

L'éducation relative à l'environnement et au développement durable

- **Un état des lieux**
- **Des perspectives et des propositions pour un plan d'action**

*Rapport à
Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation
nationale et de la recherche*

*Monsieur le ministre délégué à l'enseignement
scolaire*

Rapporteurs :

Gérard BONHOURE
Michel HAGNERELLE

**Avril 2003
N° 2003 014**

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE

Trente ans d'éducation relative à l'environnement : un état des lieux

I- Les fondements : dès les années soixante-dix des orientations pertinentes, mais aujourd'hui insuffisantes pour définir une éducation à l'environnement _____ p.7

A - La circulaire n°77-100 du 29 août 1977 : un texte fondateur sur les contenus et les méthodes de l'éducation à l'environnement _____ p.7

B - Les derniers textes en vigueur de 1993 : précision des objectifs et renforcement du partenariat _____ p.8

II - La réalité des pratiques : des apports diffus, parfois de qualité, mais qui ne constituent pas une éducation construite à l'environnement _____ p.9

A - Les programmes et leur mise en œuvre : des apports certains, mais fragmentaires et manquant de cohérence _____ p.9

B - Une multitude de dispositifs reposant sur une démarche de projet : des approches à forte valeur éducative, mais ponctuelles et éclatées _____ p.13

III - Le foisonnement des supports et des partenariats : un potentiel remarquable, mais une nébuleuse aux repères incertains _____ p.19

A - Des ressources documentaires parfois surabondantes, mais proposant une offre inégalement adaptée aux besoins _____ p.19

B - Des partenariats multiples, indispensables, mais non intégrés à un projet éducatif global _ p.22

DEUXIEME PARTIE

Quelques propositions pour développer l'éducation à l'environnement pour un développement durable : une stratégie d'action

I - A court terme : mettre en place un plan national d'action pour une éducation généralisée à l'environnement dans une perspective de développement durable ____ p.27

II - A moyen terme : définir une stratégie d'éducation globale au développement durable pour le système éducatif _____ p.30

Introduction

- Depuis les années soixante-dix, les instances internationales ont très régulièrement appelé l'École à apporter sa contribution pour relever les grands défis environnementaux. Le coup d'envoi de l'éducation à l'environnement a été donné par la conférence des Nations unies de Stockholm en juin 1972 ; chaque conférence, de Rio (1992) à Johannesburg (2002) en passant par Kyoto (1997), a amené son lot de préconisations.

En même temps que les analyses et les problématiques ont évolué, intégrant de façon plus explicite les volets sociaux et économiques aux aspects environnementaux, les mots ont changé : après le rapport Brundtland en 1987 (du nom de Madame Gro Harlem Brundtland, présidente de la commission mondiale de l'environnement et du développement), le terme de « développement durable » s'est imposé progressivement et a gagné lentement le terrain de l'éducation.

- Voici donc trente années qu'un travail pédagogique, appelé dans un premier temps « pédagogie de l'environnement » puis « éducation à l'environnement », a été mis en place dans notre système éducatif, reposant sur des textes dont la production correspond plus ou moins au rythme de ces grandes conférences mondiales.

- Que s'est-il passé au cours de ces trente années dans les textes et dans les pratiques ?
- Quelle est la réalité, aujourd'hui, de cette « éducation à l'environnement » ?
- Comment notre système éducatif intègre-t-il le « développement durable » ?

- La situation est aujourd'hui confuse pour deux raisons majeures :

- **la notion « d'environnement »** continue à susciter débats et interrogations ; confondue encore parfois (mais de moins en moins heureusement) avec l'écologie, l'approche environnementale garde un ancrage biologique et géologique chez nombre de professeurs de SVT, présente une accroche prioritairement humaine chez la majorité des historiens-géographes, prend un caractère « esthétique » chez les plasticiens, ou économique et social en SES ; ce « cloisonnement disciplinaire » est rarement dépassé alors que la notion est intrinsèquement transdisciplinaire ;
- **le concept de « développement durable »** ajoute beaucoup à la confusion. Si l'on s'accorde globalement sur les trois volets économiques, sociaux et environnementaux constitutifs du concept, les approches divergent, jusqu'à couvrir tous les champs des actions humaines, quand il s'agit de donner du corps à des projets dans ce domaine.

