l'interprétation des milieux.

La « outdoor education », quant à elle est une approche multidisciplinaire qui se positionne comme complémentaire de l'éducation reçue en classe. Elle se concrétise par les classes transplantées ou les classes Nature. C'est l'approche développée par le pédagogue Célestin Freinet comme le mentionne Philippe Meirieu : « *Célestin Freinet a développé une pédagogie, dite pédagogie Freinet, très centrée sur la découverte par l'enfant, dans la nature, d'un certain nombre de fonctions fondamentales qui sont la croissance, le respect de la temporalité. [...] Et Célestin Freinet avait développé très tôt, après la Première Guerre Mondiale, une pédagogie centrée sur les sorties, sur ce qu'on appellerait aujourd'hui les classes vertes, où les enfants allaient faire des activités en permanence dans la nature*¹². ». L'expérience concrète en contexte naturel est au cœur de la démarche.

L'éco-formation, enfin, puise ses sources chez des auteurs tels que Jean-Jacques Rousseau¹³ ou Gaston Bachelard¹⁴ lesquels soulignent « *le pouvoir formateur de l'environnement* »¹⁵. Elle est

12 Entretien Philippe Meirieu, Professeur en Sciences de l'Education, Université Lyon 2, Vice Président du Conseil régional Rhône-Alpes, délégué à la Formation tout au long de la vie.

13 Ecrivain et philosophe français du XVIIème siècle. Jean Jacques ROUSSEAU, *L'Emile ou de l'Education*, 1762.

14 Epistémologue français. (1884-1962).

15 Villemagne Carine, « Regard Historique », in Milot Nicolas, La Branche Stéphane, *Enseigner les sciences sociales de l'environnement, un manuel multidisciplinaire*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2010, p.17-29

définie par Dominique Cottureau comme « *la formation personnelle que chacun reçoit par contact personnel avec le monde physique*¹⁶ ». Cette perspective est reprise par le Groupe de Recherche en Eco-Formation (GREF), basé à l'Université Paris 8¹⁷, qui s'est donné comme projet de recherche la poursuite et l'approfondissement de la réflexion de Bachelard autour des quatre éléments naturels et leur « *pouvoir formateur* » sur l'être humain. Il s'agit pour eux de contribuer – en tant que formateur – au traitement de la crise écologique actuelle.

L'Education à l'Environnement se constitue ainsi autour de ces trois champs. Elle hérite d'une approche sensible du mouvement de l'interprétation de la Nature, d'une approche pratique via l'outdoor education et d'une approche d'éducation par l'environnement du courant de l'éco-formation. Le caractère composite de l'héritage de l'Education à l'Environnement est à l'origine de la variété des approches et conceptions. Mais l'institutionnalisation du secteur – via les instances internationales et nationales – a contribué au glissement sémantique observable aujourd'hui : de l'Education à l'Environnement dans les années 1970, nous sommes passés à l'Education au Développement Durable.

1.2 Le glissement sémantique des institutions au niveau international

Le développement de l'Education à l'Environnement dans les années 1970 est parallèle à la prise de conscience progressive des problèmes environnementaux par les sociétés occidentales. Les premières marées noires et les deux chocs pétroliers sensibilisent l'opinion publique quant au rôle de l'homme dans la dégradation de l'environnement et à l'importance de la gestion des ressources. De scientifiques, les questions d'environnement sont devenues des préoccupations sociales qui trouvent répercussion sur la scène internationale puis nationale sous l'impulsion de l'Organisation des Nations Unies.

.1.2.1 1972 : le premier pas de la Conférence de Stockholm

La Conférence de Stockholm de 1972 – relative à l'environnement humain, intitulée « *Une seule Terre* » – marque un tournant dans l'histoire de l'environnement et de sa prise en compte. Elle reconnaît l'existence de problèmes environnementaux au niveau planétaire et mentionne la nécessité de développer une éducation à l'environnement pour tous dans le principe 19 de sa déclaration finale :

« *Il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes*

¹⁶ Ibid.

¹⁷ <http://www.barbier-rd.nom.fr/GREFDCottureau98.html>. consultation le 4 juin 2010.

générations aussi bien qu'aux adultes [...] afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs responsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine. Il est essentiel aussi que les moyens d'information de masse évitent de contribuer à la dégradation de l'environnement et, au contraire, diffusent des informations de caractère éducatif sur la nécessité de protéger et d'améliorer l'environnement afin de permettre à l'homme de se développer à tous égards¹⁸. »

Il est intéressant de noter que ce principe concerne l'ensemble des individus – dans les formes collectives de groupement – et chacun dans sa dimension individuelle. Par ailleurs, il stipule le rôle d'information que doit jouer la sphère médiatique – au côté de l'institution scolaire – dans la sensibilisation de l'opinion publique ainsi que l'ensemble des acteurs de la société.

L'Education à l'Environnement se retrouve sous le vocable « *enseignement sur les questions d'environnement* ». L'approche sous-entend une méthode en termes d'inculcation de connaissances et de contenus naturalistes.

.1.2.2 1975-1987 : la construction de l'Education Relative à l'Environnement au niveau international

Dans la lignée de la Conférence de Stockholm, la Conférence de Belgrade, en 1975, fixe les cadres et détermine les principes généraux de l'Education Relative à l'Environnement (ERE). La prise de conscience, le savoir, le comportement, la compétence, la capacité d'évaluer et la participation sont autant d'objectifs assujettis à l'ERE¹⁹. Le programme mondial d'Education Relative à l'Environnement est lancé.

La Conférence de Tbilissi, en 1977, vient consolider les principes et le réseau international de l'ERE. Elle souligne l'importance de passer à l'action et recommande aux Etats membres de l'ONU d'adopter des politiques nationales visant à promouvoir l'ERE :

« L'éducation relative à l'environnement doit adopter une perspective holistique tenant compte des

18 Déclaration finale de la Conférence de Stockholm, consultée le 4 juin 2010 sur <http://www.unep.org/Documents/Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=fr>

19 Charte de Belgrade, consulté le 4 juin 2010,

http://portal.unesco.org/education/en/files/33214/10941164223Belgrade_FR_Integral.pdf/Belgrade%2BFR%2BIntegral.pdf

aspects écologiques, sociaux, culturels et autres de chaque question. Elle est donc interdisciplinaire par essence. Il faut toutefois qu'elle traite des problèmes que les élèves connaissent bien parce qu'ils les rencontrent chez eux, dans leur communauté, et dans leur pays, et qu'elle les aide à acquérir le savoir, les compétences et le sens des valeurs nécessaires pour contribuer à triompher de ces difficultés. Cela signifie que l'éducation relative à l'environnement permet non seulement d'apprendre à connaître celui-ci, mais aussi d'en tirer des leçons, ce qui [...] appellerait une révision de certaines méthodes pédagogiques. [...] elle pourra jouer un rôle important dans la réforme des systèmes d'enseignement²⁰. »

La proximité de l'enseignement et du vécu des élèves est affichée. L'ERE s'ancre dans l'institution scolaire et est vue comme un levier potentiel pour la réforme de cette dernière. Interdisciplinarité, approche systémique et visée comportementale sont au cœur de cette vision de l'ERE. Les buts sont clairement affichés dans la Déclaration Finale :

« Les buts de l'éducation relative à l'environnement sont les suivants :

- *aider à faire clairement comprendre l'existence et l'importance de l'interdépendance économique, sociale, politique et écologique dans les zones tant urbaines que rurales*
- *donner à chaque individu la possibilité d'acquérir les connaissances, le sens des valeurs, les attitudes, l'intérêt actif et les compétences nécessaires pour protéger et améliorer l'environnement ;*
- *inculquer de nouveaux modes de comportement aux individus, aux groupes et à la société dans son ensemble²¹. »*

A la fin des années 1970, l'institutionnalisation et l'internationalisation de l'Education Relative à l'Environnement sont effectives – tout du moins dans les textes. La Conférence de Moscou, en 1987 présente un état des lieux – plutôt positif – de l'ERE au niveau international et développe une stratégie pour les années 1990 réaffirmant les principes et méthodes développés au cours des années 1970-1980 : interdisciplinarité, une éducation pour tous, importance de l'approche holistique ancrée dans les réalités et le vécu des individus²². La formule employée est encore celle « *d'éducation et de formation relatives à l'environnement²³. »*

20 Extraits de la Charte de Tbilissi consultée le 4 juin 2010, <http://www.adequations.org/spip.php?article611>

21 Charte de Tbilissi, consultée le 4 juin 2010 <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>

22 Charte de Moscou, consultée le 4 juin 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583fo.pdf>

23 Ibid.

.1.2.3 1987 : Le « bouleversement du Développement Durable »

Le rapport publié en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement – connu et publicisé sous le terme rapport Brundtland – introduit une véritable rupture dans la manière de penser l'environnement et par là même l'éducation à l'environnement. Il donne naissance au terme de développement durable qui connaîtra un véritable essor dans les années 1990-2000. Ce dernier est défini comme suit au sein du rapport intitulé « *Notre Avenir à Tous* » :

« Le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion :

- *le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité*
- *l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir²⁴.»*

Bien que la critique soit vive autour de ce terme et concept – développement durable – sa diffusion est planétaire. Il est devenu une véritable référence dans la manière de penser l'environnement et par là même le développement.

Pourtant la juxtaposition des deux termes – développement et durable – interroge comme le souligne Philippe Meirieu : « *Le développement durable c'est quelque chose qui est discutable. On ne sait pas trop si on va pouvoir continuer à se développer durablement. On ne sait pas bien quel sens donner à cet adjectif de durable²⁵.* » De même l'utilisation qui en est faite pose question : concept « *fourre-tout²⁶* », « *tarte à la crème²⁷* », accusé de « *green washing²⁸* » le développement durable brille par la vacuité de sa définition comme le précise Dominique Bachelart : « *Le développement durable est un concept né de discussions internationales, pour répondre à des*

24 « Notre avenir à tous », Commission Mondiale pour l'environnement et le développement, Ed Lambda, Québec, 1987

25 Entretien Philippe Meirieu

26 Entretien Javotte Barret, agrégée de géographie, enseignante Histoire Géographie au lycée Edouard Herriot de Voiron.

27 Entretien Nathalie Carencio, chargée de mission Education au Développement Durable, enseignante de SVT, Académie de Grenoble.

28 Entretien Emeline Baume, élue du premier arrondissement de Lyon, élue communautaire au Grand Lyon, chargée de mission à la Région Rhône-Alpes.

enjeux globaux. Or, il est utilisé partout, sous une forme la plus fourre-tout qui soit et on peut y mettre de fait n'importe quoi²⁹. ».

La critique est plus vive du côté de Serge Latouche – économiste théorisant la décroissance – qui accuse le développement durable « *d'imposture*³⁰ ». Ce dernier est un « *bricolage conceptuel* », « *un oxymore* » autrement dit un non sens selon lui. L'environnement n'est en aucun cas premier dans la vision du développement durable, tout au plus il est variable à prendre en compte : « *il ne faut pas se leurrer pour autant. Ce n'est pas l'environnement qu'il s'agit de préserver, mais avant tout le développement. Là réside le piège*³¹. »

Pourtant, au-delà de ces détracteurs le succès du concept ne faiblit pas. Il se diffuse dans toutes les sphères de la société et se décline dans de nombreuses politiques publiques. Un basculement idéologique s'est opéré : d'une logique de préservation/conservation de la nature nous sommes passés à une logique de développement durable qui articule les sphères économique, sociale et environnementale. L'environnement devient une contrainte à prendre en compte dans un modèle de développement économique comme le souligne Lucie Sauvé : « *Dans une publication de 1997, [...], l'UNESCO affirme que le développement durable doit promouvoir l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et de toutes les formes de capital pour assurer une croissance économique rapide et plus équitable, tout en réduisant les incidences sur l'environnement. L'environnement n'est plus qu'une simple contrainte au développement et n'a pas de valeur en lui-même. [...]. L'équité et la compétitivité sont sur le même plan et la protection de l'environnement devient la garantie d'une consommation durable*³². »

L'objectif reste la croissance économique, la conception de l'environnement est exclusivement « *ressourciste* », le modèle de développement de nos sociétés occidentales n'est pas remis en question.

29 Leblanc Nicolas, « L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable », Territoires, n°466, mars 2006

30 Latouche Serge, « L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », Mondes en développement, vol 31-2003/1, n°121

31 Latouche Serge, « De Monterrey à Johannesburg : quel développement ? L'antinomie du développement durable », site Planète écologie, Transversales sciences et cultures.

<http://www.planetecologie.org/JOBOURG/Francais/transversales/latouche.htm>

32 Sauvé Lucie, « Education, environnement et développement durable », contribution du forum Planet'ERE, 2002, www.ficemea.org/.../Education_environnement_developpement_durable_LUCIE_SAUVE.doc

Il est important de garder ces éléments à l'esprit pour comprendre les débats qui vont traverser et continuer d'animer le secteur de l'éducation à l'environnement qui peu à peu devient – dans le langage institutionnel – Education au Développement Durable.

.1.2.4 Depuis 1987 : Réorienter l'éducation vers le développement durable

Le Sommet de la Terre à Rio, en 1992, entérine le principe de développement durable dans son rapport « Action 21 ». Le chapitre 36 – intitulé « *La promotion de l'éducation, la sensibilisation et la formation du public* » – demande explicitement aux différents états de réorienter la politique d'éducation vers le développement durable :

« Réorienter l'éducation vers un développement durable [...]

L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. L'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement, mais cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément essentiel de l'instruction. [...]

Pour être efficace, l'enseignement relatif à l'environnement et au développement doit porter sur la dynamique de l'environnement physique/biologique et socio-économique ainsi que sur celle du développement humain (y compris, le cas échéant, le développement spirituel), être intégré à toutes les disciplines et employer des méthodes classiques et non classiques et des moyens efficaces de communication³³. »

Les trois piliers du développement durable sont exposés – environnement, social, économique – et le terme d'éducation relative à l'environnement s'est enrichi du qualificatif « *et au développement* ». Le changement de paradigme est effectif.

Les discours des instances internationales changent en matière d'Education à l'Environnement comme le signale Lucie Sauvé : « *Entre 1992 et 1995, l'UNESCO a changé de discours pour parler d'éducation pour un avenir viable, dans la mouvance du développement durable³⁴.* » Ce dernier devient un véritable « *moule à penser³⁵* » de la société et de l'éducation.

L'orientation en faveur du développement durable est confirmée lors du Sommet de Johannesburg

33 Action 21, Conférence de Rio, Organisation des Nations Unies, 1992, Consulté le 5 juin 2010 <http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action0.htm>

34 Sauvé Lucie, Op. cit.

35 Ibid.

en 2002 – dit Sommet Mondial pour le Développement Durable – puis par l’UNESCO qui, en 2003, lance la « *Décennie des Nations Unies pour l’éducation au service du développement durable*³⁶ » pour la période 2005-2014³⁷. Arrêtons-nous un instant sur cette dernière afin d’explorer son contenu.

Les premiers mots de la résolution votée par l’Assemblée des Nations Unies sont explicites : « *La Décennie des Nations Unies pour l’éducation au service du développement durable vise à modifier la démarche éducative de façon à y intégrer les principes, valeurs et pratiques du développement durable*³⁸ »

Le développement durable est au cœur de la démarche éducative qui se décline en quatre objectifs principaux :

- *« faciliter la constitution de réseaux et la collaboration entre les parties prenantes à l'EDD ;*
- *participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des questions environnementales ;*
- *aider les pays à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement grâce à des efforts concernant l'EDD ;*
- *fournir aux pays de nouvelles possibilités et de nouveaux outils pour réformer l'éducation*³⁹»

Ainsi, le glissement sémantique de l’Education Relative à l’Environnement dans les années 1970 - 1980 à l’Education Relative à l’Environnement et au Développement dans les années 1990, à l’Education au Développement Durable dans les années 2000 est clairement visible au travers des grands textes internationaux qui ont jalonné l’histoire de l’Education à l’Environnement. Ce changement s’observe également au niveau national notamment dans le secteur éducatif.

36 Site de l’Unesco <http://www.unesco.org/fr/esd/> consulté le 5 juin 2010

37 Cette décision résulte du vote de l’Assemblée des Nations Unies en décembre 2002 de la résolution 57/ 254 proclamant une Décennie des Nations Unies pour l’Education au Service du Développement Durable (DEDD).

38 Site de la Décennie des Nations Unies pour l’éducation en vue du développement durable <http://www.unesco.org/fr/esd/decade-of-esd/>, consulté le 5 juin 2010

39 <http://www.unesco.org/fr/esd/decade-of-esd/>, consulté le 5 juin 2010

1.3 Le rôle de l'Education nationale dans le glissement sémantique

Les évolutions législatives au niveau national suivent celles observées au niveau international. Je ne m'y attarderai donc pas. En revanche je me propose d'explorer les circulaires de l'Education nationale parues en la matière depuis les années 1970 afin de montrer comment la logique de l'Education au Développement Durable s'impose peu à peu dans l'institution.

.1.3.1 La circulaire Education nationale du 29 août 1977 : l'éducation à l'environnement

La première circulaire de l'Education nationale portant sur « *l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*⁴⁰ » date de 1977. Près de cinq ans après la conférence de Stockholm elle affirme la nécessité et l'importance de cette éducation au sein de l'institution scolaire et son caractère inéluctable:

« A une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence. [...] Ainsi est-il apparu indispensable que l'école apporte aux élèves dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, une formation qui leur permette de saisir les problèmes de l'environnement de façon intelligente et constructive⁴¹. »

Les principes et l'objectif d'une telle éducation sont posés clairement dans la suite du texte. L'interdisciplinarité et la découverte directe de l'environnement par l'élève doivent prédominer afin de « *développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement*⁴². » Des dispositifs en termes d'appui documentaire, de formation initiale des enseignants et de facilitation des sorties en milieu naturel sont évoqués en tant que facilitateur de la mise en œuvre de cette éducation à l'environnement. Découvrir, connaître, comprendre pour protéger sont au cœur de la démarche que souhaite mettre en place le Ministère de l'Education nationale. Il ne s'agit en aucun cas de créer une nouvelle discipline mais cette éducation doit « *imprégner l'enseignement dans son ensemble*⁴³ » et s'appuyer sur une « *découverte concrète du milieu*⁴⁴ ».

Fait intéressant, la circulaire définit la notion d'environnement comme « *l'ensemble à un moment*

40 Circulaire 77-300 du 29 août 1977, <http://eduscol.education.fr/cid47919/textes-de-reference.html>, consulté le 6 juin 2010

41 Ibid.

42 Ibid.

43 Ibid.

44 Ibid.

*donné des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme sur les êtres vivants et les activités humaines*⁴⁵. ». Les trois piliers de ce que sera le développement durable apparaissent d'ores et déjà même si l'approche naturaliste domine comme l'explique Jean-Paul Robin : « *y'a une référence déjà à l'éducation à l'environnement en 1977. Au sens le plus étroit [...]. Education nature tu vois*⁴⁶. »

1977 est la première étape des directives officielles de l'Education nationale en matière d'Education à l'Environnement. S'ensuivent quelques notes de services – notamment celle du 10 mars 1993 sur le développement de l'Education à l'Environnement – ou la circulaire du 21 septembre 1999 relative à l'organisation des sorties scolaires, mais ces textes restent relativement mineurs. Après la première vague de préoccupation, « *c'est tombé un peu en déshérence dans les années 1980*⁴⁷ » comme le souligne Pascal Boyries. Il faut attendre 2004 et la circulaire relative à la généralisation de l'Education à l'Environnement pour un Développement Durable pour voir un changement s'opérer.

1.3.2 La circulaire du 8 juillet 2004 ou l'éducation à l'environnement pour un développement durable

« *Le grand tournant c'est 2004 lorsqu'on a cette circulaire qui vise à une généralisation de l'éducation au développement durable dans l'ensemble du système éducatif*⁴⁸. »

La circulaire du 8 juillet 2004 – parue au Bulletin Officiel – symbolise une véritable réactivation de la préoccupation environnementale au sein de l'institution scolaire. Elle remplace la circulaire de 1977 et introduit la notion de développement durable dans le système éducatif. Elle s'inscrit pleinement dans la stratégie nationale du développement durable adoptée par le gouvernement en juin 2003, et dans la réorientation de l'Education à l'Environnement vers le Développement Durable préconisée au niveau international. La finalité de l'Education à l'Environnement devient le développement durable. Ses principes et méthodes sont précisés tant pour l'enseignement primaire que secondaire :

« À l'école primaire, l'éducation au développement durable est fondée sur l'acquisition de connaissances et de comportements ancrés dans une démarche d'investigation des problématiques

45 Ibid.

46 Entretien avec Jean-Paul Robin, enseignant d'économie politique au lycée Champolion, membre du Comité d'expert de l'EDD au niveau de l'Académie de Grenoble.

47 Entretien avec Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional d'Histoire Géographie, coordinateur académique EDD pour l'Académie de Grenoble.

48 Entretien avec Jean-Paul Robin.

liées à l'environnement. Les programmes de l'école primaire arrêtés le 25 janvier 2002 [...] fournissent de nombreuses occasions d'aborder les questions se rapportant à l'environnement et au développement durable.

Au collège et au lycée, l'ensemble des disciplines doit concourir à l'éducation à l'environnement pour un développement durable. Outre des entrées inscrites dans les programmes d'enseignement, comme la biodiversité, les changements climatiques, la gestion des ressources..., l'environnement pour un développement durable doit intégrer certaines dimensions de l'éducation à la santé et au risque, à la citoyenneté et, plus généralement, au développement solidaire. Ainsi, les élèves seront capables de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement⁴⁹. »

L'approche environnementaliste demeure bien que la dimension développement durable soit introduite et la place de l'homme clairement affichée comme centrale dans « son » environnement⁵⁰. Le changement de paradigme est clairement en cours.

Le basculement vers l'Education au Développement Durable va s'opérer via la seconde circulaire de généralisation de l'éducation au développement durable de 2007 comme le souligne Pascal Boyries : *« il y a une première circulaire en 2004 sur la généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable. Donc on était encore sur une entrée très environnement. Elle a été suivie par une deuxième circulaire en 2007. Donc là on a basculé sur une éducation au développement durable. Donc on est sur une logique de développement plus que sur une logique de préservation de l'environnement⁵¹. »*

.1.3.3 La circulaire du 29 mars 2007 ou l'affirmation de l'Education au développement durable

Alors que la circulaire de 2004 ouvrait le premier plan triennal de l'EEDD⁵², celle du 29 mars 2007 inaugure le plan triennal – pour 2007, 2010 – de l'Education au Développement Durable. Le terme environnement disparaît de la terminologie étant considéré qu'il est inclus dans l'un des trois piliers

49 Circulaire 2004-110 du 8 juillet 2004, <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm> (consulté le 5 juin 2010)

50 Au sein de la circulaire du 8 juillet 2004, la définition de l'environnement inscrite au sein de la circulaire de 1977 est reprise et complétée. Par environnement, on entend non seulement "l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines" (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977) mais également "l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme" (circulaire de 2004).

51 Entretien Pascal Boyries.

52 Abréviation officielle de l'Education à l'Environnement pour un Développement Durable que j'utiliserai afin de clarifier le texte.

du développement durable.

La première partie de la circulaire fait état de l'application de la circulaire de 2004 comme d'un succès étant donné que les questions d'environnement et de développement durable ont été explicitement inscrites au sein des nouveaux programmes du collège de 2005 en mathématiques, Sciences et vie de la Terre, Physique-Chimie et Histoire-Géographie. La généralisation est effective selon la circulaire.

Trois objectifs sont annoncés comme centraux dans la seconde circulaire de généralisation de l'Education au Développement Durable. Il s'agit :

- *« D'inscrire plus largement l'EDD⁵³ dans les programmes d'enseignement*
- *De multiplier les démarches globales dans les établissements et écoles*
- *De former les professeurs et autres personnels impliqués dans cette éducation⁵⁴ .»*

Le contexte national – inscription de la Charte de l'environnement dans la Constitution Française – et international – Décennie des Nations Unies pour l'EDD – est évoqué. L'inscription de l'éducation à l'environnement dans le développement durable rentre parfaitement dans les évolutions observées au niveau international.

L'approche via le développement durable est affirmée et confirmée. L'approche naturaliste – ou environnementaliste – n'est plus qu'une des dimensions de l'EDD.

Via ce long retour sur les conventions internationales et circulaires officielles de l'Education nationale, je souhaitais montrer le rôle majeur des institutions dans la construction conceptuelle et sémantique du champ de l'Education à l'Environnement des années 1970 à nos jours. Mais le glissement sémantique de l'environnement au développement durable n'est pas qu'une question de forme. De là viennent les questions théoriques relatives au positionnement intellectuel des différents acteurs de ce champ. Au-delà des mots se dessinent des conceptions différentes voire divergentes de ce secteur éducatif « relativement » nouveau : finalités, méthodes, références intellectuelles sont au cœur du débat.

53 Abréviation officielle de l'Education au Développement Durable.

54 Circulaire 2007-077 du 29 mars 2007 in bulletin officiel n°14 du 5 avril 2007.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm> Consulté le 6 juin 2010

2. EE, EEDD, EDD : une concurrence des concepts mêlant éducation et environnement

« Je ne comprends pas. Vous comprenez vous pourquoi les gens veulent absolument dire environnement et développement durable. C'est quoi la différence ? [...] je pense que c'est très politique. Je pense qu'il y a des gens qui veulent se démarquer. Et je pense qu'on n'a pas trop le temps de faire ce genre de débat sémantique. Il faut passer à l'action.⁵⁵ ».

Cette citation de Nicolas Sizaret – chef de projet développement durable du pôle enseignement de la région Rhône-Alpes – souligne la prégnance et l'intensité du débat qui secoue les différents acteurs de l'Éducation à l'Environnement. Le débat n'est pas seulement sémantique. Les mots revêtent une conception différenciée du terme éducation et du terme environnement. Je reviendrai ainsi dans un premier temps sur les distinctions des différentes éducations à l'environnement, puis m'interrogerai sur les postures intellectuelles des acteurs rencontrés et soulignerai le débat d'experts entre Éducation à l'Environnement et Éducation au Développement Durable avant de présenter ma propre posture épistémologique.

2.1 Au-delà des mots des visées éducatives distinctes

Carine Villemagne dans son article « Regard historique⁵⁶ » se propose d'explorer le champ de l'Éducation relative à l'environnement – terme utilisé par les Nord-Américains – au travers de la relation éducation-environnement. Je rejoins ce choix méthodologique qui me paraît extrêmement pertinent aux vues des différentes données dont je dispose. Elle reprend la typologie proposée par A.M. Lucas en 1980 et développée par Lucie Sauvé en 1992.

A.M. Lucas distingue trois grands types d'éducation mêlant éducation et environnement :

- L'Éducation A l'Environnement
- L'Éducation POUR l'Environnement
- L'Éducation PAR ou DANS l'Environnement

Intéressons nous aux différences conceptuelles de ces trois terminologies.

L'Éducation A l'Environnement est axée sur l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement. L'environnement est dans ce cas objet d'apprentissage. Cette perspective rejoint celle développée par Philippe Meirieu lors de son intervention au forum Planet'ERE – intitulée

⁵⁵ Entretien avec Nicolas Sizaret, chef de projet développement durable, pôle enseignement de la Région.

⁵⁶ Villemagne Carine in Nicolas Milot et Stéphane La Branche, Op. cit, p.17-29

« *Eduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde objet au monde projet*⁵⁷ ». Il s'agit de « *faire exister le monde pour l'enfant* », de construire l'extériorité comme « *univers qui nous résiste et ne nous appartient pas* ». L'intérêt est mis sur les contenus formatifs⁵⁸.

L'Education POUR l'Environnement : via l'Education pour l'Environnement il s'agit « *d'apprendre à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but.*⁵⁹ » Les idées d'engagement, de responsabilité, de lutte contre les problèmes environnementaux sont fortement présentes. Comme le souligne le réseau Ecole et Nature – en citant Robottom et Hart – cette perspective éducationnelle se situe entre le « *dressage comportemental* » et la critique sociale. Deux courants « *s'opposent* » donc en son sein : « *une approche positiviste où il s'agit de faire adopter les comportements et les gestes qui semblent les plus favorables à l'environnement et qui sont dictés par les experts et les politiques ; le courant de la critique sociale qui invite les apprenants à faire leurs propres choix sociaux à partir d'investigations menées par rapport à des problèmes qui les concernent directement.*⁶⁰ ». L'apprentissage de l'éco-geste et l'appréhension des problématiques complexes via l'apprentissage d'une méthodologie de recherche en sont les deux reflets.

L'Education PAR ou DANS l'Environnement : elle vise à « *favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation à l'environnement*⁶¹ ». La relation AVEC l'environnement est ici privilégiée. L'environnement est à la fois « *un milieu et une ressource pédagogique contribuant au développement des personnes*⁶² ». Cette éducation par l'environnement est évoquée par Laurence Pénélon, lors de notre entretien, à propos du public handicapé : « *on travaille dans les Instituts Médico-Educatifs et là avec certains jeunes on fait de l'éducation par l'environnement.*⁶³ ». Elle rejoint également la perspective développée par Célestin Freinet pour qui

57 Meirieu Philippe, Texte support de la conférence prononcée lors du deuxième sommet francophone d'Education à l'environnement en 2002 :

http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/textes_meirieu_environnement.pdf

58 Villemagne Carine, Op. cit. p.18

59 Sauvé Lucie, *Pour une éducation relative à l'environnement*, Guérin, Montréal, 1997, p.18

60 Girault Yves, Fortin-Debart Cécile, « Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – recherche exploratoire auprès d'enseignants du Primaire ». *Education relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions* vol 6, 2006-2007

61 Sauvé Lucie, Op. cit.

62 Ibid.

63 Entretien Laurence Pénélon, coordinatrice du pôle éducation de la Frapna, Grenoble.

la Nature est lieu d'apprentissage essentiel pour l'enfant⁶⁴.

Selon M.J. Mappin et E.A. Johnson⁶⁵, cette typologie se retrouve historiquement : « *D'une éducation au sujet de l'environnement, nous sommes passés à une éducation dans l'environnement pour finir plus récemment à une éducation pour l'environnement, cette dernière ayant des implications sociopolitiques*⁶⁶ ». On retrouve dans cette dernière l'idée de développement durable comme visée éducative proposée par les directives de l'Education nationale.

Outil permettant d'analyser la réalité et de la comprendre, cette typologie est interrogée par Lucie Sauvé, qui lui reproche de ne pas aborder le cœur de l'Education Relative à l'Environnement à savoir la relation homme/environnement. Car selon elle, « *l'objet de l'Education Relative à l'Environnement n'est pas l'environnement comme tel mais notre propre relation à l'environnement*⁶⁷ ». Autrement dit l'ERE pose la question de la place de l'homme et de son inscription dans l'environnement, défini dans ses dimensions plurielles : affective, cognitive, éthique, pragmatique, économique, écologique, politique, sociale...

Entendue comme telle l'ERE vise « *l'harmonisation du réseau des relations personnes-société-environnement au moyen de la construction de savoirs, du développement de savoir-faire et d'un savoir-être [...] dans la perspective d'un agir contextuellement pertinent.* ⁶⁸ ». Partant de ce postulat, la diversité des approches de l'ERE réside dans la perspective choisie par les acteurs qui la mettent en place. Il existe trois perspectives distinctes selon Lucie Sauvé :

- La perspective environnementale : il s'agit de viser la résolution des problèmes environnementaux.
- La perspective éducationnelle : elle vise le développement des individus.
- La perspective pédagogique : il s'agit d'améliorer les conditions d'apprentissage et d'enseignement.

La classification proposée par A.M. Lucas n'est pas loin. Celle-ci s'inscrit dans une perspective dynamique.

Aujourd'hui la grande dominante est l'Education POUR l'Environnement – notamment avec

64 Entretien avec Philippe Meirieu.

65 Cité in Villemagne Carine, Op. cit.

66 Villemagne Carine, Ibid.

67 Citée in Villemagne Carine, Op.cit.

68 Ibid.

l'introduction de la perspective du développement durable au sein de l'Education nationale. Le débat se situe entre l'apprentissage de l'éco-geste (approche positiviste) et la mise en place d'une démarche d'investigation complète (approche critique sociale).

Les grandes lignes de la typologie des éducations relatives à l'environnement étant exposées, intéressons nous aux tenants des différentes postures et perspectives éducatives, autrement dit qui défend quoi ?

2.2 EE⁶⁹, EDD⁷⁰, EEDD⁷¹ : « qui est quoi » ?

Si le positionnement de certains acteurs est clairement affirmé, pour d'autres il est plus flou voire fluctuant. Certains emploient indifféremment les termes d'EDD, EE, EEDD mais trois postures apparaissent clairement pour les autres. Les tenants de l'Education à l'Environnement se distinguent des tenants de l'Education au Développement Durable tandis que d'autres se présentent sur une posture médiane. Fait intéressant elles se répartissent de façon équitable. Sur les 15 personnes interrogées, quatre se positionnent sur l'EE, six sur l'EDD et cinq sur l'EEDD. Au-delà de l'expression employée je m'intéresse à la définition qui en est donnée.

.2.2.1 Les tenants de l'Education à l'Environnement

Parmi ceux-ci on retrouve Laurence Pénélon – coordinatrice du pôle éducation à la Frapna – Philippe Meirieu – pédagogue – et deux enseignants de collège : l'un de Sciences et Vie de la Terre, l'autre d'Education Physique et Sportive.

La posture de la Frapna s'avère spécifique. Il y a un véritable enjeu de communication pour l'association comme l'explique Laurence Pénélon : « *Au niveau des Frapna on en a discuté. On est d'accord sur ce qu'on met derrière on n'est juste pas d'accord des fois sur l'identité. Ce qui transparait et les mots c'est vachement important parce qu'on a envie qu'on comprenne bien qui on est. [...] c'est des discussions techniques, politiques. [...] C'est de la communication, de l'affichage*⁷². »

Clairement la Frapna, avec ses animateurs, fait de l'Education à l'Environnement au sens où, comme le souligne Laurence Pénélon, « *notre porte d'entrée à nous [c'est l'environnement]. On est*

69 Education à l'Environnement.

70 Education au Développement Durable.

71 Education à l'Environnement et au Développement Durable.

72 Entretien Laurence Pénélon.

naturaliste et environnementaliste. ». Par Education à l'Environnement elle entend « *éducation à la nature pour la découvrir et la faire voir* ». L'homme est clairement associé à l'environnement et positionné en son sein : « *Notre slogan c'est réconcilier l'homme et la nature. [...] on défend le fait d'associer l'homme à la nature, à son environnement. On n'est pas pour des trucs protégés et qu'il n'y ait personne*⁷³. » Bien que sur une posture d'Education à l'Environnement, avec une entrée naturaliste, l'association utilise le terme Education à l'Environnement et au Développement Durable dans un souci de communication : « *en fait on s'est retrouvé à répondre à cette question là et à se dire faut bien qu'on l'affiche. [...] La question qui nous était posée du coup « vous vous occupez de la nature et pas des hommes ? » [...] Moi je considère que je fais de l'Education à l'Environnement parce que c'est notre spécialité. [...] Mais du coup pour que les gens sachent bien dans quelle démarche on s'inscrit c'est important de le mettre. Conclusion Education à l'Environnement pour ou vers un Développement Durable ça me paraît essentiel maintenant*⁷⁴. »

L'enjeu d'affichage est moins prégnant pour les autres tenants de l'Education à l'Environnement qui défendent l'importance de cette éducation à l'image de Philippe Meirieu ou de Colette Bertrand – enseignante d'EPS en collège : « *L'Education à l'Environnement n'est pas de toute évidence une discipline marginale où un supplément d'âme dont on pourrait saupoudrer les programmes scolaires*⁷⁵ » ; « *c'est une éducation à part entière*⁷⁶ ». Derrière ce terme, les acteurs présentent une définition globale de l'Education à l'Environnement et par là même de l'environnement. L'idée de respect de la nature est présente tout comme l'interrogation de la place de l'homme dans son environnement comme le montrent les deux extraits suivants :

« *Il faut leur [les élèves] apprendre à vivre dans leur environnement, à respecter la nature telle qu'elle est, à l'améliorer et pas à la dégrader*⁷⁷. »

« *Alors l'Education à l'Environnement pour moi, quand j'en parle à mes élèves, c'est qu'est ce qu'ils pourraient faire pour respecter ce qui les entoure. [...] c'est respecter leur environnement proche c'est-à-dire parler du compostage, aller en Chartreuse pour montrer comment on peut protéger un environnement qui nous est proche, comment on peut mettre en place des systèmes qui permettent de préserver un environnement qu'il faut protéger. [...] c'est ça : apprendre aux élèves*

73 Ibid.

74 Ibid.

75 Meirieu Philippe, communication au sommet Planet'ERE, op. cit.

76 Entretien Colette Bertrand, enseignante d'EPS en collège.

77 Ibid.

qu'il y a des techniques pour respecter l'environnement, pour que l'homme trouve sa place dans cet environnement sans l'envahir⁷⁸.».

L'idée d'éco-geste n'est pas loin chez ces enseignants.

Philippe Meirieu – quant à lui – en utilisant le même terme définit l'Education à l'Environnement comme *« une éducation à une vision systémique du monde. C'est-à-dire une vision du monde comme un tout solidaire, dans lequel il y a une solidarité dans le temps et dans l'espace⁷⁹. »* Selon lui c'est *« une éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire⁸⁰.»*

Ainsi, les tenants de l'Education à l'Environnement bien que pouvant avoir une entrée naturaliste ont une perspective globale. L'homme est considéré comme un acteur central et incontournable.

.2.2.2 Les tenants de l'Education au Développement Durable

Les défenseurs d'une Education au Développement Durable sont majoritairement des individus en lien avec le groupe de réflexion sur l'Education au Développement Durable de l'Inspection d'Académie⁸¹ ou ayant suivi une formation en tant qu'enseignant sur ces questions. Leur posture est clairement affichée à l'image de Nathalie Carenco, chargée de mission EDD sur l'Académie de Grenoble : *« Alors je ne fais pas de l'Education à l'Environnement je fais de l'Education au Développement Durable. Parce que pour moi l'environnement il est intégré. Vivre dans son environnement, avoir le respect de cet environnement dans un contexte économique et social, tout est intégré. Je ne peux pas me faire l'environnement d'un côté et puis regarder le social et l'économique à part. ⁸²».*

L'importance d'une vision systémique du monde est soulignée.

Partant de ce postulat l'EDD est définie comme une formation citoyenne des élèves comme l'exprime Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional en charge de ces questions au Rectorat de Grenoble : *« C'est d'abord une formation citoyenne [...]. C'est donner à des élèves la culture scientifique ou les outils intellectuels qui leur permettent de prendre des décisions en tant que*

78 Entretien Fabien Pikorki, enseignant SVT en collège.

79 Entretien Philippe Meirieu.

80 Meirieu Philippe, communication au sommet Planet'ERE, 2002, Op. cit.

81 Nous y reviendrons dans le chapitre 2 de notre travail.

82 Entretien Nathalie Carenco, chargée de mission EDD, Académie de Grenoble, enseignante de SVT.

citoyen.⁸³ » Elle est présentée comme « *éducation aux choix*⁸⁴ » par Jean-Paul Robin.

Parmi les tenants de l'EDD le refus du « dressage comportemental » de l'éco-geste est fort comme l'explique une enseignante d'histoire géographie : « *notre idée c'est de sensibiliser les jeunes à ce concept [...] qu'ils développent un esprit vis-à-vis de ce concept là. [...]. On réfléchit sur le terme même et surtout on ne veut pas tomber sur des éco-gestes. [...] Donc éduquer au développement durable c'est accompagner les jeunes pour qu'ils se forment leur propre opinion sur ce concept là. Que plus tard ils aient un comportement éco-responsable et qu'ils soient libres de leur choix*⁸⁵. »

L'emploi du vocable EDD permet à ces acteurs d'afficher leur intérêt pour l'individu en tant que citoyen. Ils considèrent l'environnement comme partie prenante du développement durable et refuse une approche exclusivement naturaliste : « *pour moi l'EE ça rejoindrait plus l'écologie. Je suis professeur de SVT, j'éduque à l'environnement : qu'est ce qu'un milieu ? En quoi est-il fragile ? Comment il s'est construit ? Comment il se détruit ? Quel est son rôle ? Pour moi c'est ça l'EE. Alors que l'EDD c'est d'accord je veux protéger [...] je comprends l'utilité de cet écosystème. [...] j'étudie pourquoi il est fragile et comment il faut le gérer pour que l'homme puisse l'utiliser sans le détruire en fonction du contexte social et économique dans lequel on est.* ». L'importance de croiser les regards, varier les approches et de considérer les trois piliers de développement durable est fortement mise en avant par les tenants de l'EDD.

.2.2.3 Le choix de la synthèse : l'EEDD ?

Une posture intermédiaire apparaît : celle de la conciliation des deux termes Education à l'Environnement et au Développement Durable. On la retrouve chez des enseignants, une élue écologiste ou encore des responsables des pôles éducation dans les parcs naturels régionaux du Vercors et de la Chartreuse.

Cette posture permet d'afficher clairement la préoccupation environnementale et de développement durable comme le souligne Emeline Baume, élue écologiste : « *moi je dis environnement et DD. [...] Quand je dis environnement et DD ça veut dire que je peux glisser sur la question de l'économie et de la gouvernance*⁸⁶. ». Certains préfèrent compléter l'expression par « *éducation à*

83 Entretien Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional en charge de l'EDD.

84 Entretien Jean Paul Robin.

85 Entretien Javotte Barret, enseignante histoire géographie en lycée.

86 Entretien Emeline Baume.

*l'environnement et à la citoyenneté*⁸⁷» ou créer une expression propre à leur activité à l'image de Sylvène Allard, en charge du pôle éducation au sein du PNR Chartreuse qui parle « *d'éducation au territoire*⁸⁸ ». Ces différentes expressions permettent d'englober l'aspect environnemental et citoyen. Elles sont en quelques sortes synthèse de l'approche environnementaliste et développement durable.

Au-delà des mots, on observe que le débat profane est moins tranché que le débat de spécialistes. Malgré un affichage différent, il y a un accord sur le fond. Les aspects environnementaux et citoyens sont indissociables. L'homme est un être intégré à son environnement sur lequel il peut agir en faisant des choix. La différenciation s'opère au niveau de la méthode : pratique naturaliste, expérimentation citoyenne ? Nous nous intéresserons aux actions mises en place dans le second chapitre.

2.3 L'EE menacée par l'EDD : contenus d'un débat de fond

Au niveau des experts, le débat est plus profond, plus tranché. Le désaccord aussi. Je m'appuierai ici sur le texte de Dominique Bachelart⁸⁹ et de Lucie Sauvé⁹⁰.

Comme nous l'avons vu en première partie de ce chapitre, plusieurs reproches sont formulés à l'égard du développement durable : « *concept fourre-tout*⁹¹ », « *il n'est encore qu'un slogan*⁹² », « *c'est du green washing*⁹³ », « *utilisé à toutes les sauces*⁹⁴ ». Mais, Lucie Sauvé va plus loin dans la critique en mentionnant le fait que « *le développement durable est un des « moules à penser » de cette ékonomisation des activités humaines.* » Elle tient à l'expression Education Relative à l'Environnement et réfute le changement de paradigme qui s'est opéré au profit de l'EDD. Selon elle dans cette perspective, l'éducation devient un « *moyen au service du développement économique qui doit pouvoir durer (d'où le développement durable, version récupérée)* » et en

87 Entretien Cyril Borel, enseignant de SVT en collège.

88 Entretien Sylvène Allard, responsable du pôle éducation au Parc Naturel Régional de Chartreuse.

89 Leblanc Nicolas, « L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable, rencontre avec Dominique Bachelart », Territoires, n°466, mars 2006

90 Sauvé Lucie, *Education Environnement et Développement Durable*, Op. cit.

91 Dominique Bachelart in Leblanc Nicolas, Op.cit.

92 Ibid.

93 Entretien Emeline Baume.

94 Entretien Javotte Barret.

aucun cas le développement durable ne peut être un but éducatif : « Dans le rapport Brundtland de 1987, la notion de développement durable a servi de stratégie très judicieuse pour faire débloquer la situation qui opposait les partisans de l'économie à ceux du développement. [...] Il ne peut pas devenir le fondement de notre action éducative. [...] On ne peut pas éduquer pour un développement durable. Il faut reprendre possession de l'économie. »

Il y a un refus fort d'éduquer à la durabilité d'un modèle économique et la perspective centrale de l'ERE reste la relation entre l'homme et son environnement. Faire entrer l'ERE dans un cadre intégrateur – qu'est l'EDD – nuit à la richesse et la pluralité de ce secteur selon Lucie Sauvé.

Ainsi, elle définit l'ERE comme une perspective éducative qui aborde les relations de l'homme à son environnement en considérant l'ensemble des dimensions de ce dernier : l'environnement nature, l'environnement ressource, l'environnement problème (pollution), l'environnement système (approche systémique), l'environnement milieu (idée d'appartenance), l'environnement biosphère (interdépendance), l'environnement projet communautaire (dimension politique et citoyenne).

Dominique Bachelart, quant à elle, pointe le fait que le développement durable peut menacer l'éducation à l'environnement dans la mesure où le caractère « *fourre tout* » du terme entraîne une certaine confusion, et peut conduire à l'action rapide sans réflexion : « 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 des ampoules à basse tension ». Par ailleurs elle souligne la difficulté à intégrer ce concept dès le plus jeune âge pour l'enfant, alors que les échelles de temps et d'espace ne sont pas acquises et récuse la « *dimension manipulatrice* » qu'il peut revêtir. Autrement dit, les adultes ne peuvent pas charger les enfants de résoudre des problèmes qu'eux-mêmes ne parviennent pas à solutionner. Elle prône une éducation à la réflexion – notamment relative aux modèles de développement de nos sociétés – et non une forme de dressage comportemental que la perspective du développement durable pourrait engendrer.

Ainsi, de l'Education à l'Environnement à l'Education au Développement Durable un glissement sémantique s'est opéré d'abord au niveau international puis au travers des directives de l'Education nationale. Au-delà des mots ce changement terminologique s'ancre dans des conceptions sociétales évolutives : le développement durable est devenu un véritable moule à penser. Ceci interroge les fondements de l'Education à l'Environnement, les conceptions « concurrentes » existantes. L'enjeu est de taille, il s'agit de proposer un modèle éducatif innovant ou d'intégrer des notions particulières à un système existant.

A l'issue de ce parcours historique, et sémantique, au travers de la construction du secteur de l'éducation relative à l'environnement, ainsi que de l'exploration des perspectives éducationnelles via les trois approches majeures – EE ou ERE, EDD, et EEDD – mon positionnement épistémologique s'est affiné. Je rejoins la réflexion de Lucie Sauvé quant à la perspective éducationnelle de l'éducation à l'environnement. Le cœur de l'éducation à l'environnement concerne la relation de l'homme à son environnement dans ses multiples dimensions : naturelle, sociale, politique, économique, cosmique... L'expression Education à l'Environnement couvre donc tous les champs relationnels de l'homme. C'est celle que j'emploierai dorénavant dans la suite de ce travail.

Chapitre 2

Les acteurs de l'Education à l'Environnement : identités et organisation

Les conceptions de l'Education à l'Environnement sont multiples – comme nous l'avons vu au cours du premier chapitre – et cette pluralité se retrouve au niveau de ses acteurs. Dans le cadre qui nous intéresse – à savoir l'institution scolaire – l'Education nationale est un acteur essentiel et central tant au niveau national que local mais le secteur associatif du fait de sa vivacité et de son rôle historique dans la construction de l'Education à l'Environnement est également incontournable tout comme les Parcs Naturels Régionaux et les collectivités territoriales. Une relation partenariale s'établit entre ces deux vecteurs principaux⁹⁵ dans la mise en œuvre de projets au sein des établissements scolaires.

1. L'institution scolaire comme acteur central

1.1 L'Education nationale : productrice de programmes et de directives

L'Education nationale, via la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et la Commission des programmes, définit les programmes scolaires qui ont cours dans les établissements publics et privés sous contrat sur l'ensemble du territoire national. La définition des programmes d'enseignement répond d'un choix politique suite à la consultation d'organes tels que le Haut Conseil de l'Education⁹⁶, ou le Conseil Supérieur de l'Education, lesquels n'ont qu'un avis consultatif. Le ministre tranche.

Les savoirs scolaires enseignés sont relatifs à l'évolution de la société, aux paradigmes en cours et aux luttes idéologiques – plus qu'à l'évolution des connaissances – et sont donc fréquemment reconsidérés comme le souligne E. Durkheim : « *les savoirs transmis par l'école, aussi bien que les structures du système d'enseignement sont en relation avec le pouvoir politique, les luttes idéologiques et le savoir épistémologique dominant, dans une société et à une époque donnée*⁹⁷. » La

95 Il existe d'autres acteurs notamment dans la sphère parapublique – telle que l'ADEME – mais n'intervenant que ponctuellement et sporadiquement, je ne m'y attarderai pas.

96 Mis en place par la loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, en 2005. Cet organe vise à remplacer le Conseil National des Programmes créé en 1989 par Lionel Jospin.

97 Harlé Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, La Dispute, Paris, 2010, p.18

légitimité de l'enseignement des différents savoirs est donc relative à une certaine conception culturelle et sociétale.

Il n'en reste pas moins que les enseignants ont pour mission première de respecter les programmes scolaires comme le mentionnent plusieurs d'entre eux : « *nous la première chose qu'on est tenu de faire en tant que professeur, c'est de faire les programmes*⁹⁸ » - « *la mission première d'un enseignant c'est de respecter les programmes et de les mener à bien*⁹⁹. »

L'introduction de l'Education à l'Environnement – sous le vocable Education au Développement Durable – au sein des programmes depuis 2005, est ainsi un véritable moteur du développement de cette dernière au sein de l'institution scolaire. La généralisation de l'Education au Développement Durable est d'ailleurs citée dans le troisième principe directeur – intitulé « *Responsabiliser les équipes et les élèves à tous les niveaux* » - de la circulaire de préparation de la rentrée 2010¹⁰⁰. Des entrées apparaissent dans les programmes – du premier et second degré – d'Histoire-Géographie, de Sciences et vie de la Terre, de Physique-Chimie et des incitations existent dans les autres matières notamment en langue du fait du rapprochement de l'Education au Développement Durable et des projets de Solidarité Internationale¹⁰¹ comme l'explique Pascal Boyries : « *le développement durable est dans le programme de certaines disciplines [...] En Histoire Géographie tout le programme de 5^{ème} en Géographie est centré sur le développement durable. [...] Tout le programme de seconde est centré sur le développement durable, et on le retrouve aussi en SVT, en physique chimie, en technologie. Après y'a de fortes incitations en langues et en français pour en faire*¹⁰². »

Ainsi, l'institution scolaire a pris la mesure, au niveau national, de l'importance du développement durable et y a répondu en l'introduisant au sein des programmes scolaires. Il est devenu en quelque sorte notion obligatoire de certaines disciplines. Ceci n'est pas sans poser question à l'Education à l'Environnement qui invite à croiser les regards disciplinaires et non à enseigner un savoir académique. Nous reviendrons sur ces biais dans la seconde partie de notre travail relative aux

98 Entretien Cyril Borel.

99 Entretien Jean Paul Robin.

100 Circulaire de préparation de la rentrée 2010, <http://eduscol.education.fr/pid23878-cid50896/principes-directeurs.html#devdur>, consultée le 10 juin 2010.

101 Note de service n°2009-131 du 29 septembre 2009 rapproche l'Education au Développement Durable et l'Education à la Solidarité Internationale. <http://education.gouv.fr/cid49122/mene0900812n.html>, consultée le 10 juin 2010.

102 Entretien Pascal Boyries.

freins existant au développement de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire.

1.2 Une structuration académique : l'exemple grenoblois

La décision de la généralisation de l'Education au Développement Durable au niveau ministériel se décline au niveau académique par une structuration formelle et l'apparition de nouveaux acteurs. Il a été explicitement demandé lors de la première phase de généralisation en 2004, que chaque académie mette en place un coordinateur académique, un comité de pilotage ainsi qu'un plan académique stratégique visant à la généralisation effective¹⁰³.

C'est ce qui s'est produit dès 2003 sur l'Académie de Grenoble – pilote en la matière au côté de celle de Rouen – où on retrouve une véritable architecture académique pyramidale avec : un coordinateur académique EDD, un comité de pilotage EDD, un réseau d'experts EDD, un chargé de mission EDD, des chargés de mission départementaux et des personnes relais EDD d'établissement.

Explorons chacune de ces fonctions tant dans leur situation que dans leur rôle et fonction.

1.2.1 Le coordinateur académique EDD

Chargé d'impulser la politique académique d'Education au Développement Durable en collaboration avec les services des inspections académiques et les partenaires mentionnés par les textes officiels – associations, collectivités territoriales, services de l'Etat, Parcs Naturels Régionaux, Services culturels¹⁰⁴ – Pascal Boyries est le coordinateur académique de l'Education au Développement Durable sur l'Académie de Grenoble.

Nommé par le recteur, rattaché à l'Inspection d'Académie en sa qualité d'Inspecteur Pédagogique Régional d'Histoire-géographie, Pascal Boyries a pour mission la coordination de toutes les actions conduites sur l'Académie au niveau primaire et secondaire. Concrètement, il s'agit « *d'aider les équipes [pédagogiques], [...] d'abord de les inviter à respecter la réglementation en cours, et puis*

103 Bouhourne Gérard, Hagnerelle Michel, « L'Education Relative à l'Environnement et au développement durable : un état des lieux, des perspectives et des propositions pour un plan d'action », rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale au Ministre de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche et au Ministre délégué à l'enseignement scolaire, 2003, p.28

104 Liste des partenaires officiels publiée sur le site de l'Académie de Grenoble, http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/edd26/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=18, consulté le 10 juin 2010.

les aider à gérer leur projet, gérer tout ce qui est partenariat avec les différents partenaires¹⁰⁵. » Récemment arrivé sur l'Académie de Grenoble, il reprend le dossier EDD en binôme avec un Inspecteur Pédagogique Régional de SVT, qui depuis a changé de poste et n'a pas été remplacé. Il occupe donc seul cette fonction et s'appuie sur les autres membres de l'architecture académique.

.1.2.2 Le comité de pilotage EDD

Sous la présidence du recteur, le comité de pilotage se réunit une fois par an – au printemps – pour évaluer les actions passées et décider des grandes orientations pour l'année scolaire à venir. Il est composé par un panel représentatif de professionnels de la communauté éducative : Inspecteur Pédagogique Régional en charge du dossier EDD, enseignants, chefs d'établissements, personnels administratifs ou techniques.

.1.2.3 Le réseau d'experts EDD

Pluridisciplinaire, pluricatégoriel, le réseau d'experts EDD est en charge de la formation des enseignants du second degré – sur l'Académie de Grenoble – en matière d'éducation au développement durable et donner cohérence aux différentes formations. Composé d'une vingtaine de personnes sélectionnées, il regroupe différents membres de la communauté éducative comme nous l'explique Pascal Boyries : *« Il y a un groupe de formateurs d'une vingtaine de personnes qui sont de disciplines différentes, de professions différentes. Dedans y'a une gestionnaire, un chef d'établissement, y'a des profs. Ce sont des gens qui ont été sélectionnés parce qu'ils avaient une réflexion sur le sujet, assez poussée¹⁰⁶. »* Côté enseignant la représentation disciplinaire s'est élargie bien qu'il reste à forte dominante scientifique – au sens disciplinaire du terme – puisqu'il regroupe : *« un prof de Sciences économiques et sociales, [...] une prof de physique chimie, [...] cinq ou six profs de SVT, deux profs d'Histoire-Géo¹⁰⁷. »*

Ce groupe se réunit trois à quatre fois et connaît une correspondance mail conséquente le reste de l'année. Travaillant par commissions thématiques, l'interdisciplinarité est un élément fort de la réflexion du groupe et de ses pratiques tant lors des formations aux enseignants que des travaux internes.

105 Entretien Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional d'Histoire Géographie, coordinateur académique EDD.

106 Ibid.

107 Entretien Pascal Boyries.

.1.2.4 La chargée de mission EDD

Une enseignante de Sciences et Vie de la Terre – Nathalie Carencó – occupe ce poste depuis le premier septembre 2009. Disposant d'une décharge partielle de service – de 10 heures – elle « fédère une équipe de formateurs et de relais », « rencontre tous les partenaires associatifs, conseils généraux et régionaux, éventuellement des entreprises » et « fait le lien entre Pascal Boyries et tout l'équipe [de formateurs]¹⁰⁸. » Autrement dit elle est en charge du suivi des actions engagées avec les différents partenaires.

Fait intéressant, Nathalie Carencó est rattachée à la Délégation Académique à l'Action Culturelle de l'Académie de Grenoble. Disposant d'une place très marginale au départ, elle a peu à peu positionné l'EDD dans la DAAC comme elle le souligne : « *Quand je suis arrivée, j'avais une place très marginale. L'EDD ça n'avait rien de culturel. Progressivement je travaille de plus en plus avec les autres chargées de mission notamment celle pour la science, pour la lecture, celle pour les arts plastiques. [...] Donc, progressivement, je m'intègre de manière beaucoup plus diffuse dans l'ensemble des pôles de cette DAAC*¹⁰⁹. » Il est important de garder ce fait structurel à l'esprit pour comprendre l'exploration analytique autour des freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire.

.1.2.5 Les chargés de mission départementaux

Les chargés de mission départementaux sont au nombre de deux – exceptionnellement trois – par département de l'Académie. L'un est référent du premier degré, l'autre du second degré.

Pour ce qui est du premier degré, les Inspecteurs de l'Education nationale – IEN – ont majoritairement ce rôle là – excepté en Savoie et Haute Savoie où respectivement un chargé de mission et un conseiller pédagogique d'EPS sont en charge du dossier – tandis que des enseignants occupent cette fonction pour le second degré. Parmi ceux-ci on retrouve trois enseignants de SVT, deux d'Histoire-Géographie et un d'Espagnol – qui exerce sa fonction en duo avec un enseignant de SVT sur le département de la Haute-Savoie¹¹⁰.

.1.2.6 Les personnes relais EDD d'établissement

Les personnes relais EDD d'établissement sont au nombre de 18 sur l'ensemble de l'Académie. Il s'agit à une large majorité d'enseignants de collège ou lycée de SVT – pour sept d'entre eux –

108 Entretien Nathalie Carencó.

109 Ibid.

110 Architecture de l'Education au Développement Durable, Académie de Grenoble,

http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/edd26/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=3; consulté le 10 juin 2010.

d'Histoire-Géographie – pour cinq d'entre eux et de manière marginale d'enseignants de Physique Chimie, de Technologie et d'Espagnol. Là encore la dominante disciplinaire est scientifique.

Ces personnes relais sont chargées de diffuser les informations concernant l'EDD dans leur établissement et de communiquer auprès de la chargée de mission académique les actions EDD conduites dans son établissement.

Au-delà de cette structure académique en place, des enseignants mènent des projets d'Education à l'Environnement au sein de leur classe. Directement en lien avec les élèves ils mènent des projets variés tant au niveau primaire que secondaire.