- La méthode de travail des rapporteurs repose à la fois sur l'analyse de nombreux documents, rapports, publications sur l'éducation à l'environnement, et sur des enquêtes approfondies dans plusieurs académies.

Ce rapport s'organise autour de deux axes.

1) Conformément aux termes de la lettre de mission , il propose dans une **première partie** :

- les traits essentiels d'un **état des lieux** dressé après plus de trente ans d'éducation relative à l'environnement ;
- les axes principaux **d'une typologie des pratiques pédagogiques et des outils** utilisés.

2) Dans une **seconde partie**, il esquisse **une stratégie d'action possible** pour une éducation à l'environnement dans la perspective du développement durable, selon une démarche en deux temps :

- mettre en place, à court terme, un plan national ambitieux et volontaire d'éducation généralisée à l'environnement pour un développement durable ;
- engager une réflexion approfondie, étayée par des expérimentations, sur l'intégration progressive et globale, à moyen terme, d'une éducation au développement durable dans l'ensemble des cursus de formation.

Première partie

**Trente ans d'éducation relative à
l'environnement : un état des lieux**

I. Les fondements : dès les années soixante-dix des orientations pertinentes, mais aujourd'hui insuffisantes pour définir une éducation à l'environnement

A. La circulaire n°77-100 du 29 août 1977 : un texte fondateur sur les contenus et les méthodes de l'éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement repose encore aujourd'hui sur la circulaire n°77-100 du 29 août 1977 qui définit l'environnement comme « *l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines* ».

1. Une définition large de la notion d'environnement

On dispose d'emblée d'un texte fondateur proposant une définition large de la notion d'environnement avec :

- la dimension que l'on pourrait qualifier « d'écologique », au sens scientifique du terme ;
- les dimensions économiques et sociales.

Si le terme de développement durable n'est pas prononcé puisqu'il n'apparaît qu'en 1987 avec le rapport Brundtland, il faut remarquer que les trois piliers sur lesquels il s'appuie y sont suggérés (volet environnemental, volet social, volet économique), sans qu'on s'inscrive alors dans une perspective de développement. Un état des lieux ne peut donc porter aujourd'hui que sur « l'éducation à l'environnement », mais la dimension « développement durable » apparaît souvent sous-jacente.

2. Une définition vectrice d'interdisciplinarité

Cette définition est vectrice d'interdisciplinarité : « [...] *l'environnement ne peut en aucun cas constituer une discipline nouvelle. Il doit imprégner l'enseignement dans son ensemble. Toutes les disciplines apporteront donc leur contribution à cette action éducative* ». Les disciplines potentiellement concernées sont déclinées : biologie, géographie, géologie, économie, éducation physique, histoire, mathématiques, musique, philosophie, physique.

3. Une invitation à la diversification des pratiques pédagogiques

Ce texte suggère aussi la diversité des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre de l'éducation à l'environnement :

- acquisition de notions de base dévolue aux différentes disciplines ;
- interdisciplinarité et croisement des disciplines dans les établissements : « *Chaque enseignant trouvera dans sa discipline des occasions d'appliquer ces méthodes, mais pour étudier plus globalement certains problèmes de l'environnement, il devra souvent faire appel à d'autres disciplines que la sienne. [...] L'éducation à l'environnement s'appuiera [...], dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire [...]. Les directeurs d'école et les chefs d'établissement prendront les dispositions nécessaires afin de [...] rendre possible une coopération entre les enseignants* » ;
- incitation à la démarche de projet reposant sur « [...] *une exploration dans le milieu environnant de l'élève ou de l'établissement [...] complétée efficacement par la découverte d'un milieu différent* ». Cette démarche s'appuie sur l'investigation personnelle, le « tâtonnement » expérimental et se concrétise par des productions permettant de travailler les moyens d'expression.

B. Les derniers textes en vigueur de 1993 : précision des objectifs et renforcement du partenariat

A la suite d'une évaluation (rapport de l'IGEN - 1991) et de préconisations (déclaration du CNP sur l'éducation à l'environnement - 26 mars 1992), un protocole est signé entre le ministère de l'éducation nationale et de la culture et le ministère de l'environnement (14 janvier 1993). La note de service n° 93-51 du 10 mars 1993 précise la politique d'accompagnement du développement de l'éducation à l'environnement.

La dimension patrimoniale de l'environnement (« *héritage* »), sous ses aspects scientifiques et culturels, constitue une ouverture sur les notions liées au développement durable. Les notions de civisme, responsabilité, solidarité, relient éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté.

Le protocole signé entre le ministère de l'éducation nationale et de la culture, et le ministère de l'environnement, vise à faciliter une approche qui parte de « *problèmes réels rencontrés sur le terrain* ». Mais la dimension mondiale des enjeux incite à dépasser l'échelle locale.

La place du partenariat se trouve précisée (diversité des organismes concernés, leur place dans l'éducation à l'environnement).

La part est faite entre la participation des disciplines de référence, en liaison avec la refonte des programmes, et le recours aux dispositifs transversaux utilisables en dehors des horaires scolaires.

En outre, des précisions sont apportées sur :

- la formation initiale et continuée des enseignants et des formateurs ;
- l'évaluation des dispositifs et des résultats.

L'objectif reste modeste : « *chaque élève, au cours de sa scolarité obligatoire, devra avoir bénéficié une fois au moins de l'une de ces formations transversales spécifiques* ».

Ces approches restent pertinentes dans les principes, mais :

- **ces textes ne suffisent pas à fonder une véritable politique nationale d'éducation à l'environnement**, en particulier parce que l'éducation à l'environnement n'y est pas affirmée comme un domaine à part entière (comme l'est par exemple, actuellement, l'éducation à la citoyenneté) ;
- le sens que l'on peut donner à cette éducation, dans la perspective d'un développement durable, n'y figure pas.

L'absence de texte-cadre récent portant spécifiquement sur l'éducation à l'environnement est perçue aujourd'hui comme un vide, voire un désintérêt de l'institution nationale vis-à-vis de ce dossier.

II. La réalité des pratiques : des apports diffus, parfois de qualité, mais qui ne constituent pas une éducation construite à l'environnement

A. Les programmes et leur mise en œuvre : des apports certains, mais fragmentaires et manquant de cohérence

1. L'environnement dans les programmes disciplinaires : des contenus plus ou moins construits selon les matières et les niveaux

a) Une première approche dans les programmes du premier degré (février 2002)

- **Dès le cycle 2**

La partie IV « *découvrir le monde* » inclut dans ses objectifs des compétences qui peuvent être considérées comme l'ébauche d'une formation dans le domaine de l'environnement :

- être capable de « *lire en la comprenant la description d'un paysage, d'un environnement* » ;
- « *savoir retrouver le rôle de l'homme dans la transformation d'un milieu* ».

- **Au cycle 3**

La partie « sciences expérimentales et technologie » comprend un sous-chapitre « éducation à l'environnement » présenté comme transdisciplinaire, relié à l'éducation civique. Parmi les objectifs figure : « *avoir compris et retenu [...] le rôle et la place des êtres vivants dans leur environnement* ».

On constate cependant que, dans ces programmes récents, l'éducation à l'environnement ne figure que dans un paragraphe et non pas dans le chapeau général, ce qui aurait affirmé son importance et son caractère transversal.

b) Dans les programmes du second degré : de nombreuses disciplines concernées, à des degrés divers selon les niveaux

- **Deux disciplines de référence : géographie et SVT**

Deux disciplines accordent une place importante à l'environnement dans leurs programmes : la géographie et les sciences de la vie et de la Terre.

- **Pour la géographie**, l'environnement est constitué par l'ensemble des éléments naturels ou artificiels (construits par les hommes) qui entourent les sociétés humaines et avec lesquelles elles ont des rapports. Très proche de la notion de « milieu géographique », cette approche globale place l'homme au centre du géosystème, donc au cœur de toute question environnementale ; elle s'applique à toutes les échelles spatiales, de l'espace de vie personnel (l'environnement domestique) jusqu'au cadre planétaire, et inclut bien évidemment l'environnement urbain auquel les géographes accordent une attention particulière.
- **En SVT**, la définition proposée dans la circulaire de 1977 reste d'actualité ; circonscrite à l'approche écologique (au sens scientifique du terme) au début des années soixante dix, l'approche est actuellement résolument globale, et prend en compte les grandes problématiques environnementales aux différentes échelles, du local au planétaire. L'homme et ses activités y trouvent naturellement leur place.