1.3 Au sein de la classe : les pratiques enseignantes de l'Education à l'Environnement

Les enseignants rencontrés mènent tous – ou ont mené – des projets d'Education à l'Environnement lors de leur pratique professionnelle. Deux types de pratiques se découpent : une participation ponctuelle à un projet d'Education à l'Environnement ou une démarche intégrée au fonctionnement de la classe ou de l'établissement.

1.3.1 Les pratiques ponctuelles de projet d'Education à l'Environnement

Ces dernières se caractérisent par une participation ponctuelle des enseignants, avec leur classe, à des projets proposés par des partenaires extérieurs tels que les Parcs Naturels Régionaux ou le Conseil Général. Les thématiques sont diverses : connaissance de la faune, de la flore, des métiers du Parc, des espaces naturels sensibles. Elles se concrétisent par des visites – voire des séjours courts – en espace naturel, préparées au préalable avec l'enseignant en classe ou l'organisation de jeu de rôle grandeur nature.

Le caractère ponctuel du projet est dû à la durée d'implication et à sa place dans l'enseignement officiel, c'est-à-dire disciplinaire. L'extrait suivant en est une illustration :

« Ils ont trois heures d'intervention. [...] Donc là y'a une petite présentation du PNR Chartreuse, parce que c'est le Parc qui vient. Sur ces trois heures, y'a deux heures on leur présente les différents rôles, enfin le projet qu'est ce que c'est. [...] c'est un projet fictif. C'est dans le PNR de la Chartreuse, dans une commune. Le Maire pour dynamiser la vie de sa commune [...] il propose de faire un aménagement de pistes de quads et des sentiers de randonnée. Donc on leur présente les rôles et chaque acteur local a une vision différente. [...] Et dans un deuxième temps il y aura une sortie [...] sur le terrain [...] au Sappey en Chartreuse. [...] Là les animateurs du Parc vont leur

présenter en gros le site : [...] là y'a une école, la commune, voilà les terrains où ils proposent de faire l'aménagement. Là y'a un marais, une forêt, des fermes [...] Ils vont avoir toute une sensibilisation là. Pendant toute cette visite on va leur présenter les choses, ils doivent jouer leur rôle. [...] Et puis à la fin, il y aura un retour en classe sur un autre jour où là pendant deux heures il va ya voir délibération et ils vont devoir fixer l'avis qu'ils donnent sur le projet. »¹¹⁰

L'initiateur du projet est externe à l'établissement. Le PNR Chartreuse est force de proposition et organisateur. Le volume horaire consacré est relativement limité : une journée cumulée de dix heures environ. Le projet intervient en marge des enseignements : il est illustration ou ouverture sur le monde. Il est l'approche pratique comme le souligne Fabien Pikorki, enseignant de SVT en collège : « on les a emmené dans une forêt, on leur a fait comprendre pourquoi et comment ils pouvaient respecter leur environnement. Je crois que c'était une éducation à leur environnement proche qui était intéressante. [...] Je suis partisan du côté pratique. [...] ce que je préfère c'est que mes élèves ils manipulent et qu'ils soient devant la chose vraie¹¹¹. »

D'autres enseignants intègrent ~~non~~ une démarche d'éducation à l'environnement au sein de leur pratique de classe et d'établissement.

.1.3.2 Des projets intégrés à l'enseignement et/ou à l'établissement

Certains enseignants s'emparent de l'éducation à l'environnement et l'intègrent pleinement à leur démarche éducative ou au fonctionnement de leur établissement. Pierre-Loïc Martinez, professeur des écoles, est de ceux-ci. La démarche de projet est au cœur de son travail : « je développe beaucoup l'idée de projet. [...] Ce qui veut dire que je n'ai pas un suivi chronologique très strict. [...] mais j'essaye dans les projets qui vont animer la vie de la classe, d'aborder les différentes notions qui sont prévues au programme du cycle 3, [...] en étant beaucoup sur [...] l'interdisciplinarité. C'est-à-dire que si je travaille sur un projet particulier, je vais pouvoir aller chercher des tas de notions qui m'intéressent, et que je vais pouvoir réinvestir dans d'autres champs disciplinaires. [...] Ça donne beaucoup de sens à ce que je propose à mes élèves parce qu'en général le projet c'est quelque chose qui va les motiver¹¹². »

L'enseignant adopte ici une posture pédagogique intéressante : les savoirs académiques apparaissent en appui d'une pédagogie de projet. Ce dernier est prétexte à l'apprentissage de savoirs scolaires tel

111 Entretien avec Fabien Pikorki.

112 Entretien Pierre Loïc Martinez.

110 Extrait de Cyril Bonel.

que l'explique Pierre-Loïc Martinez : « *le projet il est intéressant, pour moi, en tant qu'enseignant, quand justement il va permettre cette exploitation interdisciplinaire*¹¹³. » Plus qu'un temps particulier cette perspective du projet est une démarche d'enseignement qui se traduit dans le fonctionnement même de la classe voire de l'établissement : « *il y a régulièrement des actions qui sont menées dans la classe. Cette année on a un gros projet autour du jardin. [...] il faut savoir que chaque année sur l'école, on essaye de trouver un projet qui soit fédérateur pour les trois classes : les maternelles, les cycles 2 et 3. Donc on s'approprie tous ce projet et on essaye de décliner nos activités – qu'elles soient scientifiques, artistiques ou culturelles – sur ce projet*¹¹⁴. »

Cette démarche est également partagée par certains enseignants au niveau secondaire. Des projets sont menés au niveau de l'établissement suite à l'expérience professionnelle de certains professeurs, comme nous l'explique Javotte Barret, enseignante d'Histoire– Géographie en lycée : « *Le premier projet c'était un projet Comenius*¹¹⁵ *qui s'intitulait développement durable, interculturalité et citoyenneté. [...] L'idée était de réfléchir sur une démarche propre au développement durable et ensuite d'expérimenter les réflexions qu'on avait eu au sein de nos classes. [...] Ce projet a commencé à faire naître au lycée une dynamique au sein des équipes pédagogiques d'une part et au sein des élèves d'autre part. [...]. Donc, au lycée, on tourne autour de quatre grandes idées : réfléchir sur des démarches propres à l'EDD. Faut lire nos programmes à travers ce prisme là et donc on met en place, quand on peut de l'interdisciplinarité. [...]. Le troisième volet c'est aider les élèves à réaliser des actions éco-citoyennes. [...] Et le dernier volet on essaye de partager les expériences, quand on le peut, avec des partenaires italiens, dans le cadre de la section européenne*¹¹⁶. »

D'une expérience personnelle, la démarche est devenue collective. La réflexion a été portée au niveau de l'ensemble des enseignants du lycée et des projets concrets ont vu le jour, tels que l'installation d'une station météo au sein de l'établissement scolaire ou la participation à l'élaboration de la Charte Mondiale sur le climat par les lycéens. Par ailleurs une organisation formelle d'élèves s'est créée autour des enjeux de développement durable : le club développement

113 Ibid.

114 Ibid.

115 Les projets Comenius sont des projets financés par l'Union Européenne qui visent à promouvoir la coopération européenne entre les écoles, à encourager les relations entre élèves de différents pays, à améliorer la connaissance des cultures et des langues, à développer l'ouverture d'esprit et la tolérance, à favoriser l'interdisciplinarité et le travail en équipe, à encourager la mobilité des enseignants.

116 Entretien Javotte Barret, enseignante d'Histoire-Géographie au lycée Edouard Herriot à Voiron.

durable du lycée.

Dans ces cas, la démarche de projet est au cœur de l'approche pédagogique de l'enseignant. L'Education à l'Environnement n'est pas abordée de manière ponctuelle mais entendue dans sa dimension de contenu et de forme. Elle est au centre de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement des professeurs voire de la « culture d'établissement ».

2. Des « partenaires » multiples

L'Education nationale s'appuie sur de nombreux partenaires extérieurs pour mener à bien des projets d'Education à l'Environnement. L'acteur associatif est historiquement le plus important, mais les collectivités territoriales et les Parcs Naturels Régionaux ont une place non négligeable au sein des actions menées par les enseignants dans leur classe.

2.1 La vivacité du secteur associatif

Les associations œuvrant dans le domaine de l'Education à l'Environnement sont plurielles. Elles se divisent en deux types d'acteurs principaux : les mouvements environnementalistes et les mouvements d'éducation populaire. Structurées en réseau le maillage est local, départemental, régional et national.

.2.1.1 Les mouvements environnementalistes

La Frapna – Fédération Rhône-Alpes de Protection de la Nature – est le principal acteur environnementaliste intervenant directement dans les classes auprès des enfants. De loi 1901, cette association – créée en 1971 – est reconnue d'utilité publique depuis 1984. Organisée en fédération au niveau régional, elle regroupe huit sections départementales : l'Ain, l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, la Loire, la Savoie, la Haute Savoie et le Rhône. Elle développe quatre axes d'actions principaux visibles sous les quatre mots d'ordre suivants:

- *« connaître pour mieux valoriser*
- *proposer pour mieux convaincre*
- *sensibiliser pour mieux impliquer*
- *militer pour mieux agir*¹¹⁷»

Concrètement cela se traduit par des inventaires de faune et de flore ainsi que par la gestion d'espaces naturels, l'organisation de groupes d'action ou de chantiers éco volontaires ouverts à

117 Site de la <http://www.frapna.org/content/view/52/69/>, consulté le 19 juin 2010.

tous, des interventions d'éducation à l'environnement en milieu scolaire et hors cadre institutionnel et la participation de membres de la Frapna à des commissions et instances officielles.

L'Education à l'Environnement est donc un axe fort de l'association qui dispose d'une reconnaissance de son rôle en la matière étant donné sa forte présence dans les classes : « 150 000 c'est le nombre d'enfants sensibilisés à l'environnement chaque année ¹¹⁸ », par la Frapna.

La Frapna est fortement soutenue par les collectivités territoriales, qui elles bénéficient de relations privilégiées avec l'institution scolaire¹¹⁹. De fait elle est un interlocuteur connu et identifié par les enseignants qui font appel à elle ponctuellement sur des thèmes et projets spécifiques principalement centrés sur la nature comme le souligne Laurence Pénélon : « *le type de projet pour lequel on nous appelle le plus souvent c'est des sorties dans la nature. [...]. L'objet pour lequel on nous interpelle c'est ça : être accompagné ou parce qu'on a une connaissance d'un lieu, en lien avec leur projet, que les enseignants n'ont peut être pas. A la Frapna on nous appelle beaucoup pour des sorties nature. Aussi pour des interventions en classe qui servent à préparer, anticiper ou aborder un thème que les enseignants ne maîtrisent pas. Ou ils veulent un complément ou un autre regard. [...]. Pour les thèmes beaucoup de choses autour des éco systèmes, découverte de la nature, découverte d'un site¹²⁰. »*

La Frapna est clairement identifiée comme un partenaire naturaliste par les enseignants. Elle apporte une vision et une pratique du terrain en milieu naturel ou des connaissances et savoirs spécifiques en classe. Agréée par l'Education nationale elle est reconnue comme association complémentaire de l'enseignement dispensé dans le cadre scolaire.

.2.1.2 Les mouvements d'Education populaire

N'étant pas des acteurs centraux de l'Education à l'Environnement dans le cadre scolaire je ne ferais ici que les évoquer comme acteurs parties des projets locaux. On retrouve les principales organisations de l'éducation populaire tels que les CEMEA¹²¹, les FRANCAS, l'UFCV¹²², les

118 <http://www.frapna.org/content/view/52/69/>, consulté le 19 juin 2010.

119 La commune d'Echirolles avec sa politique d'éco-citoyenneté a fait de la Frapna un acteur essentiel de son projet au niveau municipal.

120 Entretien Laurence Pénélon, coordinatrice pôle éducation de la Frapna Isère et du RENE.

121 Centre d'Entraînement aux Méthodes de Pédagogie Active.

122 L'Union Française des Centres de Vacances.

éclaireurs de France, Léo Lagrange, la FOL¹²³, JPA¹²⁴, la Fédération régionale des MJC¹²⁵...

Dans le cadre de leurs centres d'accueil et des formations qu'elles dispensent – BAFA¹²⁶, BAFA¹²⁷ ou BP JEPS¹²⁸ – elles assurent une mission d'éducation à l'environnement. Elles contribuent à la sensibilisation du public scolaire lors des courts séjours en milieu naturel via l'expérimentation de pratiques éco-responsables dans la vie quotidienne et la découverte de l'environnement naturel lors d'activités de pleine nature.

.2.1.3 Une organisation en réseau

Les différents acteurs associatifs de l'Education à l'Environnement sont organisés en réseaux – multiples et variés – au niveau départemental, régional puis national.

La Frapna – dans le cadre de son projet politique – a décidé de la construction d'un réseau nommé Réseau Education Nature Environnement (RENE). Existant au niveau départemental, il dispose d'un organe de réflexion régional. Dans le cas du département de l'Isère, ce réseau, coordonné par Laurence Pénélon regroupe 23 structures réparties sur l'ensemble du territoire isérois. On retrouve des associations naturalistes telles que Drac Nature ou Espace Nature Isère mais également des associations œuvrant dans le domaine de l'énergie et des transports tels que l'ADTC¹²⁹, et l'AGEDEN¹³⁰. Des acteurs avec un statut particulier apparaissent au titre de membres associés : le Parc National des Ecrins, le service Enfance de la ville de St-Martin-d'Hères via le Centre du Mûrier ou encore la Ville de Meylan via le Centre d'Initiation à la Nature et à l'Environnement. L'inscription dans ce réseau permet à ces différentes structures d'intervenir en milieu scolaire et de diversifier les approches proposées aux élèves et enseignants.

Au niveau régional, le GRAINE, réseau Rhône-Alpes pour l'éducation à l'environnement, se veut un « *carrefour d'échanges et de réflexions* ¹³¹ » pour tout individu, structure ou institution intéressés par la question. Il s'agit par là même de promouvoir et développer l'Education à l'Environnement

123 Fédération des Œuvres Laïques.

124 Jeunesse en Plein Air.

125 Maison des Jeunes et de la Culture.

126 Brevet d'aptitudes aux Fonctions d'Animateur.

127 Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur.

128 Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports.

129 L'Association de Développement des Transports en Commun.

130 L'Association pour une Gestion Durable de l'Energie.

131 Site du GRAINE Rhône Alpes, réseau régional pour l'Education à l'Environnement, http://www.graine-rhone-alpes.org/rubrique.php?id_rubrique=271, consulté le 19 juin 2010.

dans la région Rhône-Alpes. Ayant un rôle de relai d'informations et de création de dynamique de réflexion, le GRAINE est un réseau actif et clairement identifié par la hiérarchie de l'Education nationale qui le considère comme un acteur essentiel, du fait de son dispositif « *les Eko acteurs*¹³² » en place depuis 2009.

Enfin, le réseau Ecole et Nature fédère au niveau national des réseaux régionaux et des acteurs de l'Education à l'Environnement. Comme ceci est spécifié sur le site internet de l'association, reconnue d'utilité publique et agréée jeunesse et éducation populaire depuis 1983, le but du réseau n'est pas de faire de l'Education à l'Environnement mais d'être un appui pour ceux qui en font : « *il ne s'agit donc pas pour le réseau de faire de l'éducation à l'environnement, mais d'être au service de tous ceux qui en font, dans le respect de leurs approches, de leurs appartenances et de leurs pratiques*¹³³. ».

Fait intéressant, les réseaux départementaux adhèrent aux réseaux régionaux qui eux-mêmes adhèrent aux réseaux nationaux. Pour autant le lien reste horizontal et participatif et chaque acteur peut choisir l'échelle territoriale de son adhésion : « *Si la quasi-totalité des réseaux régionaux adhère à l'échelle nationale et les réseaux départementaux à l'échelle régionale, un fonctionnement « horizontal » et « participatif » permet à tout acteur de s'investir à l'échelle de territoire qui lui correspond. Tout acteur, individuel ou structure, peut donc participer aux projets ou aux instances décisionnelles du réseau départemental, régional ou national*¹³⁴. »

Au côté des acteurs associatifs, les Parcs Naturels Régionaux ont un rôle non négligeable dans la sensibilisation en milieu scolaire.

132 Dispositif impulsé et porté par le Graine Rhône-Alpes en relation avec les partenaires institutionnels depuis 2009, « Les Eko acteurs » est un projet collectif régional. Il a pour but d'accompagner la mise en œuvre de projets menés par les enseignants et les structures d'éducation non formelle.

133 Site réseau Ecole et Nature, réseau national d'Education à l'Environnement <http://reseauecoleetnature.org/qui-sommes-nous.html> consulté le 19 juin 2010.

134 Ibid.

2.2 L'importance des Parcs Naturels Régionaux

.2.2.1 Les Parcs Naturels Régionaux en quelques mots

Créés en 1967, les Parcs Naturels Régionaux visent à « *revitaliser un territoire tout en assurant la préservation d'un milieu naturel et culturel remarquable*¹³⁵. » Ils se distinguent des Parcs Nationaux et des réserves naturelles de part la complémentarité des objectifs de préservation du patrimoine et ceux de développement des territoires habités mais également par le mode de gestion et la réglementation associée. Initiée par la région – en accord avec les élus locaux du territoire concerné – la création du Parc est effective lors de l'attribution du label « Parc Naturel Régional », par l'Etat, pour une durée de 12 ans renouvelables.

Le Parc Naturel Régional n'est autre qu'une entité géographique regroupant plusieurs communes qui adhèrent librement – à la Charte du Parc – et mettent en commun certains projets. La gestion de la structure est assurée par un syndicat mixte au niveau local. Le financement du Parc Naturel Régional repose sur l'Etat et les collectivités territoriales adhérentes : région, départements, communes et villes portes¹³⁶.

Le territoire académique choisi compte quatre Parcs Naturels Régionaux : les Monts d'Ardèche, le Massif des Bauges, le Vercors et la Chartreuse. Nous nous intéresserons ici aux deux derniers dans la mesure où ce sont les deux acteurs que je suis allée rencontrer sur le terrain.

Le Parc Naturel du Vercors est l'un des premiers Parc Naturel Régional créés en octobre 1970¹³⁷. Il remplit cinq missions principales : « *la protection et la gestion du patrimoine naturel et culturel ; l'aménagement du territoire ; le développement économique et social ; l'accueil, l'éducation et l'information du public ; l'expérimentation et la recherche*¹³⁸ ».

Il délègue sa mission d'Education à l'Environnement au Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement Vercors créé en 1987 par la Fédération des amis et usagers du Parc.

Le Parc Naturel Régional de la Chartreuse – créé en 1992 sous l'impulsion de l'Association pour la
135 Plaquette de présentation du PNR Chartreuse, « Le Parc Naturel Régional de Chartreuse en quelques mots ».

136 Les villes portes sont les villes situées en lisière du périmètre du Parc. Il s'agit pour le PNR Chartreuse de Grenoble, Chambéry et Voiron.

137 Site Parc Naturel Régional du Vercors http://www.parc-du-vercors.fr/fr_FR/agir-et-innover-1109/le-parc-mode-d-emploi-1580/sa-creation-1584.html, consulté le 20 juin 2010

138 Ibid.

création du Parc Naturel Régional de Chartreuse et avec le soutien de la Région Rhône-Alpes – a redéfini sa Charte en avril 2008 en actant trois orientations principales : le partage, la protection et le développement du territoire. Largement financé par la région et les départements – à hauteur de 75 % – le Parc a vu sa Charte reconnue comme « *Agenda 21 local*¹³⁹ » au début des années 2000.

Le Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement Vercors et le pôle Education et Sensibilisation du PNR¹⁴⁰ Chartreuse remplissent la mission « *d'assurer l'accueil, l'éducation et l'information du public* » instaurée par le décret n°94-765¹⁴¹. En ce qui concerne le public scolaire, les actions sont variées : classes Parc, échange Parc/villes portes, projets thématiques, interventions en milieu scolaire ou accompagnement en milieu naturel.

.2.2.2 Les actions des PNR en faveur de l'Education à l'Environnement

Le CPIE Vercors et le PNR Chartreuse interviennent en matière d'Education à l'Environnement pour les scolaires du Parc, pour les classes environnement se déroulant sur le territoire du Parc, pour les enfants en centres de vacances, pour les enseignants ou éducateurs en formation. Ils proposent plusieurs types de projets pouvant se dérouler sur des durées variées allant de quelques heures à plusieurs jours ou plusieurs mois. Des classes Parc, aux échanges ville-Parc ou aux projets thématiques, le CPIE Vercors et le PNR Chartreuse – en partenariat avec l'Education nationale – impulsent des projets et accompagnent des enseignants dans une démarche de connaissance du Parc.

Les classes Parc

Il s'agit par là même d'accueillir des enfants sur le territoire du Parc dans le cadre d'une classe nature « *qui se veut l'anti classe de consommation*¹⁴² » comme l'explique Jacky Dutoit, coordinateur de l'équipe d'animation du CPIE Vercors : « *les élèves viennent sur le Vercors. Au lieu de faire des activités spéléo, escalade, sorties forêt, sortie chiens de traineau, [...] ce qui a été mis en place pour certains élèves c'est de classes autour des missions du Parc [...]. On a des élèves qui vont venir pendant cinq jours [...] ils vont travailler sur un thème précis du Vercors. Par exemple est-ce- qu'avoir des labels « produit du Parc » ça aide l'agriculture du Parc du Vercors ? Donc*

139 Plaquette de présentation du PNR de la Chartreuse, p.13

140 Abréviation officielle pour Parc Naturel Régional.

141 L'Education à l'Environnement et au Développement Durable : un levier pour l'action des parcs. Parcs Naturels Régionaux de France, Vivons le Développement Durable, 2006, p.2

http://www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr/upload/doc_telechargement/plaquette%20%C3%A9duc.pdf

142 Entretien Jacky Dutoit, pôle éducation et sensibilisation, CPIE Vercors.

*pendant cinq jours, on va travailler sur cette thématique là et essayer de leur apporter des réponses [...] où les gamins ils pourront se faire leur avis seuls ensuite*¹⁴³. »

Le même genre de séjours est développé par le Parc de la Chartreuse comme le souligne Sylvène Allard : « *un séjour classe Parc il y a un petit plus au niveau pédagogique mais aussi au niveau de l'hébergement, au niveau écologique*¹⁴⁴. » La compréhension de ce qu'est un Parc et des enjeux qui y sont attachés – de protection de l'environnement et de dynamique territoriale – sont au cœur de ces classes Parc qui concernent des élèves vivant sur le territoire du Parc ou à l'extérieur.

Les échanges ville - Parc

Outre ces courts séjours, le CPIE Vercors et le PNR Chartreuse développent des projets pédagogiques avec les écoles de leur territoire ou des villes portes via la mise en place d'échanges ville-Parc entre des écoles du Parc – donc en milieu rural – et des écoles des villes portes. Il s'agit pour les élèves de découvrir d'autres modes de vie que le leur via une correspondance entre enfants et des visites sur site. Appréhender la différence pour combattre les préjugés et instaurer un respect mutuel est au cœur de cette démarche d'échanges.

Les projets thématiques

Les interventions en milieu scolaire ou l'appui aux projets d'enseignants sont le dernier volet d'intervention du CPIE et du PNR Chartreuse. Impulsant des projets – via une dynamique d'appel à projet – les pôles éducation et sensibilisation amènent les écoles à travailler sur des thématiques spécifiques pouvant varier d'une année sur l'autre. En 2008-2009 les différents projets proposés par le PNR Chartreuse aux écoles, collèges et lycées étaient les suivants : « *découverte de la forêt de Chartreuse, découverte de l'usage du bois, découverte de la forêt et de la sylviculture*¹⁴⁵, *découverte du patrimoine culturel de mon village*¹⁴⁶. » On retrouve donc bien la dimension naturaliste, économique et culturelle de l'éducation à l'environnement développée par les Parcs.

143 Ibid.

144 Entretien Sylvène Allard, pôle Education et sensibilisation du PNR Chartreuse.

145 Projet réservé aux collèges.

146 Les écoles de Chartreuse à la conquête de leur territoire, projets pédagogiques année 2008-2009, PNR Chartreuse.

2.3 L'appui des collectivités territoriales

Dans les années 1980, les lois de décentralisation renforcent la responsabilité des collectivités territoriales en matière d'éducation. Processus accentué par la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. Désormais la Commune, le Département et la Région participent pleinement du fonctionnement de l'Education nationale et particulièrement au soutien de projets d'Education à l'Environnement.

Les Communes gèrent les locaux des écoles maternelles et primaires, en assurent la construction et l'entretien, définissent leur sectorisation¹⁴⁷ et sont consultées quant au rythme scolaire. Elles participent du financement de projets d'école – dont des projets d'éducation à l'environnement. Certaines vont plus loin dans la matière, à l'image de la Mairie d'Echirolles qui développe une politique spécifique d'Education au développement durable sur son territoire au travers d'un partenariat avec la Frapna et les écoles du territoire. Les interventions sont proposées aux écoles et entièrement prises en charge par la commune¹⁴⁸.

Les Départements, quant à eux, assurent la gestion des collèges. Ils définissent le secteur de recrutement des différents établissements publics et sont responsables – depuis 2004 – du recrutement et de la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de services – TOS – des collèges. Ils contribuent au financement de projets pédagogiques spécifiques via les contrats pédagogiques et contrats d'objectifs définis entre l'établissement et le rectorat. Ils participent doublement au financement de certains projets d'Education à l'Environnement via leur contribution au financement des PNR – dans le cas de l'Isère et de la Savoie – et le financement du transport pour la réalisation des sorties nature dans le cadre de ces actions.

Les Régions gèrent la construction et le financement des lycées et d'établissements d'éducation spécialisée. Elles financent une partie de l'enseignement universitaire – via notamment la formation continue – et assurent le recrutement et la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de services des lycées. En outre elles participent au financement de projets éducatifs spécifiques et ponctuels en soutenant des initiatives associatives ou en impulsant des dynamiques d'établissement en matière d'Education à l'Environnement notamment via le dispositif « lycées éco-responsables¹⁴⁹. »

147 Ce terme recouvre ce qui est communément appelé la carte scolaire. La commune définit le secteur d'attribution de l'école lorsque plusieurs écoles sont sur son territoire.

148 Site internet de la commune d'Echirolles, http://www.ville-echirolles.fr/dev_durable/education/index.html

149 Entretien Nicolas Sizaret, chef de projet développement durable, pôle enseignement de la région Rhône-Alpes.

Dans le cas de la Région Rhône-Alpes elle contribue doublement au financement de l'Education à l'Environnement via son implication financière dans le budget des Parcs Naturels Régionaux – à hauteur de 60 % en ce qui concerne le PNR Chartreuse – et le soutien de projets d'établissements ou d'enseignants. La Région Rhône-Alpes développe une politique active en la matière du fait de la présence d'un chef de projet développement durable, rattaché au pôle enseignement, chargé de « *coordonner l'action de la région dans le domaine du développement durable pour les 550 lycées de la région*¹⁵⁰. » Ce dernier est appuyé par quatre équivalents temps plein en charge du développement durable pour les lycées.

Bien que ce ne soit pas une de leur prérogative obligatoire, certaines intercommunalités participent au financement de ce type de projet tel que le Pays Voironnais qui via son service environnement soutient des projets éducatifs comme cela est mentionné sur son site internet : « *Il s'agit de sensibiliser les enfants à la protection de l'environnement au travers de projets éducatifs à l'Environnement soutenus financièrement chaque année*¹⁵¹. »

Ainsi, les collectivités territoriales sont des partenaires financiers indispensables en matière d'Education à l'Environnement pour l'ensemble de ses acteurs.

3. Une logique de convention entre les différents acteurs

Education nationale, associations, Parcs Naturels Régionaux et collectivités territoriales œuvrent ensemble au développement de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire. Le partenariat est le maître mot de ces différents acteurs bien que la logique soit plus celle du conventionnement par l'Education nationale. Deux dispositifs l'illustrent : l'agrément des associations et les conventions avec les Parcs Naturels Régionaux.

3.1 L'agrément associatif

Il existe deux types d'agrément pour les associations qualifiées de « *partenaire éducatif à part entière*¹⁵² » par l'institution scolaire : un agrément au niveau académique ou un agrément national. L'échelle varie mais le principe est le même. L'agrément suppose que l'association remplisse

150 Ibid.

151 Site internet du Pays Voironnais <http://www.paysvoironnais.com/fr/l-environnement.html>

152 Site du Ministère de l'Education Nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-dans-l-education-nationale.html>, consulté le 20 juin 2010.

plusieurs conditions : la couverture nationale ou régionale du territoire, qu'elle soit un apport à l'enseignement public, et qu'elle cumule six conditions obligatoires.

Pour ce qui est de la couverture territoriale elle reflète une certaine importance de l'acteur associatif. Pour autant, l'Académie peut choisir d'agréer une association de taille modeste œuvrant sur un territoire unique et limité.

En revanche l'apport à l'enseignement est un principe fondamental de l'agrément. C'est-à-dire l'association ne remplace pas l'enseignant. Elle est appui – comme cela est mentionné sur le site internet de l'Éducation nationale – en proposant : « *des interventions pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement conduites par les établissements*¹⁵³ », « *des activités éducatives complémentaires*¹⁵⁴ », « *contribution au développement de la recherche pédagogique, ou à la formation*¹⁵⁵. »

En outre elle doit intégrer un certain nombre de principes fondamentaux correspondant au fondement même de la nature associative, tels que la non-lucrativité de son activité ou au-delà en intégrant les valeurs de l'école républicaine : caractère d'intérêt général, « *compatibilité avec les activités du service public de l'Éducation nationale* », « *respect des principes de la Cité et d'ouverture à tous sans discrimination*¹⁵⁶. » Par ailleurs, l'Éducation nationale met l'accent sur la qualité des prestations associatives et leur complémentarité de l'enseignement dispensé au sein de l'institution. Le partage des rôles est clair et intégré par chacun comme le souligne Laurence Pénélon, responsable du pôle éducation de la Frapna : « *C'est l'enseignant qui tient sa classe [...] On n'arrive pas en disant « c'est tout nous qui faisons ». C'est la classe de l'enseignant. On a un agrément qui certifie ces choses là*¹⁵⁷. »

L'agrément est une procédure qui se déroule en trois temps : l'association dépose un dossier auprès du bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la direction générale de l'enseignement scolaire. Le Conseil National des associations complémentaires de l'enseignement public – CNAECEP – émet son avis, puis, en dernier lieu, le Ministre délivre l'agrément ou non. Ce dernier

153 Ibid.

154 Ibid.

155 Ibid.

156 Ibid.

157 Entretien Laurence Pénélon.

est valable pour cinq ans renouvelables.

Bien que l'agrément confère une légitimité à l'association il n'est pas obligatoire pour intervenir dans les classes. D'ailleurs l'agrément suppose l'existence d'interventions préalables en milieu scolaire comme nous l'explique Laurence Pénélon : « *On n'est pas obligé d'avoir un agrément pour intervenir dans les écoles. On doit juste respecter certaines règles [...] les règles de l'Education nationale, les règles de l'établissement. [...] Pour avoir un agrément c'est paradoxal mais faut que tu prouves que tu as bossé avec eux*¹⁵⁸. »

Pour autant les enseignants prêtent attention à l'agrément des associations même s'ils ne s'interdisent pas de faire intervenir des associations non reconnues par l'institution scolaire comme le souligne Javotte Barret, enseignante d'Histoire-géographie en lycée : « *Dans le choix des associations, on privilégie celles qui sont estampillées Education nationale parce qu'il y a un système de contrôle des associations. On ne s'interdit pas de faire intervenir des associations qui ne sont pas estampillées Rectorat de Grenoble quand elles nous semblent intéressantes et donc là on fait attention à ce que ça ne se transforme pas [...] en bourrage de crâne*¹⁵⁹. »

Le partenariat Education nationale – associations apparaît donc quelque peu déséquilibré. Il y a « contrôle du partenaire associatif » puis reconnaissance ou non de son travail. L'institution garde la main sur les interventions en milieu scolaire. On est dans une logique d'autorisation/recommandation. Les enseignants peuvent « piocher » dans une liste d'associations reconnues¹⁶⁰.

3.2 Le conventionnement des PNR : l'exemple de la Chartreuse

Une procédure de reconnaissance similaire a cours avec les Parcs Naturels Régionaux et notamment avec celui de la Chartreuse. Elle prend la forme d'une convention entre l'Académie de Grenoble et le Parc et vise à « *permettre la généralisation de l'éducation au développement durable, à partir des programmes scolaires*¹⁶¹ ». Trois objectifs sont mis en avant : « *faire découvrir* », « *faire comprendre* », « *agir ensemble* »¹⁶². Ceci passe par la définition de quatre axes prioritaires : les actions éducatives dans les classes, la réalisation d'outils pédagogiques, la formation des acteurs du

158 Ibid.

159 Ibid.

160 Cette liste est disponible sur le site du Ministère de l'Education Nationale ou via le lien suivant : <http://www.education.gouv.fr/cid2771/liste-des-associations-agreees-f.html>

161 Convention Académie de Grenoble – Parc Naturel Régional de Chartreuse du 20 mars 2009.

162 Ibid.

partenariat et l'accompagnement de la convention.

Par ailleurs les rôles de chacun sont clairement définis. Le PNR Chartreuse est « *centre de ressources et terrain d'expérimentation dans les domaines de l'éducation à l'environnement et au développement durable* » tandis que l'Académie de Grenoble « *contribue par l'intermédiaire de ses établissements, de ses enseignants et de son personnel qualifié, à la réalisation des actions arrêtées dans le programme annuel*¹⁶³. ». Là encore le caractère complémentaire du Parc est sous-jacent : il contribue à la réalisation des programmes scolaires via des interventions en milieu scolaire, l'accueil de groupes ou la réalisation d'outils et d'actions pédagogiques.

Là encore la logique de conventionnement domine. Ceci est vérifié par la nature des signataires de la Charte et la composition du groupe de pilotage en charge de sa mise en place. On retrouve cinq membres ou représentants de l'Education nationale – le Recteur de l'Académie de Grenoble, les Inspectrices d'Académie d'Isère et de Savoie, le Directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique, le Président de l'Université Joseph Fourier – et pour le Parc, sa présidente.

163 Ibid.

Ainsi, le secteur de l'Education à l'Environnement est pluriel et fortement institutionnalisé. L'institution scolaire, acteur prédominant, délivre des conventions à des partenaires qu'elle choisit soigneusement. La collectivité territoriale apporte quant à elle des moyens techniques et financiers. L'organisation apparaît structurée et hiérarchisée. Le professionnalisme domine.

Pourtant, malgré l'importance de la législation en vigueur et l'institutionnalisation du secteur, l'Education à l'Environnement ne semble que peu se développer au sein de l'Ecole. Il s'agit donc d'identifier les freins existants en s'intéressant à différentes échelles d'analyse : l'échelle nationale, le terrain partenarial, la perspective individuelle. Si j'avais posé comme hypothèse que les freins se situaient au niveau institutionnel (macro) et au niveau individuel (micro), l'importance des partenariats à l'échelle académique, mais aussi et surtout la difficulté à les faire vivre – nous allons le voir – soulèvent un troisième frein intermédiaire (méso) entre les acteurs institutionnels et les acteurs individuels.

Partie II
De l'institution à l'individu, l'Education à
l'Environnement ou le choc des cultures

Chapitre 3

Les obstacles institutionnels ou comment l'Education à l'Environnement réinvente l'école

Malgré les directives relatives à la généralisation de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire, des freins institutionnels s'expriment, empêchant sa traduction en faits concrets au sein des classes. Identifier ces freins et les interroger implique de revenir sur les méthodes et les principes de l'Education à l'Environnement et de poser la question de son statut dans l'Ecole.

1 L'Education à l'Environnement ou la réinvention du système éducatif ?

1.1 L'Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée¹⁶⁴ ?

Tiré de l'ouvrage de Denis et Jacqueline Charron et de Jean-Paul Robin, ce titre pose une question de fond par rapport à l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire : celle de la pédagogie. Au cœur des formations à destination des enseignants, la didactique et les méthodes d'apprentissage, sont au fondement du métier de professeur et de leurs questionnements : comment transmettre au mieux des savoirs ? Comment enseigner ?

L'Education à l'Environnement propose de sortir des sentiers battus en promouvant la pédagogie de projet.

.1.1.1 « Sortir des sentiers battus »

En matière d'apprentissage, la question de la méthode divise¹⁶⁵. D'un côté on retrouve les pédagogues¹⁶⁶ de l'autre les défenseurs de l'Ecole de la République¹⁶⁷. Les uns interrogent les méthodes éducatives classiques – dont le cours magistral est l'emblème – les autres défendent ardemment le système méritocratique « où l'accent est mis sur l'érudition et l'intelligence¹⁶⁸ ». La pédagogie est en mutation permanente – l'expérimentation en est au cœur – l'Ecole républicaine

164 Charron Denis, Charron Jacqueline et Robin Jean-Paul, *Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée*, CRDP Académie de Grenoble, Grenoble, 2005

165 Par exemple, pour l'apprentissage de la lecture, c'est le débat entre la méthode globale et la méthode syllabique.

166 Dont Philippe Meirieu est le plus connu actuellement.

167 L'association « Sauvons les lettres » en est l'emblème.

168 Van Zanten Agnès, *Dictionnaire de l'Education*, PUF, Paris, 2008

demeure sur des acquis méthodologiques, à savoir une transmission verticale des savoirs où l'élève écoute et apprend et l'enseignant dispense des connaissances¹⁶⁹.

L'Education à l'Environnement – de par les méthodes qu'elle propose – se situe clairement sur le terrain des pédagogues. Interdisciplinarité et démarche de projet sont les maîtres mots d'un projet d'Education à l'Environnement. Il s'agit de sortir des méthodes classiques, de redéfinir une manière de faire comme le souligne Jocelyne Gougou, professeure des écoles : « ça [l'Education à l'Environnement] demande une organisation pédagogique qui n'est pas forcément voulue par tout le monde. [...] Donc il faut réorienter notre travail. Réaménager et peut être sortir du quotidien [...] c'est-à-dire de la leçon de grammaire classique, la lecture à la page suivante dans le livre de lecture, la page suivante du fichier de maths, bon ben voilà il faut sortir de ça et travailler autrement en fonction du projet qui est en cours¹⁷⁰. »

.1.1.2 La pédagogie de projet en pratique

Cette idée de travailler autrement, autour d'un projet est prégnante chez ces enseignants pratiquant l'Education à l'Environnement. La pédagogie de projet est prônée pour donner sens aux apprentissages comme l'explique Pierre-Loïc Martinez : « Je développe beaucoup l'idée de projet. [...] Ce qui veut dire que je n'ai pas un suivi chronologique très strict. [...] J'essaye dans les projets qui vont animer la vie de la classe d'aborder les différentes notions qui sont prévues au programme [...] mais en faisant des petites touches sur le programme à chaque fois et en étant sur ce que nous on appelle l'interdisciplinarité. C'est-à-dire que si je travaille sur un projet particulier, je vais pouvoir aller chercher des tas de notions qui m'intéressent, et que je vais pouvoir réinvestir dans d'autres champs disciplinaires. [...] ça donne beaucoup de sens à ce que je propose aux élèves parce qu'en général le projet c'est quelque chose qui va les motiver, qui va les stimuler¹⁷¹. »

Le sens des apprentissages est au cœur de cette démarche pédagogique. Il s'agit de décroiser les savoirs, de les faire interagir afin de mener à bien le projet. Le programme est respecté mais n'est plus mené pour lui-même. Il est appui à la compréhension d'une situation, d'un fait, de données qui composent le projet.

169 Dubet François, Martuccelli Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris, 1996, p.31

170 Entretien Jocelyne Gougou, professeure des écoles.

171 Entretien Pierre Loïc Martinez.

.1.1.3 La pédagogie de projet en théorie

Dans leur ouvrage, Denis, Jacqueline Charron et Jean-Paul Robin théorisent cette démarche qu'ils ont eux-mêmes expérimentée au sein de leur classe. La pédagogie de projet part d'un point d'ancrage : questions d'actualités et/ou locales. Un travail s'enclenche quant aux représentations des élèves par rapport à la situation de départ choisie. Il s'agit alors d'explorer les préconçus et de faire tomber les idées reçues. Suite à cette étape exploratoire, la question de départ est problématisée dans ses implications environnementale, sociale et économique¹⁷². La démarche de recherche se met en place. Il s'agit de répondre à la question posée en respectant plusieurs étapes. Tout d'abord, l'élève s'informe en mobilisant les connaissances acquises dans les diverses disciplines – d'où l'importance de l'interdisciplinarité – ainsi que via l'étude d'un terrain et la collecte d'informations. Puis il découvre un système en classifiant l'ensemble des données recueillies, en les mettant au regard de ses connaissances. Dès lors il dispose d'un regard informé sur la situation de départ.

Le projet impliquant non seulement une connaissance mais également une action dans la mesure où il est mené en vue de changement, l'élève agit en faisant évoluer ses représentations de départ. Il répond en citoyen éclairé et responsable et devient force de propositions afin de répondre à la question de départ. Il élabore alors des solutions alternatives.

La richesse de la démarche de projet réside dans la mise en action de l'enfant et le croisement des regards disciplinaires. Ces deux éléments sont centraux selon les praticiens de l'Éducation à l'Environnement, car cette dernière, plus qu'un ensemble de savoirs, est une démarche comme nous l'explique Nathalie Carencio, chargée de mission EDD à l'Académie de Grenoble : « *La démarche développement durable c'est amener un élève à accéder à cette complexité du choix. [...] C'est trois mots importants : le choix, la responsabilité du choix et la conscience du choix. [...] La première chose qu'on essaye de faire c'est de problématiser [...] c'est-à-dire une problématique qui interroge les enjeux du vingt et unième siècle. A partir de là, on cherche d'une part sur le plan disciplinaire ce qui peut faire sens à l'élève et ensuite on l'amène progressivement en travaillant en partenariat avec les autres disciplines à retrouver les trois piliers du développement durable. [...] L'approche systémique à laquelle il faut faire accéder l'élève [...]*¹⁷³. »

Accéder à la complexité, permettre à l'enfant de se positionner au cœur des enjeux du vingt-et-

172 Les auteurs de l'ouvrage s'ancrent dans une perspective de développement durable.

173 Entretien Nathalie Carencio, chargée de mission EDD, Académie de Grenoble.

unième siècle, lui donner l'habitude d'interroger les différentes dimensions d'une problématique, en un mot lui faire adopter une vision systémique du monde, cela compose l'Education à l'Environnement. Philippe Meirieu le souligne : « *pour moi [l'Education à l'Environnement] c'est une éducation à une vision systémique du monde. C'est-à-dire une vision du monde comme un tout solidaire, dans lequel il y a solidarité dans l'espace et dans le temps. Il y a une solidarité dans l'espace qui nous relie à chaque instant à l'ensemble du monde, à travers chacun des gestes que nous posons. Et une solidarité dans le temps qui fait que nous sommes reliés à notre passé et que nous devons anticiper notre avenir. [...] ça relève de toutes les disciplines*¹⁷⁴. »

Le positionnement intellectuel est intéressant : accéder à une compréhension du monde est premier, les disciplines ne sont qu'un moyen. Le savoir académique n'est pas un but en soi. Ceci va à l'encontre de la culture d'enseignement française comme nous le verrons dans le second point de cette première section de chapitre.

Par ailleurs, l'introduction de valeurs est essentielle dans la conduite de tels projets. La solidarité – dans le temps et l'espace – la participation citoyenne, la tolérance, et le principe de précaution sont mis en avant. L'enseignement n'est pas neutre. L'institution scolaire se positionne en citoyenne responsable et solidaire en dispensant de tels enseignements.

Pourtant, les projets d'Education à l'Environnement viennent heurter le fonctionnement de l'Ecole dans son organisation et ses méthodes.

1.2 Vers un changement d'organisation institutionnelle ou freins organisationnels?

« *L'Education Relative à l'Environnement est-elle compatible avec les valeurs issues des fondements historiques de l'Education nationale en France ?* » Nous pourrions nous réapproprier cette question posée par Thierry Pardo – dans son article « *A l'école de la République Française : regard critique sur une institution*¹⁷⁵ » – en nous intéressant à l'organisation institutionnelle de l'Ecole et à sa rencontre avec la pédagogie de l'Education à l'Environnement. Alors qu'interdisciplinarité, démarche de projet, acquisition de valeurs, ancrage territorial sont au cœur de la pédagogie de l'Education à l'Environnement, les principes en cours à l'école de la République

174 Entretien Philippe Meirieu.

175 Pardo Thierry, « A l'école de la République Française : regard critique sur une institution », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 7, 2008, p. 255-265

sont tous autres. Dès lors, l'organisation institutionnelle devient un frein organisationnel pour l'Education à l'Environnement.

1.2.1 Le cloisonnement disciplinaire

« Alors le premier frein c'est le fait que l'Education nationale est construite sur des disciplines sectorisées, cloisonnées et que par définition ce que j'appelle moi Education à l'Environnement est quelque chose de transversal. ¹⁷⁶ ». Philippe Meirieu souligne via cette assertion le caractère « conflictuel » de l'introduction de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire du fait de sa nature même. L'interdisciplinarité, la pédagogie de projet entrent en tension avec l'organisation du système scolaire, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

L'organisation de la scolarité en collège et lycée s'apparente à une « *pédagogie du savoir en miettes*¹⁷⁷ » ou à « *un système de tranches napolitaines où on superpose une couche d'anglais, une couche de maths, une couche d'histoire, une couche d'EPS* ¹⁷⁸ ». Les matières se cumulent mais n'interagissent pas. L'élève acquiert des connaissances disciplinaires, les additionne, apprend de façon parcellaire les différentes notions afférentes aux diverses matières, sans faire de lien entre les savoirs acquis. L'approche est disciplinaire et strictement marquée par la présence d'un enseignant par matière comme l'explique Philippe Meirieu : « *La France est un pays particulièrement disciplinarisé, en particulier au niveau du collège. C'est un des rares pays où les élèves de dix à seize ans ont entre douze et quinze professeurs*¹⁷⁹. » Cet « *éclatement de la scolarité*¹⁸⁰ » porte préjudice à l'introduction d'une pédagogie pluridisciplinaire et à une approche systémique, ainsi qu'à sa mise en place formelle au sein des établissements. D'une part parce que la culture scolaire est également disciplinarisée et d'autre part parce que l'organisation formelle des emplois du temps au sein des collèges et lycées ne prévoit pas de temps de concertation entre enseignants.

L'enseignant est un spécialiste. Il tire sa légitimité de l'obtention d'un concours qui sanctionne une quantité de connaissances acquises par le candidat. Le parcours de vie de ce dernier n'est en aucun cas pris en compte. Seuls les savoirs relatifs à la matière enseignée sont considérés. Ceci

176 Entretien Philippe Meirieu.

177 Hortolan Michel, Bruxelles Yannick, « L'Education à l'environnement est une éducation au politique », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 7, 2008, p. 223-233

178 Entretien Philippe Meirieu.

179 Ibid.

180 Ibid.

conditionne une forme d'enseigner parcellaire et segmentée : les connaissances sont au centre du processus de transmission. L'éducation s'apparente à de l'instruction, à une transmission verticale des savoirs comme le souligne Thierry Pardo : « *Dès le départ, le système montre qu'il est inutile pour un individu de faire preuve de connaissances à propos des différentes dimensions de la vie. L'aspect technique de la connaissance suffit à vous asseoir dans un fauteuil d'enseignant. L'éducation se résume alors à un transfert de connaissances isolées bien loin des préoccupations interdisciplinaires et multidimensionnelles de l'ERE*¹⁸¹. »

Par ailleurs, alors que l'Education à l'Environnement invite à saisir la complexité du réel, le schéma disciplinaire vise à la connaissance du monde via la simplification et la formulation d'idées claires. L'une s'intéresse aux « *enjeux du vingt-et-unième siècle*¹⁸² », l'autre à des présupposés et construits théoriques comme l'indique Maryse Clary dans son texte « *La construction des valeurs en ERE* » : « *si les savoirs disciplinaires sont organisés autour de questions structurées et de présupposés théoriques, l'ERE se structure autour de problèmes concrets à résoudre en fonction du contexte et de la manière dont on veut agir*¹⁸³. ». L'approche est donc différente : l'une théorique, l'autre pratique. L'une sans visée particulière, l'autre visant une solution alternative.

De plus, cette organisation de connaissances isolées se traduit par une individualisation des emplois du temps des enseignants. Ces derniers ont dix-huit heures « *de service*¹⁸⁴ » à assurer pour ce qui est des capésiens¹⁸⁵ et quatorze pour ce qui est des agrégés¹⁸⁶. Ceci signifie qu'ils sont présents devant les élèves durant ce temps pour effectuer une transmission de connaissances relatives à leur matière. Aucun taux horaire spécifique n'est mentionné dans les textes officiels pour ce qui est de l'Education à l'Environnement. L'interdisciplinarité est contournée par manque de temps comme l'explique une enseignante : « *dans l'idéal il faudrait [faire de l'interdisciplinarité] mais on n'a pas le temps et la possibilité de le faire. Donc c'est moi au sein de ma discipline, de ma matière [qui] essaye de faire des liens avec d'autres activités : la géographie et la SVT*¹⁸⁷. »

181 Pardo Thierry, Op. cit.

182 Entretien Nathalie Carencó.

183 Clary Maryse, « La construction des valeurs en ERE », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 8, 2009, p. 195-202

184 Entretien Nathalie Carencó.

185 Les titulaires du CAPES.

186 Les titulaires de l'agrégation.

187 Entretien Colette Bertrant, enseignant d'Education Physique et Sportive, collègue.

Un second frein relatif à l'organisation apparaît. Au-delà du temps qu'il « *faudrait dégager pour que les différentes disciplines s'accordent, travaillent ensemble, se concertent*¹⁸⁸ », l'interdisciplinarité reste difficile comme le souligne Javotte Barret pour une question de structure académique : « *Et la difficulté de faire de l'interdisciplinarité [...] parce qu'il n'y a pas forcément de points communs entre les programmes entre les différents niveaux. [...] La géographie elle peut traiter quelque chose d'intéressant en seconde mais manque de chance, le prof de maths il traite ça en première et le prof de Sciences Physiques en terminal. Donc c'est pas les mêmes gamins*¹⁸⁹. ».

Les programmes des différentes disciplines n'ont pas de lien entre eux. Chacun suit une logique pédagogique, liée à la matière enseignée, qui lui est propre. Dès lors un frein institutionnel apparaît à la mise en place de la pédagogie de projet même si des initiatives tels que les Travaux Personnels Encadrés¹⁹⁰ en lycée et les Itinéraires de Découverte¹⁹¹ en collège ont pu permettre le développement de certaines expériences transdisciplinaires d'Education à l'Environnement. Cependant ceci n'a duré qu'un temps comme nous l'explique un enseignant de collège : « *Il y a quelques années, ça faisait partie des itinéraires de découverte. [...] Y'avait des heures qui étaient prévues pour faire des projets, pas forcément sur des questions d'environnement mais qui étaient transversaux. Donc une partie pouvait être de l'Education à l'Environnement. [...] Mais ces projets d'une part y'a jamais eu tous les moyens promis qui ont été donnés. [...] C'est-à-dire y'avait deux heures élèves mais qu'une heure prof. [...] Y'a pas eu forcément toutes les explications qui ont été données à tous les enseignants. [...] pour donner ces deux heures, on a piqué des heures aux enseignants de maths et de français. [...] Y'a eu une volonté de le faire mais jamais très forte et donc petit à petit ça s'est effiloché. Les heures ont été pratiquement reprises, supprimées*¹⁹². »

Ainsi la transdisciplinarité n'est qu'une expérience marginale dans l'enseignement secondaire. Elle n'est que peu effective dans les faits et les projets d'Education à l'Environnement. La culture disciplinaire demeure forte et structure non seulement la pédagogie mais également l'emploi du temps des personnels. Elle est un frein institutionnel fort au développement de l'Education à

188 Entretien Javotte Barret.

189 Ibid.

190 Mis en place en 2001, en première et terminale, il s'agit pour les élèves d'expérimenter une démarche de recherche en faisant appel à au moins deux disciplines de leur filière. La recherche s'inscrit sur deux ans mais a été ramenée à un an depuis 2006 pour des raisons budgétaires.

191 Les itinéraires de découverte (IDD) sont destinés aux élèves des deux années du cycle central du collège. Ils sont fondés sur des principes voisins des travaux personnels encadrés des lycées d'enseignement général et technologique et des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel des lycées professionnels.

192 Entretien Cyril Borel.

l'Environnement au sein de l'institution scolaire, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire.

1.2.2 Education en contexte/ Education « hors sol »

Un des principes fondamentaux de l'Education à l'Environnement est qu'elle s'ancre sur un territoire. Elle fait appel au « *champ disciplinaire de l'éveil*¹⁹³ » et à l'exploration d'un lieu via son histoire, ses caractéristiques biologiques et géologiques, ses activités humaines et sociales. Elle est temps de connaissances d'une problématique particulière qui s'inscrit dans un lieu et temps donnés. « *On vise donc des situations particulières*¹⁹⁴ » comme le mentionne Maryse Clary. Or, l'école républicaine a une longue tradition d'unité et d'uniformité.

En se posant la question de l'influence de l'environnement naturel, urbain et social sur les programmes scolaires, et le contenu des cours, Thierry Pardo s'intéresse à la territorialisation de l'enseignement : quel échelon prévaut ? « *Serait-il possible que le système scolaire en France évolue dans une sorte de logique « hors sol »*¹⁹⁵ ? ». Autrement dit, il s'interroge sur la prise en compte du contexte local dans le traitement de points du programme spécifiques. En faisant appel à la construction de l'école républicaine et en étudiant la culture de l'institution scolaire, Thierry Pardo met en avant la volonté de déterritorialisation des savoirs scolaires. La logique de hors sol domine. Ceci s'explique par la « *douleur historique*¹⁹⁶ » qu'a été l'unification de la France. Construire la Nation est passé par l'interdiction des langues régionales au sein des écoles, l'imposition du français comme langue usuelle, et la création d'une unité historique autour de « nos ancêtres les gaulois ». La volonté d'uniformisation et celle homogénéisatrice est prégnante dans la culture scolaire française : « *l'éducation devait [...] se dérouler de façon invariable et donc se détacher de son environnement immédiat*¹⁹⁷ ». Cette déterritorialisation s'est non seulement traduite au travers des programmes scolaires mais également au niveau de l'affectation des professeurs sur un poste: le mouvement est national pour les enseignants du second degré et régional pour ceux du premier degré. L'ancrage territorial est effacé et la connaissance des enseignants sur leur région d'affectation diminuée. De fait, la conduite de projets d'Education à l'Environnement est complexifiée par cette méconnaissance du terrain local, et les associations mobilisées pour pallier ce déficit de connaissances, posant la question de la complémentarité des acteurs.

193 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

194 Clary Maryse, Op. cit.

195 Pardo Thierry.

196 Ibid.

197 Ibid.

Pour autant, le frein lié à la culture nationale de l'Education en France¹⁹⁸ est fort dans la mesure où une certaine méfiance a toujours cours, à l'égard des connaissances locales et régionales comme le souligne Thierry Pardo : « *l'ERE dans sa dimension locale, bio-régionaliste est une entrave au sentiment national*¹⁹⁹ ». L'unité du territoire national en matière éducative reste forte y compris au sein de certaines associations d'Education à l'Environnement comme j'ai pu en faire l'expérience lors des rencontres EEDD de Grenoble au mois de février 2010. Les arguments d'équité et de respect de l'unité nationale sont avancés et peuvent parfois être des entraves aux initiatives locales.

Les approches micro-environnementales sont quelque peu appréhendées par le Ministère de l'Education nationale tandis que les approches macro-environnementales – dont le changement climatique est un emblème – sont encouragées. Seulement la déterritorialisation participe de la perte de sens des problématiques là où la pédagogie de projet souhaite en réintroduire. La crispation sur l'échelon national « *rend plus difficile encore l'accès à une vision de l'éducation ouverte, diverse, multiculturelle et écologique à l'intérieur de l'institution éducative*²⁰⁰. »

L'Education à l'Environnement a du mal à prendre racine dans une institution qui vit « hors sol ». Son statut est incertain.

2. L'Education à l'Environnement : une éducation au statut incertain

L'Education à l'Environnement se définit par le flou de son statut au sein de l'institution scolaire. Des directives officielles relativement larges et imprécises ainsi qu'un positionnement incertain – comparativement à d'autres activités pouvant être considérées comme similaires – alimentent cette incertitude statutaire. L'air du temps – avec les différentes réformes en cours dans l'Education nationale – ne contribue pas à une clarification.

2.1. Le flou des directives officielles en question

« *C'est pas une obligation non plus. Les obligations on ne les a pas là-dessus. On a d'autres obligations en termes de résultats mais pas nécessairement là-dessus*²⁰¹. »

198 Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que nous parlons du Ministère de l'Education nationale et pas seulement du Ministère de l'Education.

199 Pardo Thierry.

200 Ibid.

201 Entretien Jocelyne Gougou.

Cette affirmation de la part d'une enseignante souligne le flou qui entoure les directives officielles en matière d'Education à l'Environnement. Alors que, comme nous l'avons vu en première partie, cette dernière est devenue obligatoire dans l'ensemble des matières enseignées, elle ne dispose pas d'un statut précis et peut être perçue comme un enseignement optionnel ou secondaire.

Cela est dû au caractère ambiguë des textes officiels comme le souligne Philippe Meirieu : « *J'ai travaillé assez longtemps aux textes officiels sur l'Education à l'Environnement pour le Développement Durable. Ils restent ambiguës ces textes officiels. Parce que tout le monde est d'accord pour dire qu'il ne faut pas en faire une discipline à part entière spécialisée et spécifique, mais on sait bien que dans un système comme l'Education nationale, si vous ne faites pas une discipline mais que vous dites tout le monde en est responsable et que toutes les disciplines vont y contribuer, il y a un vrai danger. C'est que vu que tout le monde est responsable, personne ne le soit. Et que d'une certaine manière en disant tout le monde va le faire, on n'ait pas la garantie que quelqu'un de précis et d'identifié le fasse*²⁰². »

Dans un système basé sur des disciplines, l'introduction d'un enseignement interdisciplinaire n'est pas chose aisée. La responsabilité collective ne se traduit pas en actes dans la mesure où elle n'est portée par aucun individu spécifique. Elle se dilue donc au gré des individualités et des volontarismes personnels – comme nous le verrons dans le dernier chapitre de ce travail. De fait, l'Education à l'Environnement est reléguée au rang second des connaissances et compétences. Elle est notion à partager mais non divisible puisque au croisement des disciplines auxquelles elle donne sens. Elle s'apparente plus à « *un supplément d'âme*²⁰³ » noyé au sein du chapitre des « découvertes du monde » du programme scolaire du cycle des apprentissages fondamentaux²⁰⁴ et au chapitre des « sciences expérimentales et technologie » en ce qui concerne le programme du troisième cycle de l'école primaire. Elle devient notion de certains programmes scolaires, et donc connaissance conceptuelle à acquérir en géographie, technologie, Sciences et Vie de la Terre.