- **D'autres disciplines accordent une place à l'environnement :**

- la physique et la chimie, tant au collège qu'au lycée ;
- l'EPS ;
- l'éducation civique et l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) en développant la dimension citoyenne de l'éducation à l'environnement ;
- les SES, les STI, l'économie gestion dans certaines options.

- **Un enseignement d'importance variable selon les niveaux**

L'enseignement portant sur l'environnement peut constituer, à certains niveaux, l'ossature du programme (dans le programme de seconde en géographie ou dans celui de 6^{ème} en SVT). C'est aussi le cas de certains programmes de STI, dans des classes préparant au CAP (autour par exemple de la gestion des déchets et de l'eau). A d'autres niveaux ou dans d'autres disciplines, l'approche environnementale est présente, mais moins systématique (sciences économiques et sociales en 1^{re} ES par exemple).

La notion d'environnement peut aussi revêtir des sens très différents selon les disciplines ; en EPS l'environnement est constitué par le contexte artificiel ou naturel dans lequel on se repère, auquel on s'adapte pour agir en sécurité dans le cadre d'une activité physique. La notion d'« environnement de l'entreprise » en économie gestion possède aussi un sens propre.

L'« environnement » est donc présent dans les programmes disciplinaires, mais avec une importance variable selon les disciplines et les niveaux d'enseignement. Les parties concernées sont normalement traitées par les enseignants comme les autres parties de programme.

2. Une interdisciplinarité difficile à mettre en œuvre

L'environnement constitue un domaine fondamentalement transversal, qui implique que l'on croise l'apport des disciplines. Cela vaut à la fois pour l'acquisition des savoirs, où les approches se complètent, que pour les débats autour des « problèmes » d'environnement dans lesquels les argumentations nécessitent la confrontation des différentes contributions. Or la mise en pratique de cette intention se heurte aux **deux difficultés suivantes** :

- ***les contenus de programmes des disciplines sont mal coordonnés par niveau***

Les contenus des programmes des différents niveaux n'ont pas été conçus avec une coordination suffisante pour permettre facilement leur mise en synergie dans le domaine de l'environnement ; la correspondance entre les programmes des différentes disciplines, à chaque niveau, reste le plus souvent indigente ou inexistante.

Par exemple, les paysages abordés en géologie en 4^{ème} apparaissent en géographie surtout en 6^{ème}. Opérer des croisements nécessiterait plus de parallélisme entre les programmes.

- ***l'interdisciplinarité reste mal mise en œuvre même quand les programmes y invitent***

(1) Les incitations, sans horaire réservé, sont peu suivies d'effets

Certains programmes disciplinaires explicitent les liaisons possibles avec les autres disciplines. C'est le cas par exemple des programmes de collège pour les SVT ou la physique - chimie : les liaisons sont systématiquement indiquées en fin de partie entre programmes du même niveau des différentes matières (SVT, physique-chimie, éducation civique, géographie, français) et cela vaut bien sûr dès que l'environnement est concerné. Il en va de même en 1^{re} ES autour du thème « l'alimentation et l'environnement » (SVT) où l'on invite à une approche pluridisciplinaire.

Or, on constate que ces indications ne sont pratiquement jamais suivies d'effet dans les établissements. Il faut donc en conclure que la simple incitation au croisement des approches disciplinaires, même inscrite dans les textes des programmes, ne suffit pas.

(2) Une exception : une réussite relative en classe de troisième

Une exception doit cependant être soulignée : dans les classes de troisième, les programmes incluent l'étude coordonnée entre physique-chimie et SVT d'un problème d'environnement, avec un horaire défini. C'est à ce niveau que l'on observe de façon plus régulière des travaux conjoints. Cet exemple positif mérite d'être retenu puisqu'il s'agit d'un dispositif simple, suivi d'un effet reposant sur :

- un point commun de programme, apparaissant au même niveau dans deux disciplines ;
- un horaire réservé.

3. Les programmes invitent-ils à une véritable éducation relative à l'environnement ?

▪ *Les bases d'une instruction mise en place normalement*

On constate que la rédaction des programmes a pris en compte les incitations des rapports de 1992, mais ceci à des degrés divers selon les disciplines (de façon marquée en SVT, physique – chimie, géographie et ECJS).