Cependant, elle ne s'inscrit pas dans les fondamentaux et est en quelque sorte amputée de sa méthode et de ses principes humanistes qui sont sa substance au sein des programmes. N'étant pas une matière à part entière non plus, la question de son intérêt et de son positionnement dans

202 Entretien Philippe Meirieu.

203 Ibid.

204 Ce cycle concerne les CP, CE1.

l'institution scolaire se pose : entre « *savoirs chauds*²⁰⁵ », « éducation à » ou « éducation citoyenne », l'Education à l'Environnement tente de trouver sa place dans le système éducatif.

2.2. Entre « *savoirs chauds* », « éducation à » ou « éducation citoyenne » : le flou conceptuel demeure

L'Education à l'Environnement n'est pas neutre, de même qu'aucun savoir scolaire ne l'est comme le souligne Isabelle Harlé dans son ouvrage, « La fabrique des savoirs scolaires » en mentionnant Emile Durkheim : « *Les savoirs transmis par l'école, aussi bien que les structures du système d'enseignement sont en relation avec le pouvoir politique, les luttes idéologiques et le savoir épistémologique dominant, dans une société et à une époque données*²⁰⁶. » La relativité prévaut donc en ce qui concerne les connaissances à acquérir. L'objectivité du choix des savoirs scolaires n'existe pas. Les débats scientifiques et sociétaux alimentent les connaissances à acquérir dans un temps et une société donnés. De fait l'environnement est apparu comme sujet de préoccupation dans les années 1970 dans la sphère sociétale et la question de l'Education à l'Environnement s'est posée au même moment. L'environnement est devenu « digne de connaissances » et d'enseignement au cours des quarante dernières années. Seulement la question de son statut reste posée. Introduisant des valeurs fortes, sa finalité peut être multiple. Son statut demeure donc incertain.

2.2.1 De l'importance des valeurs en Education à l'Environnement...

« *L'Education Relative à l'Environnement constitue un ensemble complexe recouvrant tout à la fois l'adhésion à des valeurs, l'acquisition de connaissances et l'apprentissage de pratiques de participation à la vie publique. [...] Elle ne peut donc être considérée comme neutre du point de vue idéologique*²⁰⁷. » En deux phrases tout est dit ou presque.

L'Education à l'Environnement implique l'introduction de valeurs que sont « *le respect, la connaissance de la culture des autres, la tolérance du regard des uns et des autres, la citoyenneté globalement*²⁰⁸. » Mais elle considère également la participation citoyenne comme centrale dans l'apprentissage de l'enfant. Autrement dit, l'Education à l'Environnement introduit la pensée

205 Simonneaux Laurence, « Les savoirs chauds entre sciences et valeurs », in Education et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, Jean Pierre Astolfi (dir.), ESF, Issy-les-Moulineaux, 2003, p182-202

206 Harlé Isabelle, Op. cit.

207 Clary Maryse,

208 Entretien Nathalie Carenco

complexe au sein du système scolaire tout en amenant l'élève et les enseignants à adopter une posture de compréhension du monde et de l'autre, et une « *éthique de la responsabilité*²⁰⁹ ».

L'éthique est une valeur centrale en Education à l'Environnement. Elle se distingue de la morale – comme l'explique Lucie Sauvé. La morale est « *un ensemble de valeurs données au sein d'un groupe social, explicitement ou implicitement prescrites, qui vise l'adoption d'un code de comportements*²¹⁰ », tandis que l'éthique est « *un processus et le résultat d'une démarche de construction d'un système de valeurs, sans cesse confrontées à la mise en actes dans divers contextes*²¹¹. » L'une est donc un code de comportements quand l'autre est un processus menant à des conduites délibérées. Comme le souligne Philippe Meirieu, il s'agit via l'Education à l'Environnement de passer « *du monde objet* » au « *monde projet* »²¹². L'un recoupe la morale, l'autre l'éthique. Placer l'éthique au centre de l'Education à l'Environnement implique une méthodologie spécifique. Alors que l'acquisition de la morale se base sur une logique de transmission, la « *compétence éthique*²¹³ » suppose une construction individuelle et collective d'une certaine culture du domaine de l'éthique, d'un savoir faire en matière d'analyse critique et de prise de décision, et d'un savoir être en vue d'adopter un agir éthique cohérent et approprié au regard du contexte. Dès lors l'accès à la pensée complexe est une question éthique en Education à l'Environnement comme le souligne Edgar Morin : « *le problème crucial de notre temps est celui de la nécessité d'une pensée apte à relever le défi de la complexité du réel, c'est-à-dire de saisir les liaisons, interactions et implications mutuelles*²¹⁴. »

Elle se distingue de la pensée simple – propre aux savoirs scolaires disciplinarisés – en ses finalités et ambitions. Il ne s'agit pas de « *contrôler le réel* », mais de « *s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer, de négocier*²¹⁵. »

Deux éléments sont fondamentaux, au-delà de la méthode, en Education à l'Environnement : la compréhension du monde et de l'autre, et l'éthique de la responsabilité. En lien avec l'approche

209 Clary Maryse, Op. cit.

210 Sauvé Lucie, « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'Education Relative à l'Environnement », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 8, 2009, p. 147-162

211 Ibid.

212 Meirieu Philippe, « Eduquer à l'Environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde objet au monde projet », texte support prononcé lors du forum Planet'ERE, 2002

213 Sauvé Lucie, Op. cit.

214 Morin Edgar, in Clary Maryse, Op. cit.

215 Ibid.

complexe il s'agit de souligner l'interdépendance des êtres et la solidarité de fait existant entre les humains comme le stipule Albert Jacquard : « *Les Hommes n'ont pas le choix d'être ou non solidaires ; ils le sont par nécessité comme passagers uniques d'un bateau*²¹⁶. » La solidarité n'est alors pas un bon sentiment mais une nécessité entre des Hommes qui vivent sur une même Planète finie. Dès lors chaque acte a des implications au-delà du seul individu. Il s'agit alors d'éduquer à l'éthique de la responsabilité. La finalité essentielle de l'Education à l'Environnement est donc de « *promouvoir une nouvelle citoyenneté contribuant à doter les jeunes d'attitudes, de comportements visant à respecter, protéger et finalement bien gérer l'environnement ; à avoir à l'égard des autres une attitude de compréhension, de tolérance et d'entraide, et surtout se référer à la notion de responsabilité et d'engagement au service d'une gestion raisonnée et raisonnable du territoire, au service d'une protection intelligente de notre cadre de vie, au service d'un fonctionnement harmonieux de nos rapports sociaux*²¹⁷. »

Ainsi, l'Education à l'Environnement s'apparente à une éducation politique en développant un véritable « *projet de société*²¹⁸ ». La pensée est écologisée²¹⁹. L'éthique prédomine. L'interdépendance et le principe de responsabilité (Hans Jonas)²²⁰ sont au cœur des valeurs de l'Education à l'Environnement.

2.2.2 ...A une éducation citoyenne ou au politique

En s'intéressant aux « *questions socialement vives*²²¹ » l'Education à l'Environnement se positionne difficilement dans le système scolaire d'autant que via l'approche systémique elle tente de construire un citoyen solidaire et responsable, proposant ainsi des finalités éducatives précises pouvant entrer en collusion avec les finalités du système scolaire français.

Les questions socialement vives ou « les savoirs chauds » le sont triplement comme nous l'explique Laurence Simonneaux : « *elles sont vives parce qu'elles suscitent des débats dans la production des savoirs savants de référence ; [...] parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et*

216 Jacquard Albert, *in* Clary Maryse, Op. cit.

217 Clary Maryse, Op. cit.

218 Sauvé Lucie, Op. cit.

219 Morin Edgar, Op. cit.

220 Jonas Hans, *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Flammarion., Paris, 1998

221 Simonneaux Laurence, Op. cit.

médiatique ; [...] parce que les enseignants se sentent démunis pour les aborder²²². ». L'environnement est au cœur de ces savoirs chauds. Non seulement, l'Education à l'Environnement interroge les « savoirs établis » mais considère le monde de l'école « hors les murs ». L'éducation cesse donc d'être hors sol dans cette perspective. L'élève devient citoyen en s'emparant des questions qui ont cours au sein de la société dans laquelle il vit. Au travers du développement d'une approche systémique il saisit peu à peu les enjeux adjacents, et devient capable de choix via l'apprentissage de « l'éthique de la discussion ²²³ » et sa participation à la sphère publique. Le processus de conscientisation du pouvoir d'agir a cours. L'élève prend conscience qu'il a des leviers pour changer une situation dans une société donnée. Il devient acteur de la construction collective et plus seulement spectateur. L'Education à l'Environnement est alors Education à la Citoyenneté.

Par ailleurs, l'Education à l'Environnement pose clairement la question des finalités de l'école. Entre la perspective du citoyen éclairé, émancipé, conçu par les précurseurs ou les fondateurs de l'Ecole de la République et « le consommateur adapté à la société, [le] travailleur aux compétences utiles, socialement efficaces et transférables, répondant aux besoins [...] du marché comme le suggère l'Organisation de Coopération et de Développement Economique ²²⁴ » l'Ecole se cherche.

L'approche systémique et l'éducation aux choix – de l'Education Relative à l'Environnement – invitent à repenser le modèle du citoyen et le lien entre culture et nature. Il s'agit pour l'individu d'intégrer une compétence éthique afin de faire des choix responsables et renseignés. La perspective citoyenne est vive : il ne s'agit en aucun cas d'inculquer une morale mais de construire un système de valeurs partagées. « L'Education à l'Environnement est aussi une éducation au politique²²⁵. »

L'environnement étant « chose publique » donc politique ceci n'est pas étonnant. Il est objet de

222 Ibid.

223 Développée par Michel Hortolan, dans son article « L'Education à l'Environnement est aussi une éducation au politique », in ERE Regards, Recherches, Réflexions, vol. 7, l'éthique de la discussion se développe autour des questions socialement vives. Il s'agit d'appliquer certains principes dans le cadre discussionnel : sortir du modèle tort/raison ; admettre les postures de tensions possibles ; tendre vers une volonté commune ; se confronter à la réalité perçue et vécue ; accepter que toutes les opinions soient discutables ; se mettre en situation de compréhension d'autrui ; pratiquer le questionnement.

224 Martinez Marie-Louise, Poydenot Frédéric, « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation éco-citoyenne », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 8, p. 57-74.

225 Titre de l'article de Michel Hortolan, Op. cit.

discussion dans la sphère publique et sur la scène médiatique. L'Éducation à l'Environnement devient donc Education au Politique dans la mesure où l'objet auquel elle s'intéresse a une dimension politique. Les jeux de rôles mis en place par les Parcs Naturels Régionaux ou encore les projets pluridisciplinaires conduisant à une réflexion puis à une prise de décision s'ancrent pleinement dans cette éducation au politique : les jeux d'acteurs, les influences respectives et le processus démocratique sont au centre de ces projets. D'autant si l'activité politique est entendue comme « *ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitant d'une ville ou d'un village*²²⁶. »

Interdisciplinarité, interdépendance et approche systémique mettent en tension l'éthique et le politique. L'Éducation à l'Environnement est bien plus qu'une éducation « à²²⁷ ». Elle dépasse la simple quantité de connaissances et de valeurs à acquérir. Elle est éducation citoyenne au politique. La dimension « d'agir » en toute responsabilité est essentielle. Cependant le positionnement de l'Éducation à l'Environnement demeure fragile et son avenir est plus qu'incertain au sein de l'institution scolaire.

2.3. Un positionnement fragile au devenir incertain

- * La nouvelle sociologie de l'éducation explore les savoirs scolaires à travers des cadres théoriques et nous permet d'affiner le positionnement de l'Éducation à l'Environnement dans le système éducatif.

Selon Basil Bernstein il existe deux « codes du savoir scolaire » qui se différencient d'une part par le type de structuration des savoirs – flou ou rigoureux – et le type de cadrage qui l'entoure : c'est-à-dire ce que contrôle l'enseignant en matière de choix et d'organisation des connaissances à transmettre, et ce qui lui échappe. Ces différentes caractéristiques font apparaître deux types de codes des savoirs scolaires : le « code sériel » qui se caractérise par une compartimentation rigide des savoirs et une liberté faible de l'enseignant ; le « code intègre » qui revêt interdisciplinarité et perméabilité du monde scolaire et du monde non scolaire²²⁸. L'Éducation à l'Environnement s'inscrit très clairement dans le second code des savoirs scolaires, tandis que l'enseignement scolaire à proprement parler – dispensé par l'Éducation nationale – rejoint le code sériel. Dès lors se

226 Heller Chaïa, in Sauvé Lucie, « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'Éducation Relative à l'Environnement », Op. cit.

227 Ce terme désigne les différentes formes éducatives qui se sont développées dans l'institution scolaire depuis les années 1980 : éducation à la santé, éducation à la sexualité...

228 Bernstein Basil, in Harlé Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, La Dispute, Paris, 2010, p. 26.

pose la question de la compatibilité et des connections entre ces deux types de savoirs. Autrement dit l'Education à l'Environnement peut-elle pleinement s'ancrer au sein de l'institution scolaire alors même qu'elle bouscule profondément la culture institutionnelle et propose un autre cadre ?

L'enjeu est de taille pour le développement de cette dernière au sein des établissements, d'autant que, comme le souligne Michael Young il existe une hiérarchisation des savoirs au sein de l'enceinte scolaire et plus largement au sein de la société : « *Certains savoirs bénéficient d'un prestige supérieur. [...] Les savoirs à haut statut sont les plus abstraits, les plus coupés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et, enfin, les plus adaptés à des procédures d'évaluation formelle.* ²²⁹ » La définition de ces savoirs supérieurs ne correspond en rien aux savoirs être et faire amenés par l'Education à l'Environnement. Elle rejoint l'enseignement hors sol, abstrait et vertical propre aux disciplines des sciences dites dures. Nous sommes ici au centre des débats entre sciences sociales et sciences dures et au cœur des évolutions actuelles en cours au sein de nombreux systèmes éducatifs occidentaux.

Il y a donc un risque à ce que l'Education à l'Environnement soit reléguée en tant que savoirs de second rang, d'une part, du fait de la perception qu'en ont les différents acteurs – directs et indirects – et d'autre part du fait des réformes en cours dans le système éducatif français.

En ce qui concerne la perception de l'Education à l'Environnement, Philippe Meirieu souligne la difficulté : « *souvent [...] l'Education à l'Environnement est perçue sous un genre un peu ludique. Comme une espèce de supplément d'âme, un peu rigolo, mais pas comme une véritable matière d'enseignement. Et dès lors que ce n'est pas une véritable matière d'enseignement, on n'en fait pas vraiment état. Ce qui caractérise un système scolaire c'est qu'on enseigne ce qui est évalué. Le pilotage se fait par l'évaluation. [...] Si vous n'évaluez pas ça, ça finit par ne pas être enseigné* ²³⁰. » Or, l'Education à l'Environnement n'a pas pour objet premier d'être évaluée. Elle est éducation au sens large non accumulation de connaissances évaluables au sens strict. L'essentiel est de permettre à l'enfant de se saisir des questions complexes qui l'entourent, de développer une vision critique des différentes théories et paradigme en cours, d'acquérir des connaissances, savoir-être et savoir-faire. Elle n'a pas de visée programmatique c'est-à-dire qu'elle n'est pas intégrée aux programmes scolaires dans une logique de progression et d'évaluation finale. Ici réside toute la difficulté de cette éducation même intégrée aux programmes scolaires de certaines disciplines car, comme le dit

229 Young Michael, in Harlé Isabelle, op. cit.

230 Entretien Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu : « *On peut mettre des choses dans les programmes, elles peuvent être dans les programmes, si elles ne sont pas programmatiques, ça ne marche pas*²³¹. ». Nous reviendrons sur ce point dans le dernier chapitre de ce travail.

L'Education à l'Environnement peine donc à entrer dans ce cadre éducatif strict. De fait le statut de ses savoirs, savoirs-être et faire, est un frein fort à son développement au sein de l'institution scolaire.

Les réformes éducatives actuelles ne font que renforcer cet écart entre institution et Education à l'Environnement. La logique de « *l'éducation pour la croissance économique* » se développe non seulement en France mais dans l'ensemble des pays occidentaux comme le souligne la philosophe américaine, Martha Nussbaum²³². Ceci se traduit par un recentrage sur les fondamentaux – lire, écrire, compter – la mise en avant des compétences scientifiques et techniques au détriment de ce qu'on appelle les humanités. Le contenu des enseignements s'est ainsi modifié tout comme la pédagogie comme le précise Martha Nussbaum dans son article : « *Le contenu des programmes a sacrifié ce qui stimulait l'imagination et l'esprit critique au profit de ce qui était directement utile à la préparation des examens. Cette évolution des contenus s'est accompagnée d'une évolution de la pédagogie encore plus pernicieuse, qui évince des modes d'enseignement favorisant le questionnement et la responsabilité individuelle au profit du bachotage*²³³. » Dès lors les principes attachés à l'Education à l'Environnement tendent à disparaître de la sphère scolaire et de la conception institutionnelle de l'éducation. Comment voir alors un développement possible de cette dernière dans l'institution et la réalisation des principes inscrits dans les différentes chartes internationales : l'Education à l'Environnement n'est plus perçue comme levier du changement des systèmes scolaires nationaux, mais comme un savoir certes utile mais non nécessaire puisque non inscrit dans les fondamentaux. L'inquiétude prévaut chez les enseignants et théoriciens de l'Education à l'Environnement qui peinent à voir un avenir dans un contexte où la formation des enseignants est remise en cause, et que les crédits attachés aux différents projets diminuent, du fait d'un resserrement des budgets nationaux et territoriaux.

231 Ibid.

232 Courrier International n° 1025, du 24 au 30 juin 2010, dossier « Où va l'université ? L'éducation victime de l'économie » p. 30 à 37.

233 Ibid.

Chapitre 4

Obstacles académiques ou le théâtre partenarial en question

Le terrain académique est précisément celui où se rencontrent les différents acteurs de l'Education à l'Environnement. Associations, collectivités territoriales travaillent ensemble à la mise en place de projets au sein de l'institution scolaire. Seulement, si la notion de partenariat est au cœur de l'Education à l'Environnement comme nous le verrons, elle est floue et sa mise en œuvre concrète n'est pas chose aisée. Etablir les rôles et place de chacun, veiller aux identités de tous, tout en s'accordant sur une culture commune sont les enjeux de l'équilibre partenarial entre les acteurs.

1. Le partenariat au centre des projets d'Education à l'Environnement

Le partenariat est un terme « à la mode » sur la scène publique actuelle. Véritable leitmotiv il est mot d'ordre de l'action publique territoriale et du discours associatif. Mais que revêt ce concept aux applications multiples ? Qu'est le partenariat en général et en Education à l'Environnement en particulier ? Comment se traduit-il dans les faits et dans la réalisation des projets au sein de l'institution scolaire ? Nous reviendrons sur le concept en lui-même dans un premier temps puis à sa réalité sur le terrain dans un second temps.

1.1 Retour sur un concept

1.1.1 Le partenariat : une notion particulière

Le concept de partenariat est relativement récent comme le souligne Lucie Sauvé : « *Il n'apparaît pas dans le Petit Robert de 1987 ; dans l'édition de 1991, il n'apparaît que dans le descripteur du mot partenaire. C'est dans l'édition de 1996 qu'on trouve enfin le mot partenariat défini comme : « Association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune »²³⁴* ».

Il est intéressant de noter que dans cette définition, le partenariat est lié au monde de l'entreprise ou à la sphère publique. De plus c'est un partenariat d'action qui apparaît limité dans le temps. Il semble donc fonctionnel ou opérationnel. Or, le partenariat peut être beaucoup plus large et divers tant dans les acteurs qu'ils mobilisent que dans les buts qu'il poursuit.

²³⁴ Sauvé Lucie, «Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, 2001-2002, p 21-36

Ce terme est aujourd'hui un « *mot valise* » ou un « *mot éponge* », employé à tout va, lié à l'idée de projet, et mobilisé par différents acteurs. Plusieurs concepts y sont attachés tels que l'association, l'alliance, la contribution, la collaboration, la concertation, la cogestion ou coopération... Pour autant tous ne recouvrent pas la même réalité, le même degré d'implication des acteurs.

Partant de ce constat, Lucie Sauvé imagine une sorte de « *gradient du partenariat*²³⁵ » allant d'un partenariat instrumental ou utilitaire, à un partenariat de responsabilité partagée, de développement mutuel, encore qualifié de « *partenariat apprenant*²³⁶ » par Yannick Bruxelles. Cette échelle partenariale est liée à une échelle de responsabilité allant de la responsabilité civique – qui consiste à exercer ses devoirs de bons citoyens – à la responsabilité fondamentale qui est celle « *d'être, de savoir et d'agir*²³⁷ ».

Ainsi, le partenariat instrumental consiste en la mise à disposition de moyens matériels ou immatériels mais sans implication participante active. Viennent ensuite les concepts d'association, d'alliance de contribution où une relation existe mais où la responsabilité est faible ; puis les idées de collaboration, concours, participation ou l'idée de prendre part, de se joindre à un projet est développée. L'adhésion, la complicité ou la connivence font en revanche montre d'un engagement effectif, tandis que les concepts de « *mutualité* » et de « *solidarité* » sous entendent des idées de coopération, concertation, partage des tâches au sein d'une équipe. Le partenariat apprenant est effectif. La responsabilité forte et partagée par chaque membre en présence.

Plus qu'un concept figé, le partenariat est une situation comme le souligne Danielle Zay : « *c'est par les modalités d'un faire, par des pratiques particulières que va pouvoir être défini le partenariat*²³⁸ ». Autrement dit, le partenariat s'exprime, se vit, s'observe et s'analyse dans l'action, par l'action. Il est par essence évolutif et polymorphe. Chaque partenariat est donc particulier et s'officialise au sein d'une convention de partenariat – explicite ou implicite – ou un contrat de collaboration qui fixe « *les territoires et les niveaux d'engagement de chacun*²³⁹ ».

Ainsi, nous pourrions définir le partenariat comme un espace de rencontre entre acteurs de

235 Ibid.

236 Bruxelles Yannick, « Peut-on parler de partenariat apprenant en Education à l'Environnement », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, p. 37-61

237 Sauvé Lucie, Op. cit.

238 Zay Danielle, *La formation des enseignants au partenariat – Une réponse à la demande sociale ?*, Paris ; PUF, 1994, p.243-283

239 Ibid.

différentes natures – autour d'un projet ou d'objectifs communs – en vue d'agir ensemble. Il implique donc une dimension collective et dynamique. Pour autant, il ne va pas de soi et un temps d'apprentissage est nécessaire « où l'on doit apprendre à vivre, à échanger, à travailler avec l'autre ²⁴⁰ ». Il est expérience de l'altérité.

1.1.2 Le partenariat en éducation

Particulièrement valorisé depuis quelques années dans le secteur éducatif – aux vues des réformes en cours dans plusieurs pays européens²⁴¹ – le partenariat est un enjeu majeur de l'éducation contemporaine. Il s'agit en quelque sorte d'intégrer l'École dans son contexte d'inscription comme le souligne Marta Anadón : « ces réformes insistent sur la nécessité pour les systèmes éducatifs de s'ouvrir aux mutations sociales, de se mettre à l'heure des sociétés post-industrielles et de répondre aux demandes sociales²⁴² ». Il répond à « deux des principes de l'éducation contemporaine » que sont « l'avènement d'une société éducative » et « l'éducation tout au long de la vie²⁴³ ». Autrement dit, l'école n'est pas le seul lieu de l'éducation, l'enseignant n'en est pas le seul responsable et les enfants et jeunes ne sont pas les seuls concernés par l'apprentissage qui devient un processus de développement continu.

Le partenariat permet de répondre à la préoccupation d'ouverture sur le monde et à la continuité de l'éducation. Il prend tout son sens.

1.1.3 Le partenariat en Education à l'Environnement

De même, le partenariat apparaît consubstantiel à l'Education à l'Environnement. Il est condition de son développement et même de sa survie comme le souligne Lucie Sauvé : « [le partenariat] est perçu comme une condition essentielle de développement et parfois même de survie de cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale²⁴⁴ ». Il prend tout son sens du fait, non seulement, des visées de l'Education à l'Environnement, mais également, via les méthodes envisagées par cette dernière.

L'Education à l'Environnement propose un champ où apprentissage et action environnementale sont intimement liés. Elle est donc terrain propice à l'exercice du partenariat. Les enjeux –

240 Sauvé Lucie, Op. cit.

241 Anadón Marta, in Sauvé Lucie, Op. cit.

242 Ibid.

243 Sauvé Lucie, Op. cit.

244 Ibid.

épistémologique, éthique et stratégique – sont grands et les partenariats de nature diverse.

L'environnement étant un objet socialement construit et partagé, il fait montre de divers regards, interprétations et pratiques. Le partenariat peut être le créneau d'un véritable « *dialogue de savoirs* [...] *d'éducation ou de formation en situation réelle, [...] le développement d'un savoir-action*²⁴⁵. ». Il peut être l'occasion de la construction « *d'un savoir plus riche, plus pertinent, plus crédible, plus utile*²⁴⁶ » en ce qui concerne notre rapport à l'environnement qui est au cœur même de l'Education à l'Environnement. Et de fait, un savoir partagé, co-construit est admis par un plus grand nombre d'individus dans la mesure où sa création a mobilisé divers acteurs, d'univers variés, disposant chacun de leur réseau d'influence, devenus pour un temps co-producteurs de savoir. La légitimité est plus grande. Le faire ensemble est effectif.

L'enjeu est également éthique dans la mesure où l'Education à l'Environnement favorise la construction d'un savoir socialement pertinent et utile. Autrement dit, l'environnement étant un « objet politique », les décisions doivent être partagées et les projets construits collectivement. Le processus démocratique est au cœur de la démarche et le partenariat peut être l'occasion de la mise en œuvre pratique de discussions collectives démocratiques ou de ce que nous pourrions appeler la « démocratie participative ». L'éthique de la discussion²⁴⁷ n'est pas loin.

Enfin, l'enjeu du partenariat en Education à l'Environnement est également stratégique. Une des visées de cette dernière étant un changement de comportements, d'appréhension du monde et des savoirs, ceci n'est pas aisé et ne peut se faire avec les seuls acteurs directs – associatifs principalement – de l'Education à l'Environnement. Tel le souligne Lucie Sauvé, dans son article relatif au partenariat en Education à l'Environnement, « *Le changement, qu'il soit environnemental, social ou éducationnel (ou les trois à la fois dans le cas de l'ERE) est a priori difficile à instaurer : il nécessite la concertation, la mise en commun de ressources et de compétences diverses*²⁴⁸. » Le partenariat permet de répondre à ces différentes exigences. Il devient stratégique dans le développement de l'Education à l'Environnement.

Par ailleurs, il existe différents types de partenariat – et par là même de partenaires – en Education à

245 Ibid.

246 Ibid.

247 Habermas Jürgen, Patrick Savidan, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Grasset, 2003

248 Sauvé Lucie, Op. cit.

l'Environnement. Christophe Andreux – dans son article « *Education à l'Environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales – Une expérience en Auvergne* »²⁴⁹ – en identifie trois : des partenariats financiers, des partenariats techniques ou des partenariats médiatiques. Tandis que Jean-Paul Robin, Denis et Jacqueline Charron²⁵⁰ en distingue deux sortes : les partenaires techniques et les partenaires associatifs. La première classification se base sur les rôles de chaque partenaire au cours d'un projet quand la seconde souligne la nature des différents acteurs. La première nous semble plus intéressante dans la mesure où nous nous intéressons à la situation partenariale dans son déroulement. Il s'agit de comprendre donc le rôle et le positionnement de chacun au-delà de leur identité même.

Ainsi, multiple et pluriel, le partenariat est au centre de l'Education à l'Environnement. Il permet la mise en œuvre de ses visées et de ses méthodes, tout en s'inscrivant dans un mouvement en cours dans les institutions scolaires et plus largement dans nombre de secteurs relatifs aux activités humaines. Cependant, au-delà de la théorie, il s'agit de s'intéresser à sa mise en œuvre concrète sur le terrain académique.

1.2 Réalité du partenariat sur le terrain académique grenoblois

Comme nous l'avons vu en première partie, le secteur de l'Education à l'Environnement, sur l'Académie de Grenoble, est particulièrement structuré et professionnalisé. Les acteurs impliqués sont de nature diverse mais regroupent principalement les collectivités territoriales et les associations. L'Education nationale étant au centre du secteur, nous analyserons le partenariat en partant de sa posture dominante puis, nous nous intéresserons au partenariat existant au-delà d'elle.

1.2.1 Les partenaires de l'Académie de Grenoble

Les liens reliant l'Education nationale aux collectivités et aux autres partenaires sont spécifiques à chacun d'eux. Autrement dit, l'implication n'est pas la même selon les acteurs, comme nous l'explique Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional, en charge de l'Education au Développement Durable sur l'académie : « *On a un partenariat avec les collectivités territoriales. Donc sur l'Académie de Grenoble, on travaille beaucoup avec deux collectivités qui sont le conseil*

249 Andreux Christophe, « Education à l'Environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales – une expérience en Auvergne », Education Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, 2001-2002, p 155-165.

250 Charron Denis et Jacqueline, Robin Jean-Paul, op. cit.

régional et le conseil général de l'Isère. C'est les deux avec lesquels on a les liens les plus étroits et qui ont les dynamiques les plus fortes. Ensuite on a des liens avec les autres conseils généraux [Savoie, Haute Savoie, Drôme, Ardèche] mais qui sont dans une politique moins affirmée. Il y a l'Ardèche qui fait un certain nombre de choses. Il y a la Savoie qui fait des choses mais plus orientées international, et la Haute Savoie qui commence à bouger un petit peu. Mais c'est vrai que c'est surtout avec l'Isère et le conseil régional qu'on a des relations et qu'il y a un partenariat étroit qui est établi²⁵¹. »

On retrouve bien, sur le terrain académique grenoblois, l'idée de gradient du partenariat développée par Lucie Sauvé et sa définition en situation. Chaque partenariat est spécifique et l'Education nationale est au centre.

L'implication n'est pas seulement liée à l'identité du partenaire. La situation varie d'un Conseil général à un autre, d'une entité à une autre, et n'est pas figée dans le temps. La dimension politique est ici essentielle. Le partenariat apparaît comme lieu de rencontre d'une politique déconcentrée et d'une politique décentralisée où les logiques d'acteurs peuvent être contradictoires. Une volonté nationale non portée au niveau local a des implications territoriales faibles.

En ce qui concerne le Conseil général de l'Isère et le Conseil régional Rhône-Alpes, le partenariat – logistique et financier – se traduit par le montage de formations communes et le suivi conjoint d'établissements scolaires en démarche de développement durable. Le volontarisme territorial est fort. Des chartes communes permettent de s'accorder sur les rôles de chacun et de respecter la double tutelle éducative comme l'explique Nicolas Sizaret : « *l'éducation est sous double tutelle : tutelle pédagogique de l'Education nationale et tutelle plus logistique qui est celle de la Région [pour les lycées]²⁵². »*. Le partenariat est dès lors indispensable.

Les autres partenaires de l'Education nationale sont le secteur associatif et para-public comme le souligne Pascal Boyries : « *au niveau du milieu associatif, on travaille avec la Frapna, qui intervient beaucoup dans les établissements scolaires [...] dans le premier degré [...]. Sur la Haute Savoie avec le « réseau Empreinte » qui intervient aussi dans les établissements scolaires. Et puis globalement avec le GRAINE. On a des actions communes, des sources de financements*

251 Entretien Pascal Boyries.

252 Entretien Nicolas Sizaret.

*communes*²⁵³. ». Ces partenariats sont clairement d'ordre technique et s'inscrivent dans une logique de prestation de service comme nous l'avons vu en première partie. La responsabilité et l'investissement de chacun des acteurs peuvent varier d'un territoire à l'autre, d'un projet à un autre. Un noyau dur d'acteurs associatifs apparaît. Sa mission principale est l'intervention en classe sur des aspects spécifiques apportant une complémentarité au programme scolaire.

1.2.2 Le partenariat collectivités territoriales/ Associations

Au-delà de l'Education nationale des conventions de partenariat existent entre le secteur associatif et les collectivités territoriales comme le mentionne Laurence Pénélon de la Frapna : « *Nos partenaires c'est surtout les collectivités locales. [...] Les partenaires collectivités territoriales, on a la Région Rhône Alpes. Au niveau régional on a l'Agence de l'eau Méditerranée Corse. Ensuite le Conseil général, Grenoble Alpes Métropole. Ça peut arriver qu'il y ait d'autres communes et communautés d'agglomération. C'est surtout celles-ci en Education à l'Environnement.* ²⁵⁴ ». Ces partenariats sont de plusieurs natures et liés au mode de construction choisi. La relation entre la collectivité et l'association en est déterminée. Trois logiques se distinguent :

- L'appel d'offre : la collectivité sait très précisément ce qu'elle veut mais recherche quelqu'un pour le faire dans un temps donné. Elle définit son cahier des charges et publie un appel d'offre afin de trouver un prestataire.
- L'appel à projet : la collectivité souhaite développer une thématique mais ne sait pas exactement comment faire. Elle lance un appel à projets. La créativité associative répond en proposant des techniques, des animations, les outils imaginés.
- La convention de partenariat : l'initiative peut être associative ou publique. La convention de partenariat permet de définir les objectifs politiques et la nature du partenariat entre une collectivité et une association. Elle est co-construite par les acteurs et peut être pluri-annuelle.²⁵⁵

Ainsi, on retrouve de nouveau l'idée de gradient du partenariat au travers de la forme d'interpellation choisie par la collectivité territoriale, et le lien qui l'unit à l'association. Le partenariat est technique – pour la collectivité – et financier pour l'association. Il tente de s'articuler avec l'institution scolaire.

253 Entretien Pascal Boyries.

254 Entretien Laurence Pénélon.

255 Ibid.

Bien que le partenariat existe sur le terrain académique, il n'est pas aisé dans sa réalisation. De nombreuses difficultés et freins apparaissent. C'est ce à quoi nous allons nous intéresser à présent.

2 Le partenariat ou la difficulté à travailler ensemble

Pour comprendre les freins existant autour du partenariat il est essentiel de s'intéresser à la perception de ce dernier par les acteurs de terrain, puis de dégager les enjeux sous-jacents autour de divers projets.

2.1 Des acteurs, des visions du partenariat

2.1.1 Du côté de l'Education nationale

La richesse du partenariat et son caractère nécessaire sont soulevés par nombre d'enseignants et de responsables de l'Education nationale : « *Il ne m'apparaît pas concevable que des projets d'éducation au développement durable puissent se faire sans partenariat extérieur.*²⁵⁶ » ; « *le partenariat c'est fondamental.*²⁵⁷ ».

Le caractère nécessaire du partenariat est soulevé tant pour des questions financières que de méthodes ou de contenus des projets. Il permet le croisement des regards et l'ouverture de la communauté éducative comme l'expose Nathalie Carenco : « *Ça permet d'avoir d'autres regards que le regard simplement de l'enseignant par rapport au contenu de sa discipline [...]. C'est ce qui apporte un regard qui peut être local, [...] qui est de toute façon extérieur, beaucoup plus concret, réel pour l'élève que la dimension livresque que l'on peut apporter de l'EDD au sein de nos disciplines*²⁵⁸. », mais également l'apport de financement et de compétences techniques comme le souligne Pierre-Loïc Martinez : « *il est fondamental parce que très souvent il est source de financement. Il est intéressant par ce qu'il propose*²⁵⁹. »

Le partenaire est vu comme complémentaire par l'enseignant. Il apporte ce que Jean-Paul Robin nomme « *une expertise dans un domaine*²⁶⁰. » Le partenariat correspond alors à la « *mise en commun de compétence*²⁶¹. » A l'enseignant la pédagogie et le programme scolaire, aux partenaires

256 Entretien Jean-Paul Robin.

257 Cette phrase apparaît dans plusieurs entretiens. Elle est prononcée par Nathalie Carenco, Philippe Meirieu, Pierre-Loïc Martinez.

258 Entretien Nathalie Carenco.

259 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

260 Entretien Jean-Paul Robin.

261 Ibid.

le financement, le soutien logistique ou l'apport de connaissances spécifiques.

Les collectivités territoriales et les associations sont les principaux partenaires identifiés et cités par les enseignants comme l'illustre l'extrait suivant : « *On a différents types de partenaires : des partenaires financiers et des partenaires logistiques qui vont nous aider à mettre en place nos projets. [...] On essaye de partir du local. C'est le but de notre démarche. [...]. On a le Parc de la Chartreuse qui est un partenaire [...] à la fois logistique et financier. [...] La Mairie de Voiron [...] plutôt logistique aussi. On a la communauté d'agglomération du pays voironnais, qui, là nous apporte un soutien financier et logistique à travers les projets éducatifs à l'environnement. [...] Après y'a la région Rhône Alpes qui là est un partenaire financier essentiellement. Voilà pour ce qui est des collectivités territoriales. Et puis après on a des associations*²⁶². ». Les collectivités et associations sont clairement perçues comme des appuis logistiques et financiers. Elles font partie des appuis éducatifs potentiels.

Pourtant les partenariats logistiques et financiers ne sont pas les seuls existants comme le souligne Jean-Paul Robin qui distingue trois types de partenaires que l'enseignant peut solliciter au cours de son projet d'Education à l'Environnement :

- Les partenaires acteurs qui disposent d'une expertise sur un domaine : Centre d'Architecture d'Urbanisme et d'Environnement, conservatoire du patrimoine, associations ou organismes para-publics.
- Les partenaires illustrations : qui permettent de passer du symbolique au concret : les musées par exemple.
- Les acteurs de terrain qui regroupent les professionnels œuvrant dans le secteur concerné par le projet : les entreprises.

Alors que les enseignants s'attachent principalement à l'échelon local, la chargée de mission EDD de l'Académie souligne le caractère pluri-échelle du partenariat : « *le partenariat, à mon sens, il s'impose déjà dans une équipe d'enseignants, dans une équipe d'acteurs de l'établissement et puis ensuite par une ouverture localement avec les élus, les associations, les collectivités du secteur où vit l'élève et pourquoi pas ensuite par des partenaires plus nationaux, et des partenaires européens.*²⁶³»

262 Entretien Javotte Barret.

263 Entretien Nathalie Carenco.

Le partenariat est donc perçu comme pluriel par les enseignants et la hiérarchie de l'Education nationale, tant par sa nature que par son échelle de mise en œuvre. Pourtant, seules les associations et les collectivités territoriales sont clairement identifiées par les enseignants comme partenaires potentiels. Il est d'ailleurs intéressant de noter que très peu d'enseignants ont connaissance de l'appui logistique que peut leur apporter la chargée de mission EDD de l'Académie de Grenoble. Il y a une méconnaissance certaine de ce partenariat interne comme le soulignent les extraits suivants : « *au niveau académique est-ce qu'il y a quelqu'un ? C'est une bonne question ! [...] Est-ce qu'il y a un monsieur environnement à l'Inspection d'Académie ? Honnêtement je ne saurai pas répondre. C'est possible mais je ne le connais pas*²⁶⁴. » ; « *c'est possible mais je ne connais pas son nom*²⁶⁵ ».

Cependant, une constante apparaît : les partenaires sont perçus comme des appuis où l'enseignant reste maître du projet. L'Education nationale est au centre, les partenaires proposent.

2.1.2 Du côté des partenaires extérieurs

Pour le milieu associatif, la notion de partenariat implique un véritable travail en commun comme l'explique Laurence Pénélon : « *Ce que je mets derrière partenariat c'est travailler ensemble. On va construire le projet ensemble, on va se donner des règles. On va se dire moi je suis tel organisme j'ai envie de ça. [...] Pour moi le partenariat et le mot travailler ensemble c'est pas juste un dépôt de demande de subventions*²⁶⁶. ». Or, la tendance actuelle est le développement de la logique d'appel d'offre par les collectivités territoriales aux associations, sous couvert d'efficacité, de rationalisation des finances publiques et dans un souci de pertinence des projets de territoire. Ce mode de fonctionnement entre en conflit avec l'éthique associative et son mode de fonctionnement. La créativité et l'innovation des associations se trouvent muselées – dans la mesure où la logique est celle de la réponse, la force de proposition de l'association est en quelque sorte encadrée – tandis que le principe de non lucrativité se trouve mis à mal comme le souligne Laurence Pénélon : « *de plus en plus, on ne peut pas bosser autrement avec certaines collectivités que sous forme d'appel d'offre. [...] Du coup ça met en difficulté suivant ce qu'on défend au niveau éducation. C'est-à-dire que nous on a envie aussi de proposer des choses et pas juste répondre à un truc qu'on nous a transmis. [...]. On est un peu coincé. Et deuxième chose c'est qu'on est une association à but non lucratif et un appel d'offre c'est quand même quelque chose qui se destine plutôt à des organismes à but lucratif*²⁶⁷. »

264 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

265 Entretien Colette Bertrant.

266 Entretien Laurence Pénélon.

267 Ibid.

Le partenariat entre collectivités territoriales – même s’il est développé – n’est donc pas simple. Car même pour les collectivités fonctionnant avec des conventions partenariales pluriannuelles avec certaines associations d’autres questions entrent en jeu : qui financer ? Pourquoi ? Comment ?

Une certaine interdépendance apparaît. Les collectivités ont besoin des associations pour les réalisations techniques de leur politique tandis que les associations nécessitent l’appui des collectivités pour mener à bien leurs projets. Le partenariat est vécu comme un échange de compétences par les collectivités comme nous l’explique Emeline Baume : « *les élus locaux, on fonctionne avec les associations. [...] Moi je défends une vision globale et un projet [...] et une association elle a des outils et la réflexion sur certains points que je n’ai pas. Et moi j’ai la réflexion sur certains points qu’elle n’a pas.* »²⁶⁸

Associations, Parcs Naturels Régionaux distinguent le partenariat qu’ils ont avec la hiérarchie de l’Education nationale – vécu comme distant, lointain – et celui avec les enseignants qualifié de proximité. Les Parcs Naturels Régionaux ou les associations se positionnent en tant qu’accompagnateur des enseignants dans leur projet de classe ou d’école : « *c’est vraiment le projet de chaque enseignant. Ce n’est pas nous qui disons voilà on va faire ça point barre. Non nous est là pour l’accompagner dans son projet* »²⁶⁹. La logique de service est donc présente. Pourtant, le mode d’interpellation des enseignants est celui d’appel à projet. Autrement dit, le Parc ou l’association propose une thématique dans laquelle l’enseignant peut s’inscrire et bénéficier ainsi des financements et du soutien logistique des partenaires. Les collectivités ont peu ou prou la même démarche à l’égard des associations, et de l’Education nationale. Elles souhaitent impulser une thématique et sensibiliser la population à un sujet précis. L’appel à projet est lancé. Ainsi, les partenaires de l’Education nationale, tout en revendiquant une certaine autonomie se perçoivent comme « des organisations au service des enseignants » qui eux conduisent des projets d’Education à l’Environnement. Ils peuvent impulser, proposer, mais ont conscience qu’au bout du compte l’Education nationale tranchera et décidera des projets acceptables ou non. Le partenariat effectif n’est donc pas celui de la co-construction. Il s’apparente plus au partenariat utilitaire – pour ce qui est de l’appui financier de certaines collectivités – ou à la collaboration ou participation. Le partenariat apprenant ne semble pas à l’œuvre. Cette réalité compose l’un des freins au développement de l’Education à l’Environnement dans l’institution scolaire à l’heure actuelle.

268 Entretien Emeline Baume.

269 Entretien Sylvène Allard.

2.2 Identifier les obstacles : construire une culture commune

« *Il faut développer ce partenariat. C'est une très bonne chose et c'est absolument nécessaire. [...] Mais c'est compliqué parce que le partenariat pose des problèmes*²⁷⁰. » Via cette assertion Philippe Meirieu plante le décor. Bien que nécessaire le partenariat ne va pas de soi. Il existe de nombreux freins à sa mise en place : de nature technique et financière mais également culturelle.

2.2.1 Les freins techniques et financiers

« *Aujourd'hui le problème c'est [...] des obstacles techniques à la mise en œuvre du partenariat. Y'a des obstacles financiers. On n'a pas toujours l'argent pour ça. Y'a des obstacles liés aux autorisations nécessaires, à la sécurité, qui est parfois du sécuritarisme absolument fou : interdiction de sortir sans trois semaines avant déposer je ne sais combien de dossiers, sans des autorisations. Et puis y'a des difficultés liées parfois au fait qu'il faut préparer ensemble quand on est dans le partenariat, et donc il faut du temps. Il faut se voir, il faut réfléchir et c'est de l'investissement. [...] Le partenariat c'est exigeant*²⁷¹. »

Philippe Meirieu pointe du doigt quelques difficultés techniques et financières récurrentes dans un partenariat impliquant l'Education nationale. Etant dans une culture disciplinaire forte, les enseignants ne disposent pas de temps de service spécifiquement réservé à la préparation et à la conduite d'un partenariat avec des structures institutionnelles ou de la société civile, mais également pour mettre en place un partenariat interne. Le problème de l'emploi du temps est un frein fort – y compris à l'intérieur d'un même établissement – comme le souligne Javotte Barret : « *Voilà le frein. C'est des difficultés à se concerter, à faire de l'interdisciplinarité parfois. [...] Il faut se réunir. Lâcher des créneaux. Par exemple dans cet établissement on n'a jamais un créneau de libre. Tous les profs n'ont pas un créneau pour se rencontrer. [...] Les principaux problèmes sont techniques. [...] Manque de temps et de moyens*²⁷². »

Mais le temps n'est pas le seul responsable. La réglementation en vigueur autour des sorties scolaires et la pesanteur administrative qui l'entoure²⁷³ peut être un frein à la pratique de partenariat. D'autant qu'au niveau secondaire, il s'agit non seulement d'obtenir l'accord de sa hiérarchie en interne à l'établissement et au niveau du rectorat mais également l'accord de ses collègues dans la mesure où toute sortie a une répercussion sur l'emploi du temps habituel des élèves. Or, l'Education

270 Entretien Philippe Meirieu.

271 Ibid.

272 Entretien Javotte Barret.

273 « Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. », Bulletin Officiel, HS n°7 du 23 septembre 1999, <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/default.htm> (consulté le 4 juillet 2010)

à l'Environnement passe également par des rencontres et des activités hors univers scolaire.

Le frein financier quant à lui est de deux ordres. Il s'agit non seulement d'un frein en amont pour construire le partenariat mais également d'un frein pour le bon déroulement de ce dernier. En effet, travailler avec des associations, ou faire venir des professionnels impliquent la mobilisation de moyens humains et financiers. La survie des uns – du monde associatif en l'occurrence – dépend de la participation financière des autres : du monde institutionnel. Or, aujourd'hui l'Education nationale n'attribue pas de moyens spécifiques à la conduite de ces projets et les collectivités territoriales sont dans une logique de diminution des dépenses. Les projets d'Education à l'Environnement font partie des premiers touchés faisant dire à un enseignant qu'ils ne sont qu'une vitrine et que la généralisation n'est en aucun cas effective : *« ça fait partie de toutes les volontés politiques [...] qui se superposent, qui se rajoutent. A part, qu'il n'y a ni plus d'heures, ni plus de moyens. C'est même en diminution. C'est problématique. [...] même si tous les établissements avaient la volonté de faire ce qu'on fait financièrement ça ne peut pas passer. Y'a pas assez de sous, dans le département. [...] C'est un peu des vitrines [...] mais qui ne sont pas généralisé au 90 %²⁷⁴. »*

De fait, le partenariat a du mal à vivre. Le frein financier est fort, d'autant qu'à se dernier s'ajoute le frein organisationnel du mode de financement comme le souligne Cyril Borel : *« avant c'était plus simple d'avoir les financements. Il suffisait de choisir un site, le conseil général il payait le transport et tout. Maintenant il faut avoir le financement pour ceux du Parc [de Chartreuse], le financement pour le transport. »* Ce morcellement des budgets apparaît comme un obstacle de plus à la mise en place du partenariat étant donné qu'il nécessite l'implication de tous les acteurs autour d'un même projet pour le voir aboutir. Et que sans financement, même avec un partenariat opérationnel et de contenu fort, le projet ne pourra pas aboutir. Ainsi, les enseignants se trouvent dans une position complexe où ils font appel à des associations ou des organismes publics pour enrichir le contenu de leur projet, mais dépendent du bon vouloir de leur hiérarchie et du financement des collectivités qui a tendance à s'amenuiser. Le partenariat est donc incertain. Les principes stratégiques²⁷⁵ de « transparence », « temps » et « d'espace » nécessaires au bon déroulement du partenariat ne sont pas réunis.

274 Entretien Cyril Borel.

275 Sauvé Lucie, « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », Op. cit. p.32.

2.2.2 Les freins culturels

Au-delà des freins que nous pourrions qualifier d'objectifs, persistent des obstacles d'ordre subjectif. Ils se créent à la rencontre de la perception et de la culture des acteurs et partenaires en présence dans la situation partenariale. Cette dernière peut alors s'avérer conflictuelle. A cela plusieurs explications qui constituent également les différents défis auxquels est confronté le partenariat au sein de l'institution scolaire.

La situation d'altérité et de rencontre – qu'est le partenariat – s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage où interviennent « *une certaine déstabilisation, des peurs, des angoisses, des méfiances vis-à-vis de l'autre, des alternances de replis et de heurts qui peuvent être violents* ²⁷⁶. » Autrement dit, le partenariat s'apprend et se construit via les antagonismes des différents acteurs en présence. Il est donc nécessaire que chaque partenaire ait une identité « *saine, bien clarifiée et affirmée* ²⁷⁷. » Le sentiment identitaire est essentiel afin de pouvoir affirmer ses objectifs, expliciter sa posture et construire un partenariat positif pour l'ensemble des personnes et structures en présence.

Seulement, la méfiance persiste entre les différents bâtisseurs du partenariat. Les enseignants expriment leur crainte vis-à-vis des associations et les associations ne comprennent pas toujours la position institutionnelle.

Etant par nature militantes, les associations ont un message politique à faire passer dans le cadre de leur intervention. Convaincre, persuader en argumentant est leur crédo. Or, dans le cadre de la laïcité et du pluralisme politique, les enseignants veillent et « contrôlent » le discours associatif comme l'explique Javotte Barret : « *on fait attention à ce que ça ne se transforme pas – comme parfois ça peut arriver – en bourrage de crânes. Voilà parce que les associations sont plutôt en général militantes – surtout dans le domaine de l'environnement – et nous l'idée ce n'est pas de dire aux gamins « il faut faire ça » mais c'est leur montrer les enjeux, et qu'ensuite ils décident sur quoi miser* ²⁷⁸. »

Il y a une méfiance certaine du militantisme au sein de l'Education nationale, qui de fait encadre ses partenaires et met l'accent sur le caractère scientifique de l'Education à l'Environnement sous couvert de neutralité de l'institution comme le souligne Pascal Boyries : « *notre boulot c'est de dire*

276 Zay Danielle in Sauvé Lucie, Op. cit., p. 29.

277 Ibid.

278 Entretien Javotte Barret.

*aux collègues, il faut travailler sur le scientifique. Il faut travailler sur la démarche et l'objectif c'est vraiment que les élèves soient armés, quelque soit leur âge pour ensuite prendre leur décision*²⁷⁹. » Le débat se déplace donc de la sphère citoyenne à la sphère scientifique. Les associations sont moins reconnues pour l'argumentaire citoyen qu'elle développe que pour leur expertise scientifique. Ici apparaît selon moi une zone d'incompréhension entre les différents partenaires. Même si le bourrage de crâne est refusé par les associations partenaires des projets d'Education à l'Environnement au sein des classes, leur objectif – notamment en ce qui concerne la Frapna – reste très environnementaliste. La protection de la nature et plus largement de l'environnement demeurent des éléments essentiels de même que voir des changements de comportements s'opérer à court terme. De fait, l'incompréhension naît.

Les associations voudraient aller plus loin dans la sensibilisation, ne pas en rester au temps du projet, à l'acquisition de gestes éco-citoyens par les élèves comme le mentionne Jacky Dutoit : *« Aujourd'hui nous on arrive au bout. Notre rôle de sensibilisation, éducation, maintenant c'est du concret. On veut passer à l'action mais ce n'est pas les élèves [...], les gestes éco-citoyens ils les ont très vite investis chez eux et à l'école. Ce qui manque aujourd'hui c'est un exemple concret. [...] Les freins c'est de ne pas avoir des moyens, des budgets qui fassent en sorte ou alors une culture, une volonté de faire en sorte que dans l'école il y aura ça à changer : les ampoules à changer ; ne serait-ce que la lumière à éteindre quand les gamins vont en récréation ; [...] y'a les produits d'entretien dans les écoles [...], les cantines scolaires, [...] l'arrivée des élèves à l'école*²⁸⁰. »

Le mot est lâché. La culture diffère. Les Parcs et associations ne sont plus seulement sur de la sensibilisation, ils sont sur de l'action, des changements concrets visibles tous les jours. Ils veulent favoriser l'expérimentation par les enfants d'un mode de vie respectueux de l'environnement. Or, cette volonté rentre en collision avec les finalités de l'Education nationale puisque tel l'explicite Pascal Boyries, l'institution *« n'est pas là pour faire du développement durable*²⁸¹» mais *« pour aider les élèves à réfléchir*²⁸². » Autrement dit l'Ecole n'est pas *« actrice de développement*²⁸³» mais *« formatrice d'élèves*²⁸⁴». Le fossé culturel apparaît : les uns restent sur de l'Education à l'Environnement visant à l'action, quand les autres parlent d'éducation aux choix, sans se préoccuper de changements comportementaux dans la mesure où ils relèvent de la responsabilité de

279 Entretien Pascal Boyries.

280 Entretien Jacky Dutoit.

281 Entretien Pascal Boyries.

282 Ibid.

283 Ibid.

284 Ibid.

chacun. On est en plein dans le « *choc des cultures* ²⁸⁵ » évoqué par Lucie Sauvé.

Une incompréhension existe également entre les enseignants et la logique d'appel à projet des collectivités territoriales, des associations ou du Parc, comme le soulève Pierre-Loïc Martinez : « *La limite c'est que parfois nous on est engagé dans un projet, dans une réflexion. On a besoin de soutiens et on ne va pas les trouver auprès du Parc [Chartreuse], parce que le Parc il a souhaité engager des financements sur des projets qu'il a déterminé à l'avance. Et si les deux ne concordent pas, [...] ce n'est pas vers le Parc qu'on va trouver le soutien attendu. En tout cas le soutien financier. [...] Ca vaut pour tous les partenaires. [...] Les collectivités locales qui ont leurs propres réflexions, qui ont leurs propres attentes par rapport à ce type de projets qu'elles veulent mener avec les écoles. [...] Mais parfois c'est difficile à concilier avec nos propres vies de classe*²⁸⁶. » On retrouve ici la rencontre de volontés qui peuvent être contradictoires ou, tout du moins, non concordantes entre des enseignants disposant d'une liberté pédagogique et des collectivités territoriales ou associations qui se veulent force de propositions d'initiative. De même que les associations expriment des réticences face à l'interpellation dont elles sont l'objet par les collectivités territoriales sous forme d'appel d'offre. Les enseignants se sentent quelque peu pris au piège comme l'exprime l'un d'eux : « *On est un peu confronté à ce problème là. C'est-à-dire on est de plus en plus amené à être sollicités, et donc de plus en plus on est amené à se situer en termes de réponses face à des sollicitations, plutôt que nous en termes d'initiation de projets. Et si on est engagé dans un projet qui ne rentre pas dans un cahier des charges d'une de ces collectivités locales [...], on n'a pas forcément le soutien qu'on espérait avoir.*²⁸⁷ ». De fait des stratégies d'acteur se développent pour bénéficier des financements proposés : « *on est toujours dans un jeu comme  a où on essaie malgré tout de décliner notre projet pour qu'il puisse se raccrocher à des propositions qui sont faites. [...] c'est un peu la politique du grand écart pour nous*²⁸⁸. »

Ce partenariat triangulaire n'est donc pas simple. L  où la collectivité territoriale veut développer une politique éducative, elle rencontre la revendication d'indépendance et de créativité des associations, et la liberté pédagogique des enseignants. Le militantisme politique et éducatif des uns se heurte à la neutralité théorique des autres, dans une Ecole républicaine laïque. Le partage des rôles n'est pas aisé. Le partenariat s'apprend. Il est apprivoisement mutuel.

285 Sauvé Lucie, Op. cit.

286 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

287 Ibid.

288 Ibid.

Une culture commune est à construire afin de respecter les cinq principes stratégiques d'un partenariat apprenant : « *la transparence, la communication intersubjective, le temps, l'espace d'appropriation du projet par chacun des partenaires [...] et la souplesse*²⁸⁹ ». « *C'est un équilibre à trouver*²⁹⁰ » comme l'indique Pierre-Loïc Martinez. Et cet équilibre implique de repenser le rôle de l'école, son ouverture au monde extérieur et ses missions. L'Education à l'Environnement invite à cette réflexion.

289 Sauvé Lucie, Op. cit.

290 Ibid.

Chapitre 5

Les individualités au centre des projets d'Education à l'Environnement

Comprendre l'importance de l'individu dans le développement de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire implique de s'intéresser à l'identité de ceux qui conduisent ou impulsent des projets au sein des classes. Qui sont-ils ? Quelles sont leurs motivations ? Pourquoi en tant qu'enseignant, responsable de l'Education nationale, professionnels associatifs ou élu s'intéressent-ils à cette question éducationnelle et environnementale ?

Au-delà de leurs motivations premières comment perçoivent-ils leur rôle au sein de l'Ecole et comment se positionnent-ils dans la mise en place des projets d'Education à l'Environnement ?

Ces deux séries de questions nous permettent d'identifier ces individus qui contribuent au développement de l'Education à l'Environnement au sein des établissements scolaires, de comprendre leurs motivations et d'interroger leur positionnement professionnel. Elles soulignent également l'importance du volontariat dans la conduite de projets et les obstacles individuels qui persistent.

1. Des militants de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire ?

Les individualités sont centrales dans la mise en place et la conduite d'un projet d'Education à l'Environnement. Les personnalités s'expriment. Elles sont incitatrices, motrices, accompagnatrices dans la démarche de projet et la situation partenariale.

Cette remarque pose la question du volontarisme nécessaire au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire, d'autant qu'en s'intéressant aux individus mettant en place des projets, certaines tendances se dégagent. Le militant n'est pas loin même s'il ne se présente pas en tant que tel.

1.1 Identités individuelles et Education à l'Environnement

Les quinze acteurs rencontrés lors de mon enquête de terrain ont tous un lien – plus ou moins pratique – avec l'Education à l'Environnement : ils sont enseignants ayant mis ou mettant en place des projets EE, animateur ou éducateur au sein d'associations, responsables au niveau académique – ou ministériel – du dossier éducation au développement durable, acteurs politique ou administratif des collectivités territoriales sur la question. Ils développent tous un point de vue et des pratiques – à divers niveaux – sur la thématique.

Objectivement, nous retrouvons les trois types d'acteurs partie prenante des partenariats en Education à l'Environnement : l'Education nationale – avec les enseignants et les responsables académiques²⁹¹ – les associatifs et Parcs Naturels Régionaux et les collectivités territoriales. Intéressons nous aux enseignants, éléments essentiels des projets d'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire.