Aucune anomalie systématique dans l'enseignement de ces contenus n'est observée : ils sont mis en place normalement, dans le cadre horaire qui leur est réservé, et permettent l'acquisition par les élèves des contenus et méthodes définis dans les programmes. C'est une première étape d'instruction, nécessaire mais non suffisante.

▪ *Une dimension éducative insuffisante*

En effet, la dimension éducative implique le développement de qualités associées à la culture de l'environnement : lucidité et exercice de l'esprit critique, sens de la responsabilité individuelle et collective, conscience d'une solidarité aux différentes échelles (de l'environnement local à la planète). Cette éducation ne peut se construire à l'aide des seuls modes d'enseignement mis en œuvre majoritairement dans le cadre des cours ou travaux pratiques ; elle requiert, par exemple, un engagement personnel de chaque élève dans le cadre de projets, une confrontation des idées lors de débats.

Bien qu'elles soient indiquées dans plusieurs programmes, ces actions spécifiques ne sont que rarement réalisées.

▪ *Des possibilités de croisement avec d'autres domaines transversaux peu exploitées*

D'autres domaines transversaux peuvent participer à l'éducation relative à l'environnement :

- l'éducation à la **santé** ;
- l'éducation aux **risques**, naturels ou technologiques ;
- les dispositifs liés à la **sécurité** (souvent réduits à des objectifs de comportement, sans intégration d'une véritable dimension éducative).

Ces opportunités, inscrites parfois dans les programmes (SVT pour la santé ; géographie, SVT, éducation civique et ECJS pour les risques) restent inégalement saisies dans les établissements. On peut le regretter.

Si l'on prend le cas de l'éducation aux risques, celle-ci fournit un terrain de choix pour un travail ouvert sur la société. Pour les risques industriels, par exemple, on constate que les

exercices de mise en sécurité réalisés sans contextualisation ne sont pas toujours pris au sérieux par les élèves. Par contre, s'ils sont intégrés à un projet d'éducation, l'aspect comportemental prend totalement son sens, et les exercices se déroulent dans une ambiance de participation mieux construite. L'usine n'est pas seulement un «monstre menaçant», mais d'abord le lieu dans lequel travaillent les parents (dimension sociale), qui apporte également une richesse économique, présentant aussi un risque associé, expliqué techniquement sans diabolisation systématique.

Les incitations à inclure un enseignement relatif à l'environnement, voire une éducation, ont donc été prises en compte dans la rédaction des programmes, mais d'une façon variable selon les disciplines. En substance, les programmes contiennent les ferments d'une éducation à l'environnement.

L'ensemble s'avère insuffisant :

- à cause d'un **manque de cohérence** entre les différents niveaux d'une discipline, entre les différentes disciplines à chaque niveau ;
- à cause de **l'insuffisante mise en œuvre d'actions interdisciplinaires** ;
- à cause du **faible nombre de projets**, débats, impliquant personnellement les élèves.

D'autre part, **l'objectif d'inscrire cette éducation dans l'optique d'un développement durable ne figure pas explicitement dans les différents programmes** (sauf ponctuellement dans ceux de SES), bien que nombre de contenus proposés puissent facilement s'y adapter.

B. Une multitude de dispositifs reposant sur une démarche de projet : des approches à forte valeur éducative, mais ponctuelles et éclatées

1. Les projets : un outil pédagogique indispensable pour développer la dimension éducative

Que ce soit à travers les observations de terrain, les entretiens, la lecture des bilans de colloques ou d'universités d'été, il ressort d'une façon constante que la démarche de projet constitue un outil adapté à l'acquisition d'une véritable culture de l'environnement, susceptible de déboucher sur l'adoption de comportements lucides, solidaires, responsables aux niveaux individuel et collectif.

Il est constamment souligné que les apports disciplinaires (savoir et savoir-faire), construits progressivement, restent un préalable à son succès, mais demeurent insuffisants pour plusieurs raisons :

- cloisonnement disciplinaire incompatible avec la complexité des problèmes abordés dans ce domaine ;
- points de départ trop généraux, faisant que les élèves ne se sentent pas assez directement concernés par les questions qu'ils abordent ;
- encadrement de la démarche selon des modalités limitant la véritable appropriation des questions par les élèves.

Les apports spécifiques de la démarche de projet à l'éducation à l'environnement méritent d'être précisés.

a) Le point de départ du projet : des questions concrètes (à partir de situations locales ou non) que les élèves participent activement à formuler

Que le projet concerne la totalité d'un établissement, d'un niveau d'enseignement, ou seulement une classe, il repose soit sur un thème local, soit sur l'étude d'un milieu dans lequel un groupe d'élèves est transplanté.

Localement, les problématiques choisies portent fréquemment sur des « problèmes » d'environnement (ex : pollution locale, gestion des déchets, transports urbains).

Le parc naturel régional du Vercors aide à développer des projets autour de la gestion du parc, ancrés dans la réalité d'un territoire ; les élèves de la ville se tournent vers la montagne, mais aussi réciproquement, dans le cadre d'échanges, les élèves de la montagne peuvent travailler sur des questions urbaines.

Le thème général se décline en questions, traitées par des individus ou des équipes. L'apport de ce travail, pour chacun, peut paraître fragmentaire mais la mutualisation des acquis, sous différentes formes (exposés, textes, débats etc...) permet d'étendre à la totalité du groupe ce que chacun a construit, trouvé, réalisé.

Dans le cadre de projets sur les déchets, par exemple, telle équipe travaillera sur les déchets organiques, telle autre sur le recyclage, les risques de pollutions ou l'historique des modalités de traitement de ces déchets.

Que le point de départ soit local ou plus étendu, les questions peuvent être posées dans la perspective d'un développement durable. Tout dépend de la formulation choisie.

« L'écosystème de la forêt de X » appellera une approche essentiellement biologique, peu propice à l'interdisciplinarité ; alors que « la forêt X : faut-il la protéger ou l'exploiter aujourd'hui et pour demain ? » induit immédiatement une diversité d'approches (économique, biologique, sociale, politique ») et une orientation vers un développement durable (d'après « devenir écocitoyen en Savoie – CD Rom CRDP de Grenoble). Dans les deux cas, on abordera inévitablement les apports scientifiques liés à la connaissance de l'écosystème forêt ; mais la deuxième problématique permet de les intégrer dans une investigation plus large.

L'ancrage dans le concret permet de faire formuler par les élèves des questions qu'ils s'approprient directement ; mais l'enseignant reste responsable de l'orientation du questionnement, qu'il peut guider pour l'inscrire dans un objectif de formation spécifique (par exemple celui d'un développement durable).

Le nombre important des établissements fonctionnant en milieu urbain et périurbain n'est pas un obstacle à l'utilisation de problématiques locales, et la notion d'environnement urbain, familière aux géographes, n'est plus étrangère aux enseignants de sciences de la vie et de la Terre. De nombreuses actions en témoignent, à commencer par celles entreprises en liaison directe avec le programme de 6^{ème} de cette discipline. Les municipalités se montrent également de plus en plus motivées pour soutenir ces approches, où très vite sont associées les différentes composantes du milieu.

Par exemple, un livret « classes d'écologie urbaine : voir sa ville autrement », publié en 2001 dans l'académie de Nantes, propose à la fois des incitations et des directions de travail aux enseignants. Chaque « classe » de 4 jours pour les élèves (en externat ou en internat) est précédée d'un stage de formation de trois jours destiné aux enseignants et inscrit au PAF (plan académique de formation).

« Découvrir l'environnement à l'école, dans ma commune » (CRDP de Franche-Comté) propose un cheminement d'éducation à l'écocitoyenneté aux cycles I, II et III, partant de l'environnement immédiat des écoles.

b) Des possibilités d'aller du local au général : les différentes échelles de l'éducation à l'environnement

Partir d'un problème précis et local n'empêche nullement d'ouvrir sur d'autres dimensions et de franchir ainsi les échelles indispensables à la culture de l'environnement, qui ne peut se cantonner à la proximité immédiate. On pourrait craindre en effet que, trop marqués par un contexte limité, les projets réalisés ne permettent pas d'accéder à la dimension plus planétaire de l'éducation à l'environnement. Or, dans des dispositifs de jumelage avec d'autres collègues, la diversité des sujets choisis permet souvent d'étendre l'intérêt du projet.