J'ai rencontré deux professeurs des écoles, trois enseignants de collège et deux de lycées. Ils se répartissent de manière équilibrée entre les sexes – trois femmes et quatre hommes – de même qu'au niveau des âges : trois sont des enseignants relativement jeunes – âgés de moins de 35 ans – tandis que quatre autres sont plus âgés. Deux sont enseignants de Sciences et Vie de la Terre, une d'Education Physique et Sportive, une d'Histoire-Géographie, le dernier d'Economie politique²⁹².

Sans être représentatif, cet échantillon présente des caractéristiques intéressantes. En effet, si l'on confronte cette réalité aux déclarations des animateurs des Parcs Naturels Régionaux et de la Frapna on retrouve des traits identitaires des professionnels avec lesquels ils travaillent. Le niveau primaire est plus présent que le niveau secondaire – hormis dans mes entretiens – sur les questions d'Education à l'Environnement en partenariat avec une structure extérieure, même si la situation évolue comme le souligne Sylvène Allard : « *On travaille beaucoup avec les maternelles et primaire. Secondaire de plus en plus. Collège, lycée ça vient, c'était un peu dur*²⁹³. »

Cette différence de mobilisation s'explique par la nature même de la fonction et l'organisation dans

291 J'intègre Philippe Meirieu à cette catégorie étant donné sa profession première de professeur d'Université.

292 Le but ici n'est pas d'établir une typologie précise de l'enseignant menant des projets d'Education à l'Environnement mais de présenter l'échantillon auquel je me suis intéressée dans ses caractéristiques les plus objectives possibles.

293 Entretien Sylvène Allard.

l'établissement. Le professeur des écoles est en permanence devant la même classe d'élèves et enseigne l'ensemble des matières du premier cycle. De formation polyvalente, il se distingue de l'enseignant du second degré qui lui est spécialiste d'une discipline qu'il dispense quelques heures par semaine devant des groupes d'élèves différents, disposant d'un emploi du temps composé d'une dizaine de matières. L'organisation s'avère plus complexe au niveau du second degré comme le reconnaissent les enseignants eux-mêmes et les animateurs. Toute activité implique plusieurs enseignants et donc des adhésions multiples à un projet, sans quoi il ne peut avoir lieu.

Au-delà des distinctions de degré il existe des tendances de mobilisation selon la discipline enseignée. Les Parcs Naturels Régionaux travaillent principalement avec les enseignants d'Education Physique et Sportive, de Sciences et Vie de la Terre et d'Histoire-Géographie tandis que la Frapna souligne la forte présence d'enseignants de SVT, de Physique Chimie et d'Histoire-Géographie. On retrouve cette mobilisation disciplinaire non seulement au niveau de nos entretiens mais également au sein de la hiérarchie de l'Education nationale. L'Inspecteur Pédagogique Régional en charge du dossier est un IPR d'Histoire Géographie, tandis que sa chargée de mission, Nathalie Carencio, est enseignante de Sciences et Vie de la Terre. L'Education à l'Environnement est donc disciplinarisée, posant ainsi la question d'une transversalité théorique mais non effective, même si une évolution notée par les responsables académiques du dossier : les enseignants de langues vivantes se mobilisent plus notamment du fait du rapprochement de l'Education au Développement Durable et des Solidarités Internationales.

1.2 Motivations personnelles²⁹⁴

Au-delà de l'identité enseignante il me semble important de saisir les motivations de l'ensemble des individus. En dehors du fait que les questions environnementales soient entrées dans les programmes scolaires, pourquoi des enseignants mettent en place des projets d'Education à l'Environnement, quand d'autres ne le font pas ? Qu'est ce qui rassemble ces individus qui travaillent cette thématique ? Pourquoi ont-ils fait ces choix professionnels ?

Trois grands types de réponses explicatives apparaissent :

- La prise de conscience personnelle liée à une expérience de vie ou l'expérience fondatrice.
- L'intérêt dans le cadre professionnel ou l'opportunité professionnelle.
- La saisie des enjeux actuels ou l'optique citoyenne.

294 Cette section sera anonyme afin de respecter la vie personnelle des acteurs.

1.2.1 L'expérience fondatrice

« J'ai vécu dans un milieu géographique où il y avait d'énormes sociétés chimiques. [...] On avait tous des parents qui travaillaient dans ce milieu chimique, au bord de la mer. [...] J'ai adoré la mer, les paysages dans lesquels je vivais, et me suis interrogée : pourquoi des gens très intelligents, qui avaient des enfants pouvaient polluer et d'un autre côté faire attention à la santé de leurs enfants. [...] Puis à côté de ça balancer des trucs dans l'atmosphère sans se questionner.²⁹⁵ ». Cette réflexion d'enfant s'est peu à peu transformée en analyse d'adulte qu'il lui a semblé important de transmettre à ses élèves : aborder les situations dans leur caractère pluridimensionnel, penser les conséquences de ses actes, appréhender un fait en croisant les regards, sont très vite apparus nécessaires pour cette enseignante. Le principe de responsabilité²⁹⁶ est au cœur de cette réflexion.

L'expérience fondatrice prend souvent naissance dans l'enfance du protagoniste. Il peut s'agir de faits précis ou de valeurs transmises par l'entourage familial comme le soulignent les deux extraits suivants : « mes parents étaient paysans, agriculteurs, avec une forte ouverture sur le monde. Ils avaient des chambres d'hôtes et ils recevaient aussi des stagiaires et des classes découvertes.²⁹⁷ » ; « [J'y suis venu] par mon histoire personnelle : un respect de la montagne qui m'a été inculqué par mes parents et mes professeurs d'école [...]. Ça me paraît indispensable de sensibiliser mes élèves au respect de leur environnement. [...] J'ai toujours été sensibilisé à ça. Donc mon but personnel c'est transmettre ce qu'on m'a transmis quand j'étais enfant²⁹⁸. ». L'enfance est marquante pour ces acteurs de l'Education à l'Environnement. Elle est étape fondatrice de la conscience du respect de l'environnement. L'un et l'autre y ont été sensibilisés par leur mode et leur cadre de vie et souhaitent transmettre ces valeurs.

1.2.2 L'opportunité professionnelle

Participer à des projets d'Education à l'Environnement peut également être vu comme une opportunité professionnelle pour l'individu ou dans le cadre de l'exercice de ses fonctions. Ce temps peut être l'occasion de remplir des objectifs pédagogiques tout en ayant une visée plus globale comme le souligne cette enseignante : « le quartier où j'étais les enfants ne sortaient pas beaucoup, l'idée de la classe nature, l'idée de sortir de l'école c'était la première sortie qu'il y a avait en dehors de la famille. Après le deuxième point c'est qu'on n'est pas obligé d'aller loin pour voir des choses, des éléments nouveaux [...]. Donc ça c'est en termes de socialisation. [...]

295 Entretien A.

296 Jonas Hans, Op. cit.

297 Entretien B.

298 Entretien C.

*Découvrir aussi qu'il faut faire attention à l'environnement*²⁹⁹. » Dès lors il est temps opportun pour mettre en place quelques missions de l'école.

L'inscription dans l'Education à l'Environnement peut également venir de la saisie d'une opportunité professionnelle par l'individu : *« je suis arrivée en Chartreuse, je travaillais dans un centre de vacances. Donc j'étais responsable d'animation. [...] Je sortais avec ma maîtrise de géographie et à ce moment là il y a eu un poste sur le Parc où il cherchait un agent nature [...] qui faisait les interventions en classe pour présenter le Parc et qui s'occupait de faire tout le repérage pour le balisage des sentiers. [...] Tout ce que je savais c'est que je voulais travailler ici en Chartreuse. C'était le plus important pour moi. »*. Un choix de vie personnel a ici concordé avec une visée professionnelle.

1.2.3 L'optique citoyenne

Le dernier profil regroupe des individus qui expriment leur intérêt pour les questions de société contemporaine : le réchauffement climatique, les énergies, les questions sociales et économiques.

Leurs questionnements s'ancrent dans un contexte politique particulier comme le souligne un enseignant : *« C'est quelque chose qui me tient à cœur parce qu'on sait très bien que les questions d'environnement sont fondamentales dans l'avenir de nos sociétés. [...] au niveau politique [...] il y a une vraie préoccupation. [...] Donc c'est un enjeu environnemental, c'est un enjeu politique, c'est un enjeu économique aussi. Et c'est vrai que c'est difficile dans notre enseignement de passer à côté d'un sujet aussi lourd de conséquences*³⁰⁰. » Il y a une volonté pour ces acteurs de permettre aux enfants et adolescents de se saisir de ces questions : *« [mes motivations personnelles] c'est effectivement permettre aux enfants de prendre conscience de l'importance de s'appropriier ces questions là. [...] Je pense qu'il est important très tôt de les avoir sensibilisés justement à la pertinence de situer ses choix, ses activités – qu'elles soient de loisirs, professionnelles, voire ses choix politiques, citoyens – dans un cadre qui prenne en compte les contingences de l'environnement. [...] Ce que je souhaite effectivement c'est qu'à travers mon action d'enseignant j'ai pu permettre aux enfants rapidement de prendre en compte un peu de ces enjeux là d'avenir*³⁰¹. »

La réappropriation des débats citoyens et politiques est au cœur des motivations de ces acteurs.

299 Entretien D.

300 Entretien Jean-Paul Robin.

301 Entretien Nathalie Carenco.

L'Education à l'Environnement est prétexte d'une éducation citoyenne et démocratique.

1.3 Positionnement professionnel

Il est intéressant de s'attarder un temps sur les présentations professionnelles des individus autrement dit comment perçoivent-ils leur rôle en tant qu'éducateur à l'environnement ?

En exposant leurs motivations, certains enseignants distinguent leurs visées personnelles et professionnelles. La fonction conditionne une façon d'appréhender l'Education à l'Environnement. Il y a une forme de mise à distance des motivations personnelles des individus et une sorte de rejet de la figure de militant. Le rôle de l'éducateur à l'environnement se positionne à cet interstice.

Cette mise à distance des opinions personnelles est clairement exprimée par Jean-Paul Robin ou Nathalie Carencó : « *Quand je suis éducateur dans l'Education nationale, la référence c'est le principe de laïcité. Je ne dois pas militer pour convaincre qu'il y a ici un chemin ou un autre meilleur qu'ailleurs. J'invite la réflexion autour du thème développement durable. [...] Mais je ne suis surtout pas dans l'Education nationale militant du développement durable*³⁰². » ; « *Quand on parle d'alimentation, moi je suis convaincue qu'il faut manger bio. Mais, en aucun cas, dans mon enseignement, je ne ferai une éducation à l'alimentation bio. Je les amène à se dire qu'est ce que c'est que l'agriculture biologique*³⁰³ ? »

La position est scindée. D'un côté les convictions personnelles, de l'autre la fonction d'enseignant. Une frontière apparaît. Nombre d'enseignants refusent ce que Philippe Meirieu nomme le « *dressage comportemental*³⁰⁴ ». Ils envisagent leur rôle comme une invitation à la réflexion autour d'une question qui eux-mêmes les préoccupent. L'enseignant crée un espace de questionnements comme l'indique Pierre-Loïc Martinez : « *Mon positionnement il est spécifique. [...] Plus qu'en tant qu'humain, c'est plus en tant qu'enseignant tout simplement, en tant que maître d'école. [...] J'essaie de proposer un espace à mes élèves qui soit l'espace qui leur permette de découvrir, de comprendre, de connaître et ensuite de réfléchir. [...] Ce qui m'importe c'est placer les élèves en situation de découvertes, de connaissances et ensuite de réflexion*³⁰⁵. ». L'enseignant soulève une question, interroge les dimensions d'une problématique, installe les conditions pour qu'un débat et une réflexion aient lieu – via la rencontre avec différents acteurs et partenaires extérieurs – mais

302 Entretien Jean-Paul Robin.

303 Entretien Nathalie Carencó.

304 Meirieu Philippe, contribution forum Planet'ERE, Op. cit.

305 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

conserve une certaine neutralité quant à ses positions personnelles. Même si cette dernière peut être interrogée du fait même du choix des questions soulevées.

Il y a une forme de méfiance face au militantisme et un certain rejet y compris dans la sphère associative et des Parcs Naturels Régionaux : « *je ne suis pas un militant obstiné avec des œillères. [...] Je ne suis pas un militant, je ne suis pas un activiste. Je ne veux pas quand je sors d'une animation que les gamins ils écoutent ma parole. Je veux leur donner des billes pour réfléchir à certains sujets*³⁰⁶. ». Le terme est connoté relativement négativement par les acteurs de l'Education à l'Environnement. Le refus du bourrage de crâne, de l'inculcation idéologique est fort. Pourtant la figure du militant n'est pas unique et sa posture pas nécessairement négative comme l'explique Philippe Meirieu : « *Tout dépend ce qu'on met derrière le mot militant. Si militant c'est en termes d'adhésion à un parti ou à une idéologie donnée, je pense que [l'enseignant n'a pas à endosser ce rôle]. En revanche si être militant c'est travailler à plus de solidarité, d'émancipation des hommes je pense qu'il faut endosser la posture du militant*³⁰⁷. ». Le contenu du militantisme importe plus que la posture individuelle, même si en termes de méthode l'optique de la pluralité des choix et de la formation citoyenne est privilégiée.

L'Ecole n'est pas neutre même dans sa dimension laïque et républicaine. De fait l'Education à l'Environnement s'inscrit dans la continuité d'une forme de militantisme scolaire : « *vous savez, d'une certaine manière l'Education à l'Environnement c'est le prolongement d'une sorte de militance. Les instituteurs de Jules Ferry avaient à former des enfants qui étaient des citoyens de France et aujourd'hui nous avons à former des citoyens du monde. [...] Les hussards noirs de la République étaient des militants. Ce n'était pas du tout des gens neutres [...]. C'était des vrais militants. [...] Aujourd'hui la posture qui est celle de l'enseignant c'est de former des citoyens du monde. [...] C'est une forme de militantisme mais ce n'est pas un militantisme dogmatique, idéologique ou partisan. C'est un militantisme pour ce qui est la finalité même de l'éducation*³⁰⁸. ». L'échelle a changé, le militantisme aussi. L'Education à l'Environnement n'est pas vierge de valeurs. Pour autant il ne s'agit pas pour l'enseignant de dispenser la « bonne parole » ou « *d'inculquer les bons gestes*³⁰⁹ » mais de pouvoir présenter des résultats scientifiques, de s'appuyer sur les débats techniques et de confronter les différentes visions – politiques et sociales – du monde

306 Entretien Jacky Dutoit.

307 Entretien Philippe Meirieu.

308 Ibid.

309 Entretien Javotte Barret.

tout en gardant « *sa réserve sur des questions politiques*³¹⁰ ». Le bagage scientifique de l'enseignant lui confère une légitimité comme l'exprime l'un d'eux : « *J'ai le bagage scientifique qui me permet de leur transmettre, de leur expliquer pourquoi exactement l'homme peut avoir un impact sur l'environnement, et je pense que c'est mon devoir de prof de leur transmettre ça*³¹¹. ». L'enseignant s'assume donc comme scientifique et non en tant que militant, et se vit comme créateur d'espace de débats en tant qu'éducateur à l'environnement.

Ainsi, les acteurs participants à l'Education à l'Environnement sont pluriels bien qu'ils présentent des traits communs. Leurs motivations se fondent sur des considérations personnelles, professionnelles ou citoyennes sans pour autant confondre posture individuelle et pratique professionnelle. La figure scientifique est avancée à l'ombre d'un militantisme humaniste invitant à la réflexion sur les enjeux d'un monde globalisé. Il y a objectivation des enjeux et des approches.

2. Le volontariat et autres obstacles individuels

Alors que le militantisme est mis au second plan en ce qui concerne le contenu de l'Education à l'Environnement, il est souligné pour ce qui est de l'investissement personnel que nécessitent la mise en place et le portage d'un projet. Le volontariat semble donc dominer dans l'institution scolaire. D'autant qu'au-delà des simples motivations personnelles, existent des freins individuels non négligeables : un frein scientifique – c'est-à-dire un manque de formation certain des enseignants sur ces questions – et un frein identitaire dans la mesure où l'Education à l'Environnement bouleverse les pratiques enseignantes traditionnelles.

2.1 Le volontariat comme base commune

Pierre-Loïc Martinez le reconnaît : « *Il y a une forme de militantisme quand même. Parce que ce n'est pas simple. Parce que ça veut dire trouver des partenaires. Trouver des partenaires financiers évidemment, ça c'est le nerf de la guerre. Trouver des partenaires scientifiques, c'est-à-dire des gens qui vont avoir la compétence de nous accompagner dans nos recherches et ça ce n'est pas simple, c'est un vrai investissement. C'est beaucoup de temps souvent : des dossiers à réfléchir, des dossiers à créer, à rédiger, à présenter, à suivre, rappeler les gens, les partenaires. Bon et tout le monde n'a pas forcément ni le temps, ni l'envie peut être d'aller sur ce type de pratiques*³¹². »

En quelques phrases cet enseignant pointe du doigt les enjeux existant au niveau individuel en

310 Entretien Philippe Meirieu.

311 Entretien Fabien Pikorki.

312 Entretien Pierre-Loïc Martinez.

matière d'Education à l'Environnement. Cette dernière est un investissement conséquent de la part des acteurs qui souhaitent la mettre en place. Elle nécessite du temps, de l'énergie et la reconnaissance – de la part de ses pairs – est relativement faible.

Elle implique une démarche active de l'enseignant qui doit s'intéresser non seulement aux objectifs pédagogiques du projet qu'il souhaite mener, qu'aux données administratives et financières nécessaires à son bon déroulement. Il est confronté à une forme de « *pêche aux financements* ³¹³ » et peut se heurter à des réticences de la part de ses collègues notamment en ce qui concerne les collèges et lycées comme l'indique un enseignant : « *Y'a peu d'établissements où on a la chance de pouvoir le faire. Parce qu'il faut obtenir tous les financements [...] et puis aussi obtenir l'accord de tous les autres collègues parce que ça leur prend énormément de temps. [...] Ce n'est pas possible partout. Faut que les gens ils soient aussi d'accord pour le faire. Parce que même si l'Education à l'Environnement ça fait partie des choses qu'il faut faire, il y a tellement de choses qu'il faut faire qu'après ça dépend des gens* ³¹⁴. ».

Le terme est lâché : « *ça dépend des gens* ». Les circulaires de 2004 et 2007 ne semblent pas avoir une portée réelle auprès des enseignants et le volontarisme prévaut. Pourtant, l'éducation au développement durable fait partie des priorités déclarées du Ministère de l'Education nationale depuis la rentrée de 2004. Seulement elle est priorité qui s'ajoute à des sollicitations nombreuses comme l'explique Pascal Boyries : « *Ce n'est pas facile parce qu'il y a de plus en plus de priorités et faire le choix des priorités prioritaires et des priorités moins prioritaires, c'est un peu la difficulté. C'est pas facile de solliciter surtout que les professeurs sont de plus en plus sollicités, de plus en plus mobilisés, c'est pas facile de faire travailler des équipes là-dessus* ³¹⁵. »

De fait, les enseignants mobilisés sont ceux qui sont déjà convaincus de l'utilité d'une telle éducation.

L'individu est bien au cœur des projets d'Education à l'Environnement : il est moteur et porteur. L'équilibre est donc fragile. La conduite des projets dépend de la volonté, de l'énergie et du temps de chaque enseignant. La critique soulevée par les inspecteurs généraux Messieurs Bouhore et Hagnerelle semble d'actualité : « *force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui à l'Ecole une*

313 Entretien Javotte Barret.

314 Entretien Cyril Borel.

315 Entretien Pascal Boyries.

*éducation à l'environnement construite et cohérente*³¹⁶. » La généralisation ne semble être qu'un mot.

A cette situation s'ajoute la réalité de la vie des établissements scolaires qui voient une partie de leur personnel et de leurs élèves renouvelée tous les ans, faisant ainsi naître une forme d'inertie : « *il y a une inertie. Le problème d'un établissement scolaire, c'est que vous avez des élèves dont une partie change tous les ans. Vous avez des enseignants dont une partie change aussi tous les ans. Vous avez des équipes de direction qui changent tous les quatre, cinq, six ou sept ans, et pas tous en même temps. [...] Il y a toute une rotation de personnel qui fait qu'un établissement qui est très actif une année, deux, trois personnes s'en vont et on bascule dans l'inertie*³¹⁷. ». Inscrire une démarche d'Education à l'Environnement dans la durée s'avère donc difficile du fait de l'absence de culture en la matière dans les établissements. Les praticiens de l'Education à l'Environnement restent en quelque sorte des précurseurs dont le travail n'est que peu reconnu, laissant apparaître un certain découragement chez quelques enseignants : « *Moi si on me donnait deux heures de décharge pour organiser l'Education à l'Environnement dans mon collège, je le ferai. Mais je ne resterai pas des heures et des heures dans mon collège en plus pour ne pas être reconnu. Ça c'est certain. Du coup on se bat, on en fait déjà plus. [...] Un travail pour qu'il soit bien fait, il faut qu'on nous donne les moyens de le faire. Les moyens en tant que professeur c'est des moyens horaires pour organiser ces projets là. Si ces heures on ne les a pas, on les prend sur notre propre temps personnel. Donc ce propre temps personnel, il n'est pas reconnu*³¹⁸. ». Le bénévolat de la pratique de projet est pointé du doigt. La mission du professeur reste et demeure le programme scolaire disciplinaire à réaliser dans l'année. L'Education à l'Environnement n'est en sorte qu'un bonus, et ne peut être effectuée au détriment des programmes officiels. Or, dans un temps imparti qui n'augmente pas, il devient difficile pour les enseignants de répondre à l'ensemble des exigences fixées. Des choix s'opèrent. Les savoirs non programmatiques ont tendance à « *passer à la trappe*³¹⁹ ».

316 Bouhoure Gérard, Hagnerelle Michel, *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'Education nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement scolaire. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.

317 Ibid.

318 Entretien Fabien Pikorki.

319 Entretien Cyril Borel.

2.2 L'obstacle scientifique ou le déficit de formation

L'importance du volontariat est un frein important au développement de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire, mais le déficit scientifique des enseignants sur ces questions ne permet pas d'y remédier. La question de la formation apparaît ici essentielle. Comme le soulignent Yves Girault, Jean-Marc Lange, Cécile Fortin-Debart, Laurence Delalande-Simoneaux et Joël Lebeaume, dans leur article, elle est un « *défi majeur de la généralisation*³²⁰ » de l'Education à l'Environnement.

Pointée du doigt par Pascal Boyries, Inspecteur Pédagogique Régional, la question de la formation est prégnante : « *il y a un frein scientifique. C'est-à-dire qu'il y a encore des lacunes scientifiques de la part de certains collègues sur ces questions là. Donc il y a un gros travail de formation à faire, sur la construction d'outils intellectuels pour les enseignants sur ces questions de développement durable. Ou plus globalement sur ce que c'est que l'énergie, ce que c'est que la biodiversité, ce que c'est que les transports et tout ce qu'il y a derrière. Et là il y a besoin d'un niveau de formation scientifique, pas uniquement dans leur discipline. Qu'ils aient un regard sur ce qui se passe dans les autres disciplines et là il y a un gros travail de formation qu'on alimente chaque année*³²¹. » Dépasser la formation disciplinaire pour construire peu à peu une culture de la transversalité, de la multidisciplinarité est au centre de ces formations. Apprendre à croiser les regards en tant qu'enseignant – et personnel de la communauté éducative – pour transmettre aux élèves cette aptitude également.

La formation, au sein de l'Education nationale revêt deux réalités distinctes : la formation initiale et la formation continue. La formation initiale recoupe les deux années d'enseignements au sein des Instituts Universitaires de Formations des Maîtres. L'une vise à la préparation des concours, l'autre à une formation en alternance entre retours théoriques et pratiques. Seulement, comme le suggère Philippe Meirieu, « *la formation initiale est très en difficulté*³²² ». Les IUFM disparaissent à la rentrée 2010-2011, et des formations universitaires – dont le choix en termes de contenu est laissé à l'appréciation des établissements – se mettent en place. Cette réforme inquiète nombre

320 Girault Yves, Lange Jean-Marc, Fortin-Debart Cécile., Delalande Simonneaux Laurence, Lebeaume Joël, « 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, volume 6, 2006-2007. p.119-135.

321 Entretien Pascal Boyries.

322 Entretien Philippe Meirieu.

d'enseignants et syndicats d'enseignants comme l'exprime Jean-Paul Robin : « *la réforme qui se met en place va faire que des étudiants qui sortent de la fac [...] demain matin se retrouvent devant une classe sans formation. [...] donc on ne va parler de formation à ces gens là alors qu'ils n'ont même pas reçu le B.A.-ba d'une formation pédagogique. [...] Je ne sais pas très bien ce que va être la formation. Je la vois se désagréger complètement*³²³ ». L'inquiétude prévaut dans le milieu enseignant.

Dans ce contexte la question de la formation à l'Education à l'Environnement se pose vivement. Quelle place aura-t-elle ? Comment former à la transdisciplinarité quand la formation pédagogique de base disparaît ? Aujourd'hui l'avenir de l'Education à l'Environnement semble compromis. Même si les concepts du développement durable demeurent dans les programmes, et apparaissent dans les concours de l'enseignement³²⁴, il ne s'agit en aucun cas de la richesse des projets transversaux d'Education à l'Environnement qui est abordée. Dans ces circonstances là, la formation continue – deuxième type de formation des enseignants tout au long de leur carrière – pourrait prendre le relai. Seulement, « [elle] *est quasiment sinistrée*³²⁵ » comme l'indique Philippe Meirieu.

Pourtant, des formations continuent d'être proposées aux enseignants et aux établissements. Mais le problème disciplinaire se pose : « *il y a des formations qui existent. Mais quand on reçoit le plan académique de formations, on regarde notre discipline. Les formations qui sont proposées dans notre discipline - alors parfois apparaît l'EDD – mais, l'EDD c'est un volet particulier. Beaucoup de collègues du coup demandent des stages qui les intéressent directement dans leur discipline et pas forcément le développement durable.* ». L'approche des enseignants en matière de formation reste disciplinaire et la transversalité peine à émerger comme le souligne Bernard Sabard : « *les formations recrutent souvent les enseignants par discipline. Elles sont ponctuelles et disjointes. Les approches peuvent être parcellaires, voire découpent tel ou tel aspect, secteur, champ de l'environnement*³²⁶. » Le volontariat et le militantisme priment donc y compris au sein des

323 Entretien Jean-Paul Robin.

324 Ils seront donc de fait intégrés au sein des formations universitaires puisque les concours « sont des moteurs puissants » comme l'indique Pascal Boyries.

325 Entretien Philippe Meirieu.

326 Sabard Bernard, « Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement. L'expérience et la méthodologie de SFERE, Bourgogne ». Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, 2001-2002, p 229-240.

formations : « *les formations à l'éducation relative à l'environnement attirent souvent ceux qui sont motivés, qui font déjà*³²⁷. » Cette situation pose question : comment développer l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire alors que le recrutement en matière de formation peine à s'élargir, que la formation initiale est en pleine mutation – et que les grandes lignes de la réforme ne laissent pas présager un développement des formations transdisciplinaires – que la formation continue reste cloisonnée ?

Aujourd'hui, le travail paraît de longue haleine comme l'exprime Pascal Boyries : « *Il y a un gros travail de formation qu'on alimente chaque année. On ne peut pas former des milliers d'enseignants sur ces questions là en même temps. Alors il y a toutes les actions que conduisent les partenaires, dans et hors de l'Education nationale, et puis il y a toutes les actions de formation qu'on met en place de notre côté. Mais c'est sûr qu'on est sur du très long terme*³²⁸. » Un changement culturel devient nécessaire non seulement au sein de la formation mais également au cœur du métier d'enseignant. Quatre ancrages semblent indispensables – aux auteurs de l'article « *La formation des enseignants dans le cadre de l'EEDD : problèmes didactiques*³²⁹ » – pour renouveler la formation en matière d'Education à l'Environnement et plus largement de l'enseignement en général :

- Un ancrage épistémologique : il correspond à la nécessité de prévoir des outils de réflexion critique de type historique, épistémologique, avec une visée interdisciplinaire.
- Un ancrage dans la didactique des questions socialement vives : il s'agit de permettre aux élèves de développer une opinion informée sur des questions complexes et d'être capable de faire des choix en matière de prévention, d'action, d'utilisation et d'être capable d'en débattre.
- Un ancrage curriculaire : il s'agit de passer de la notion de programme à celle de « *matrice curriculaire*³³⁰ » définie comme suit : « *c'est une méthode permettant d'identifier les continuités, les ruptures, les principes de cohérence et de progressivité, les relations entre les différents enseignements dans leur développement longitudinal*³³¹. »
- Un ancrage psychopédagogique : qui interroge les rapports entre les jeunes enfants et leur environnement.

327 Ibid.

328 Entretien Pascal Boyries.

329 Girault Yves, Lange Jean-Marc, Fortin-Debart Céline, Delalande-Simonneaux Laurence, Lebeaume Joël, Op. cit.

330 Ibid.

331 Ibid.

Cette approche en termes de formation bouleverse l'identité professionnelle des enseignants et leurs missions mêmes. Elle est un enjeu essentiel pour rendre effective une véritable généralisation de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire.

2.3 L'identité professionnelle enseignante bouleversée

« Le concept d'identité professionnelle se définit comme un ensemble de valeurs, de croyances, de connaissances partagées avec d'autres compatibles avec les pratiques professionnelles et repérables en termes de représentations, de rapports au savoir particuliers. Elle s'inscrit dans un processus au sein duquel le sujet met en œuvre des stratégies d'adaptation individuelles et collectives³³². »

L'identité professionnelle s'exprime donc au travers de pratiques et de croyances. Elle est construction individuelle et collective. En France, l'accent est mis sur l'érudition et l'intelligence des individus et des enseignants³³³. La figure de l'instituteur – devenu professeur des écoles – « qui sait tout » reste prégnante, tout comme celle de l'enseignant du secondaire spécialiste de sa matière. Les concours de recrutement continuent à valoriser cette figure professionnelle, et les réformes en cours laissent à penser qu'elle connaît un renouveau étant donné que l'apprentissage de la transmission – autrement dit les méthodes pédagogiques – est relégué au second plan. Les savoirs académiques sont tout puissants. Ce modèle rejoint celui de l'université française où l'approche pédagogique est absente de la formation des enseignants chercheurs.

Par ailleurs, le métier d'enseignant est solitaire. Le maître – ou la maîtresse – est tout puissant devant sa classe. Il est « *seul maître à bord*³³⁴ » comme le soulignent François Dubet et Danilo Martuccelli. La fierté de la profession réside dans cette autonomie professionnelle et la capacité à gérer des enfants seul. La liberté pédagogique prend forme à ce croisement là : « *le rapport à la classe est tellement privilégié qu'il conduit à protéger l'autonomie pédagogique contre le regard extérieur*.³³⁵ » La classe devient un lieu étanche et ce qui s'y passe est en quelque sorte tabou. L'enseignant n'a pas l'habitude de bénéficier d'un regard sur son travail. Il est seul face à lui-même et ses questionnements.

332 Ibid.

333 Dubet François, Martuccelli Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, le Seuil, 1996, p 214-236.

334 Ibid.

335 Ibid.

Ces éléments identitaires s'ancrent dans un contexte de remise en cause de la légitimité de l'institution scolaire. Critiqués – du fait d'un certain affaiblissement de la fonction d'ascenseur social de l'école et d'un contexte de chômage fort – les enseignants ont le sentiment que leur métier est dévalorisé. Le respect de la parole de l'instituteur ou le charisme reconnu du professeur sont remis en cause. Dès lors, l'identité professionnelle est fragilisée. D'autant que les réformes occidentales des systèmes d'enseignement s'inscrivent dans une logique de performance économique où l'École s'oriente de plus en plus vers une fabrique de travailleurs plus que d'individus³³⁶. La finalité de l'enseignement et la mission de professeur sont interrogées.

L'Éducation à l'Environnement tente de trouver sa place dans ce contexte. Ses principes et pratiques bousculent l'identité enseignante. De travailleur solitaire, il devient partenaire et membre d'une équipe de travail pluridisciplinaire. De transmetteur de savoirs, il se fait éducateur de savoirs, savoirs être et faire. Les pratiques et croyances traditionnelles sont quelque peu remises en cause. Un changement culturel s'impose comme l'explique Pascal Boyries : *« c'est un changement de culture [...] d'enseignement [...]. En France, on est très arc-bouté sur les savoirs. Quelqu'un qui est bien formé, c'est quelqu'un qui sait. Maintenant on se rend compte que quelqu'un qui est bien formé c'est quelqu'un qui sait prendre les bonnes décisions. Et pour prendre les bonnes décisions, il faut qu'il sache un certain nombre de choses et qu'il soit débrouillard. [...] Donc notre changement culturel c'est cette bascule d'une focalisation sur les savoirs à quelque chose de plus équilibré³³⁷. »* Or, ce changement d'optique nécessite du temps de formation, et d'intégration des nouvelles façons de penser et pratiquer ce métier. La perspective est donc de long terme comme le souligne Pascal Boyries : *« Il faut du temps pour former les collègues et les jeunes à ces nouvelles approches. Ça ne se fait pas du jour au lendemain. Surtout quand on a été formaté d'une certaine manière. C'est pas évident de dire que le formatage qu'on n'a reçu n'était pas parfait. C'est à nous de reconnaître et puis d'intégrer de nouvelles approches³³⁸. »*

Le changement d'identité professionnelle implique du temps mais est également un apprentissage. Le travail collectif en partenariat en est un exemple très illustratif. Habitué à être seul devant sa classe et derrière ses copies ou préparation, l'enseignant entrouvre peu à peu la porte de son lieu

336 Nussbaum Martha, « L'éducation victime de l'économie », in « Où va l'Université », Courrier International n°1025, 24 au 30 juin 2010, p 32-37.

337 Entretien Pascal Boyries.

338 Ibid.

d'exercice professionnel et se doit d'accepter les regards qui se posent sur sa pratique. Ceci ne va pas de soi tant en interne des établissements qu'avec les partenaires extérieurs.

Nathalie Carencó pointe du doigt les difficultés du travail collectif pour l'enseignant : « *Les obstacles c'est l'enseignant qui a été construit de manière très disciplinaire. [...] Ça c'est un frein. Cette difficulté de travailler ensemble. [...] Le sentiment que le fait de regarder le travail de l'autre, on n'y est pas habitué. On se rend compte qu'on a [...] des convictions disciplinaires, et que ces convictions disciplinaires elles ne sont pas celles des autres disciplines*³³⁹. ». Des différences culturelles apparaissent au sein même des disciplines, fragilisant – en la segmentant – encore l'identité professionnelle des enseignants.

Le travail multidisciplinaire invite à déplacer son regard de professionnel ce qui peut être déstabilisant pour l'individu comme l'explique Nathalie Carencó : « *On change de regard quand on travaille ensemble. [...] On interroge plus ses convictions. Donc c'est déstabilisant*³⁴⁰. ». Dans ce cas le savoir n'est plus suffisant. Il est questionné. La légitimité se crée au cœur de l'échange. Dans une capacité de remise en question et de complémentarité des compétences des uns et des autres. Le travail collectif en interne du groupe enseignant n'est pas culturel. Il nécessite un temps « d'incubation » avant d'être efficace et de ne plus être vécu comme une perte de temps par les professeurs partenaires. Car dans la culture enseignante, le projet est vécu comme « *quelque chose qui est extérieur à son enseignement*³⁴¹ ». Il apparaît donc comme un frein dans la mesure où il est chronophage et peut retarder l'avancement du programme, mission première de l'enseignant. Changer de perspectives est dès lors nécessaire pour développer l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire.

Le travail avec des partenaires extérieurs s'avère complexe. Comme nous l'avons vu il existe une certaine méfiance envers les partenaires publics et associatifs ; méfiance qui s'explique par la fragilité du positionnement d'une profession en pleine mutation comme le souligne Danielle Zay : « *Les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'exercer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face*³⁴²... »

339 Entretien Nathalie Carencó.

340 Ibid.

341 Ibid.

342 Danielle Zay, in Sauvé Lucie, « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinences et défis », Op.

De plus, dans l'imaginaire enseignant la classe s'apparente à un univers clos où il est seul maître à bord face à ses élèves. La liberté pédagogique est grande. Ouvrir cet espace à d'autres professionnels implique une certaine modestie de l'enseignant et l'acceptation d'une autre manière de travailler comme l'indique Philippe Meirieu : « *Pour l'enseignant, être partenaire d'un scientifique, d'un associatif, il faut développer une attitude de modestie. On va travailler avec quelqu'un d'autre. C'est une forme d'apprentissage de la collaboration, de la coopération le partenariat. [...] C'est marquer la coopération, c'est marquer la solidarité et c'est un bon témoignage pour l'enfant savoir que les adultes se complètent et sont en train de chercher ensemble comment lui apporter le meilleur d'eux-mêmes. [...] Ça a une valeur d'exemplarité*³⁴³. »

Ainsi, l'identité professionnelle des enseignants est bousculée tant en termes de contenus que de méthodes. L'Education à l'Environnement propose un renouveau du positionnement professionnel. Moins solitaire, l'enseignant serait membre actif d'une équipe pédagogique, autour d'un projet mobilisant connaissances et « *débrouillardise*³⁴⁴ », dans un espace ouvert sur la société où l'enseignant exercerait sous le regard d'autres professionnels. La profession s'afficherait à ciel ouvert. Seulement les réformes en cours dans l'Education nationale française sèment le doute sur l'avenir du métier d'enseignant et interrogent quant à la persistance de l'ouverture de l'école sur le monde extérieur. L'Ecole est à un tournant. Un changement culturel est à l'œuvre : sera-t-il celui d'un recentrage sur les fondamentaux et un retour à l'instruction – comme le suggèrent les directives officielles – ou d'un pas en avant vers la pédagogie de projet et la coopération comme le propose l'Education à l'Environnement ?

De cette orientation dépend l'avenir de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire, mais aussi peut-être plus largement le renouvellement de l'Ecole.

cit, p.30

343 Entretien Philippe Meirieu.

344 Entretien Pascal Boyries.

Conclusion

Malgré la profusion et l'ambition des textes nationaux et internationaux depuis les années 1970, malgré une certaine vivacité de ses acteurs, l'Education à l'Environnement reste secondaire dans l'institution scolaire française. Entre intentions et réalisations, l'écart est grand. Philippe Meirieu déplore qu'elle ne soit qu'un « *supplément d'âme*³⁴⁵ ».

L'Etat s'est emparé de ces questions environnementales et citoyennes, les a introduites dans sa législation et plus spécifiquement encore au sein des directives relatives à l'Education. Différentes circulaires ont été édictées depuis 1977 actant la généralisation de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (2004), puis de l'Education au Développement Durable (2007).

Seulement, la généralisation ne semble n'être qu'un mot.

Il existe bel et bien des freins au développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire. Ces derniers sont d'ordre institutionnel, partenarial et individuel.

Le centralisme de l'institution, sa culture disciplinarisée, sa tradition nationale vont à l'encontre de l'initiative pédagogique, transversale et territorialisée propre à l'Education à l'Environnement. Des freins organisationnels et culturels apparaissent. L'Education à l'Environnement – dans sa dimension pédagogique – peine à trouver sa place dans un système fondé sur les savoirs académiques par discipline. A se placer au-dessus ou au-delà des matières enseignées, elle a tendance à se diluer dans l'institution. Le statut de ses savoirs, savoirs être et faire demeure flou et incertain. Elle éprouve des difficultés à s'assumer en tant qu'éducation citoyenne au politique dans un système qui tend à former de plus en plus des travailleurs adaptables au marché plutôt que des citoyens agissant en société.

Ces freins institutionnels génèrent des difficultés partenariales sur le terrain académique. Travailler à plusieurs, autour d'un objet mouvant – étant donné que la définition de l'Education à

345 Entretien Philippe Meirieu.

l'Environnement n'est pas figée – avec des cultures et visées différentes – voire divergentes – s'avère complexe. Une certaine méfiance institutionnelle s'exprime. L'Education nationale se pose en garante des partenariats établis entre collectivités territoriales, associations, Parcs Naturels Régionaux et enseignants. Elle se place au centre. La logique de conventionnement prédomine. De fait, le secteur associatif et les collectivités territoriales peinent à se positionner. Une certaine incompréhension naît entre les acteurs. Un équilibre est à trouver entre volonté politique territoriale, indépendance associative et liberté pédagogique de l'enseignant. La construction d'une culture commune demeure un enjeu central.

Au niveau individuel, le volontariat s'avère être la règle. Les enseignants et personnels associatifs ou institutionnels acteurs, même s'ils le réfutent, sont des militants. Ils croient en la nécessité du développement de l'Education à l'Environnement au sein de l'institution scolaire et se mobilisent pour ce faire, tout en faisant le distinguo entre volontés personnelles et visées professionnelles. Seulement, le manque de formations académiques, la difficulté à attirer des enseignants non sensibilisés à titre individuel, le manque de moyens humains, financiers et de reconnaissance symbolique du travail accompli, ainsi que le bouleversement de l'identité disciplinaire de l'enseignant – induit par l'Education à l'Environnement – composent les principaux freins d'une généralisation effective au niveau individuel. D'autant que le contexte n'est pas propice : entre réduction des moyens financiers territoriaux et nationaux, ou réforme de la formation enseignante, l'inquiétude prévaut en matière d'Education à l'Environnement.

« *La quête permanente d'identité*³⁴⁶ » de l'Education à l'Environnement joue à l'encontre de cette dernière. Les débats autour des différentes perspectives – EE, EDD, EEDD – sont fondamentaux. Une culture commune ne pourra se construire que lorsque qu'une unité sémantique sera réalisée, les perspectives et visées établies en termes de contenus et méthodes. Le chemin s'avère long d'autant qu'il est complexe. Le débat est clairement expert. Les acteurs de terrain s'en emparent peu, l'essentiel demeurant la mise en place d'une action.

Chacun se positionne donc à titre individuel dans ce champ, avec ses sensibilités, envies et perceptions. Dans ce contexte la généralisation semble difficile. Comment sensibiliser, mobiliser, impliquer des acteurs non militants, autour d'un « sujet mouvant » aux contours non stabilisés ? L'unité culturelle s'avère difficile à réaliser. Il faudra pourtant trancher.

Enfin, l'Education à l'Environnement n'est qu'une illustration des difficultés qu'a l'Ecole à se

346 Sauvé Lucie, op. cit.

renouveler. Elle souligne les crispations entre innovations pédagogiques expérimentales proposées par les acteurs de terrain et juxtaposition de disciplines imposée par l'institution. Passer du local au global n'est culturellement pas ancré dans l'Education nationale qui reste largement attachée à la centralisation et l'unité territoriale. Deux logiques s'affrontent.

Pourtant, la réinvention de l'Ecole s'avère nécessaire. Critiquée, désignée comme responsable de nombreux maux sociétaux, voire délégitimée y compris par ses représentants au niveau ministériel³⁴⁷, l'institution scolaire se cherche. Elle est à un tournant de son histoire. Formatrice de citoyens ou productrice de travailleurs, ses missions demeurent incertaines. La fragilité de l'identité enseignante complexifie ces changements : une certaine résistance se crée. Comment dépasser cette mise en tension ? Quelles doivent être les missions de l'Ecole ? Quel genre d'Ecole souhaitons-nous : citoyenne et responsable ou principalement professionnalisante ? Quelles doivent-être ses finalités ?

L'enjeu est global. Ces choix éducatifs préfigurent l'évolution de nos sociétés dans les années à venir.

347 Le débat autour de l'école maternelle est à ce sujet éloquent. Xavier Darcos, alors ministre de l'Education nationale a remis en cause lors d'un entretien l'utilité d'une scolarisation dès la maternelle et interrogé la nécessité de la présence d'enseignants pour « faire la sieste et changer les couches des enfants ». <http://www.20minutes.fr/article/253566/France-Selon-Darcos-les-profs-en-maternelle-font-faire-des-siestes-et-changent-les-couches.php>

Bibliographie

OUVRAGES

Astolfi Jean-Pierre (dir.), *Education et Formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2003

Charron D. Charron J. Robin J.P. *Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée*, CRDP, Académie de Grenoble, 2005

Dubet François, Martuccelli Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris, 1996

Habermas Jürgen, Patrick Savidan, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Grasset, 2003

Harlé Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*, La Dispute, Paris, 2010

Jonas Hans, *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Flammarion, Paris, 1998

Milot Nicolas, La Branche Stéphane (éds), *Enseigner les sciences sociales à l'environnement, un manuel multidisciplinaire*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2010

Morin Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 1999

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

Van Zanten Agnès, *Dictionnaire de l'Education*, PUF, Paris, 2008

Zay Danielle, *La formation des enseignants au partenariat – Une réponse à la demande sociale ?*, PUF, Paris, 1994

ARTICLES

Andreux Christophe, « Education à l'Environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales – une expérience en Auvergne », *Education Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, volume 3, 2001-2002, p 155-165

Bruxelles Yannick, « Peut-on parler de partenariat apprenant en Education à l'Environnement », *Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, volume 3, p. 37-61

Clary Maryse, « La construction des valeurs en ERE », *Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, volume 8, 2009, p. 195-202

Girault Yves, Fortin-Debart Cécile, « Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – recherche exploratoire auprès d'enseignants du Primaire ». *Education relative à l'environnement : Regard – Recherches – Réflexions* vol 6, 2006-2007, p.97-118

Girault Y., Lange JM, Fortin-Debart C., Delalande Simonneaux L., Lebeaume J., *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, volume 6, 2006-2007. p.119-135.

Hortolan Michel, Bruxelles Yannick, « L'Education à l'environnement est une éducation au politique », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 7, 2008, p. 223-233

Latouche Serge, « L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », Mondes en développement, vol 31-2003/1, n°121

Leblanc Nicolas, « L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable », Territoires, n°466, mars 2006

Martinez Marie-Louise, Poydenot Frédéric, « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation éco-citoyenne », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 8, p. 57-74.

Nussbaum Martha, « L'éducation victime de l'économie », Courrier International n°1025, 24 au 30 juin 2010, p 32-37

Pardo Thierry, « A l'école de la République Française : regard critique sur une institution », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 7, 2008-2009, p. 255-265

Sabard Bernard, « Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement. L'expérience et la méthodologie de SFERE, Bourgogne ». Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, 2001-2002, p 229-240

Sauvé Lucie, « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'Education Relative à l'Environnement », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 8, 2009, p. 147-162

Sauvé Lucie, «Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, volume 3, 2001-2002, p 21-36

RAPPORTS

Bouhourne Gérard, Hagnerelle Michel, « 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 de l'Inspection Générale de l'Education Nationale au Ministre de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche et au Ministre délégué à l'enseignement scolaire, 2003

Bruntland Gro Harlem, « Notre avenir à tous », Commission Mondiale pour l'environnement et le développement, Lambda, Québec, 1987

DOCUMENTS

Plaquette de présentation du PNR Chartreuse, « Le Parc Naturel Régional de Chartreuse en

quelques mots », 2009

Convention Académie de Grenoble – Parc Naturel Régional de Chartreuse du 20 mars 2009
(Document interne)

SITES INTERNET

Documents officiels de l'Education nationale

Site Educsol, toute l'information pour les professionnels de l'Education <http://eduscol.education.fr>
(Dernière visite le 15/07/2010)

Circulaire 77-300 du 29 août 1977, <http://eduscol.education.fr/cid47919/textes-de-reference.html>
(Dernière visite le 15/07/2010)

« Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. »,
Bulletin Officiel, HS n°7 du 23 septembre 1999,
<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/default.htm> (Dernière visite le 15/07/2010)

Circulaire 2004-110 du 8 juillet 2004,
<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm> (Dernière visite le 15/07/2010)

Circulaire 2007-077 du 29 mars 2007 in bulletin officiel n°14 du 5 avril 2007.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm> (Dernière visite le 15/07/2010)

Note de service n°2009-131 du 29 septembre 2009,
<http://education.gouv.fr/cid49122/mene0900812n.html> (Dernière visite le 15/07/2010)

Circulaire de préparation de la rentrée 2010, <http://eduscol.education.fr/pid23878-cid50896/principes-directeurs.html#devdur> (Dernière visite le 15/07/2010)

Agrément des associations par l'Education nationale <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreces-dans-l-education-nationale.html> (Dernière visite le 15/07/2010)

Documents officiels, Académie de Grenoble

Portail académique de ressources pour la mise en œuvre de l'Education à l'Environnement pour un Développement Durable :
http://www.ac-grenoble.fr/cddp07/eedd/article2.php3?id_article=97 (Dernière visite le 15/07/2010)
(Dernière visite le 15/07/2010)

Liste des partenaires officiels publiée sur le site de l'Académie de Grenoble, http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/edd26/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=18
(Dernière visite le 15/07/2010)

Architecture de l'Education au Développement Durable, Académie de Grenoble
http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/edd26/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=3 (Dernière visite le 15/07/2010)

Textes internationaux relatifs à l'Education à l'Environnement

Déclaration finale de la Charte de Stockholm, relative à l'environnement humain, « Une seule Terre », 1972 <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=fr> (Dernière visite le 15/07/2010)

Charte de Belgrade, 1975

http://portal.unesco.org/education/en/files/33214/10941164223Belgrade_FR_Integral.pdf/Belgrade%2BFR%2BIntegral.pdf (Dernière visite le 15/07/2010)

Charte de Tbilissi, 1977

<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf> (Dernière visite le 15/07/2010)

Charte de Moscou, 1987

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583fo.pdf> (Dernière visite le 15/07/2010)

Action 21, Conférence de Rio, Organisation des Nations Unies, 1992

<http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action0.htm> (Dernière visite le 15/07/2010)

Institutions nationales et internationales

Site de l'Unesco

<http://www.unesco.org/fr/esd/> (Dernière visite le 15/07/2010)

Site de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable

<http://www.unesco.org/fr/esd/decade-of-esd/> (Dernière visite le 15/07/2010)

Site internet de la commune d'Echirolles

http://www.ville-echirolles.fr/dev_durable/education/index.html (Dernière visite le 15/07/2010)

Site internet du Pays Voironnais

<http://www.paysvoironnais.com/fr/l-environnement.html> (Dernière visite le 15/07/2010)

Réseau des acteurs associatifs et Parcs Naturels Régionaux

Site de la Fédération Rhône-Alpes de Protection de la Nature,

<http://www.frapna.org/content/view/52/69/> (Dernière visite le 15/07/2010)

Site du GRAINE Rhône Alpes, réseau régional pour l'Education à l'Environnement,

http://www.graine-rhone-alpes.org/rubrique.php3?id_rubrique=271 (Dernière visite le 15/07/2010)

Site réseau Ecole et Nature, réseau national d'Education à l'Environnement

<http://reseauecoleetnature.org/qui-sommes-nous.html> (Dernière visite le 15/07/2010)

Site Parc Naturel Régional du Vercors http://www.parc-du-vercors.fr/fr_FR/agir-et-innover-1109/le-parc-mode-d-emploi-1580/sa-creation-1584.html (Dernière visite le 15/07/2010)

L'Education à l'Environnement et au Développement Durable : un levier pour l'action des parcs. Parcs Naturels Régionaux de France, Vivons le Développement Durable, 2006

http://www.parcs-naturels-regionaux.tm.fr/upload/doc_telechargement/plaquette%20%C3%A9duc.pdf (Dernière visite le 15/07/2010)

Articles divers

Groupe de Recherche en Ecoformation,

<http://www.barbier-rd.nom.fr/GREFDCottereau98.html>. (Dernière visite le 4 juin 2010. Site inactif au 15/07/2010)

Latouche Serge, « De Monterrey à Johannesburg : quel développement ? L'antinomie du développement durable », site Planète écologie, Transversales sciences et cultures.

<http://www.planetecologie.org/JOBOURG/Francais/transversales/latouhe.htm> (Dernière visite le 15/07/2010)

Meirieu Philippe, « Eduquer à l'environnement, Pourquoi ? Comment ? Du Monde objet au Monde projet », texte support de la conférence prononcée lors du deuxième sommet francophone d'Education à l'environnement en 2002 :

http://www.millenaire3.com/uploads/tx_ressm3/textes_meirieu_environnement.pdf

Sauvé Lucie, « Education, environnement et développement durable »,

www.ficimea.org/.../Education_environnement_developpement_durable_LUCIE_SAUVE.doc
(dernière visite 15/07/2010)

Table des matières

Introduction.....	9
-------------------	---

Partie I

D'une Education à l'Environnement à l'Education au Développement Durable : contenu d'un glissement sémantique et constitution d'un secteur spécifique.....	15
---	-----------

Chapitre 1

De l'Education à l'Environnement à l'Education au développement durable : du glissement sémantique au changement conceptuel.....	17
---	-----------

1. De l'Education Relative à l'Environnement à l'Education au Développement Durable : retour sur les étapes clefs d'une construction historique.....	18
1.1 Regard sur les précurseurs.....	18
1.2 Le glissement sémantique des institutions au niveau international.....	19
.1.2.1 1972 : le premier pas de la Conférence de Stockholm	19
.1.2.2 1975-1987 : la construction de l'Education Relative à l'Environnement au niveau international.....	20
.1.2.3 1987 : Le « bouleversement du Développement Durable ».....	22
.1.2.4 Depuis 1987 : Réorienter l'éducation vers le développement durable.....	24
1.3 Le rôle de l'Education nationale dans le glissement sémantique.....	26
.1.3.1 La circulaire Education nationale du 29 août 1977 : l'éducation à l'environnement.....	26
.1.3.2 La circulaire du 8 juillet 2004 ou l'éducation à l'environnement pour un développement durable.....	27
.1.3.3 La circulaire du 29 mars 2007 ou l'affirmation de l'Education au développement durable.....	28
2.EE, EEDD, EDD : une concurrence des concepts mêlant éducation et environnement. ...	30
2.1 Au-delà des mots des visées éducatives distinctes.....	30
2.2 EE, EDD, EEDD : « qui est quoi » ?.....	33
.2.2.1 Les tenants de l'Education à l'Environnement.....	33
.2.2.2 Les tenants de l'Education au Développement Durable.....	35
.2.2.3 Le choix de la synthèse : l'EEDD ?.....	36
2.3 L'EE menacée par l'EDD : contenus d'un débat de fond.....	37

Chapitre 2

Les acteurs de l'Education à l'Environnement : identités et organisation. .41	41
--	-----------

1.L'institution scolaire comme acteur central.....	41
1.1 L'Education nationale : productrice de programmes et de directives.....	41
1.2 Une structuration académique : l'exemple grenoblois.....	43
.1.2.1 Le coordinateur académique EDD.....	43
.1.2.2 Le comité de pilotage EDD.....	44
.1.2.3 Le réseau d'experts EDD.....	44
.1.2.4 La chargée de mission EDD.....	45
.1.2.5 Les chargés de mission départementaux.....	45
.1.2.6 Les personnes relais EDD d'établissement.....	45

1.3 Au sein de la classe : les pratiques enseignantes de l'Education à l'Environnement	46
.1.3.1 Les pratiques ponctuelles de projet d'Education à l'Environnement	46
.1.3.2 Des projets intégrés à l'enseignement et/ou à l'établissement	47
2.Des « partenaires » multiples	49
2.1 La vivacité du secteur associatif	49
.2.1.1 Les mouvements environnementalistes	49
.2.1.2 Les mouvements d'Education populaire	50
.2.1.3 Une organisation en réseau	51
2.2 L'importance des Parcs Naturels Régionaux	53
.2.2.1 Les Parcs Naturels Régionaux en quelques mots	53
.2.2.2 Les actions des PNR en faveur de l'Education à l'Environnement	54
2.3 L'appui des collectivités territoriales	56
3.Une logique de convention entre les différents acteurs	57
3.1 L'agrément associatif	57
3.2 Le conventionnement des PNR : l'exemple de la Chartreuse	59

Partie II

De l'institution à l'individu, l'Education à l'Environnement ou le choc des cultures.....63

Chapitre 3

Les obstacles institutionnels ou comment l'Education à l'Environnement réinvente l'école.....65

1 L'Education à l'Environnement ou la réinvention du système éducatif ?	65
1.1 L'Education à l'Environnement : la pédagogie revisitée ?	65
.1.1.1 « Sortir des sentiers battus »	65
.1.1.2 La pédagogie de projet en pratique	66
.1.1.3 La pédagogie de projet en théorie	67
1.2 Vers un changement d'organisation institutionnelle ou freins organisationnels?	68
1.2.1 Le cloisonnement disciplinaire	69
1.2.2 Education en contexte/ Education « hors sol »	72
2. L'Education à l'Environnement : une éducation au statut incertain	73
2.1. Le flou des directives officielles en question	73
2.2. Entre « savoirs chauds », « éducation à » ou « éducation citoyenne » : le flou conceptuel demeure	75
2.2.1 De l'importance des valeurs en Education à l'Environnement	75
2.2.2 ...A une éducation citoyenne ou au politique	77
2.3. Un positionnement fragile au devenir incertain	79

Chapitre 4

Obstacles académiques ou le théâtre partenarial en question.....83

1.Le partenariat au centre des projets d'Education à l'Environnement	83
1.1 Retour sur un concept	83
1.1.1 Le partenariat : une notion particulière	83
1.1.2 Le partenariat en éducation	85
1.1.3 Le partenariat en Education à l'Environnement	85
1.2 Réalité du partenariat sur le terrain académique grenoblois	87
1.2.1 Les partenaires de l'Académie de Grenoble	87

1.2.2 Le partenariat collectivités territoriales/ Associations.....	89
2 Le partenariat ou la difficulté à travailler ensemble.....	90
2.1 Des acteurs, des visions du partenariat.....	90
2.1.1 Du côté de l'Education nationale.....	90
2.1.2 Du côté des partenaires extérieurs.....	92
2.2 Identifier les obstacles : construire une culture commune.....	94
2.2.1 Les freins techniques et financiers.....	94
2.2.2 Les freins culturels.....	96

Chapitre 5

Les individualités au centre des projets d'Education à l'Environnement..101

1.Des militants de l'Education à l'Environnement dans l'institution scolaire ?.....	101
1.1 Identités individuelles et Education à l'Environnement.....	102
1.2 Motivations personnelles.....	103
1.2.1 L'expérience fondatrice.....	104
1.2.2 L'opportunité professionnelle.....	104
1.2.3 L'optique citoyenne.....	105
1.3 Positionnement professionnel.....	106
2.Le volontariat et autres obstacles individuels.....	108
2.1 Le volontariat comme base commune.....	108
2.2 L'obstacle scientifique ou le déficit de formation.....	111
2.3 L'identité professionnelle enseignante bouleversée.....	114

Conclusion.....119

Bibliographie.....123

Annexes.....131

Annexes

ANNEXE 1: LISTE DES PERSONNES INTERROGÉES

ANNEXE 2: PAROLES D'ACTEURS - EXTRAITS D'ENTRETIENS

**ANNEXE 3: CONVENTION ENTRE LE PARC NATUREL RÉGIONAL DE
CHARTREUSE ET L'ÉDUCATION NATIONALE**