De nombreux groupes d'élèves communiquent entre eux à l'occasion de projets sur l'environnement et le développement durable. Citons par exemple un projet intitulé « eau d'ici, eau d'ailleurs », dans le cadre des « 1000 défis pour ma planète », ayant donné lieu à un échange entre une école de l'académie de Grenoble et un établissement tchadien ; il faut souligner la richesse d'une telle confrontation, susceptible de créer une véritable conscience des problèmes Nord - Sud, dans l'optique du développement durable.

Dans un lycée, un projet centré sur le tunnel Lyon - Turin a impliqué une relation avec l'Italie, mais aussi, d'une façon plus inattendue, avec l'Allemagne, l'essentiel du travail ayant été fait à l'occasion de la visite en France de lycéens allemands dans le cadre d'un échange.

L'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) favorise naturellement ce type d'échange.

Dans le cadre de l'éducation à l'environnement, il faut souligner que cette ouverture sur **l'international** constitue un geste fondamental. Ainsi, à partir d'une problématique locale, immédiatement motivante mais forcément limitée, on passe graduellement à la conscience planétaire des enjeux.

c) Une démarche amenant l'interdisciplinarité d'une façon naturelle

Le questionnement sur n'importe quelle problématique environnementale montre très rapidement l'impossibilité de trouver la totalité des réponses dans le champ d'une seule discipline. La diversité des associations constatées au sein des équipes de professeurs engagés dans ces projets en témoigne. Pour ces enseignants, le travail interdisciplinaire apparaît naturel.

Par exemple, autour du lac du Bourget, la problématique de l'occupation du territoire amène obligatoirement les élèves à s'interroger sur l'importance du cadre naturel et de l'histoire dans la répartition de la population.

d) La démarche de projet appliquée au domaine de l'environnement : un geste pédagogique à forte valeur éducative

Éviter le militantisme, le prosélytisme, la moralisation reste souvent un souci des enseignants. Même si la démarche de projet n'exclut pas tout risque d'un guidage orienté, elle favorise l'exercice de l'esprit critique et permet à chacun, seul ou en équipe, de construire ses réponses. Un débat permanent s'instaure au sein de l'équipe, avec les enseignants qui l'encadrent ou les partenaires qui interviennent, jusqu'aux groupes plus larges que constituent la classe ou l'établissement.

Le grand nombre de sujets partant de « problèmes d'environnement » (pollutions en particulier) peut faire penser qu'un militantisme sous-jacent oriente les projets ; cette idée doit être modulée :

- les contenus et acquis sur lesquels les projets aboutissent restent souvent discutés ; la persistance du doute, le constat de l'impossibilité de faire reposer les décisions sur des certitudes, constituent un des maillons de l'éveil aux responsabilités ;
- on constate une évolution dans les mentalités qui tend à rejeter les approches systématiquement catastrophistes ; le concept de développement durable aide d'ailleurs peut-être à accrocher l'analyse de l'environnement sur une idée plus immédiate de « gestion de l'environnement » dans lequel l'homme n'occupe pas obligatoirement la position de coupable et de destructeur.

e) Projets et éducation à l'environnement : des démarches et des contenus qui restent à développer

Pour porter ses fruits, tout projet doit être encadré avec une grande maîtrise, que ce soit par les enseignants responsables des classes ou les intervenants qui y sont associés dans le cadre du partenariat.

On ne part pas sans base dans ce domaine ; des équipes pédagogiques remarquables, dans plusieurs académies, ont conceptualisé ces actions, mis en place des réseaux de formation et produit des publications. Vouloir généraliser l'éducation à l'environnement par ce biais nécessiterait une diffusion plus transparente de ces travaux.

Pour n'en citer que deux, les groupes IFREE (académie de Poitiers), ou les amis de CIRCEE (académie de Grenoble) ont produit des documents et interviennent comme formateurs. Dans ces deux cas, la formalisation de la démarche apparaît très aboutie.

Pour préciser, le groupe CIRCEE s'est donné pour objectif de promouvoir l'éducation à l'environnement dans le système éducatif. Après avoir développé son activité grâce à une chargée de mission développant cette démarche au sein de la mission académique d'action culturelle, le groupe fonctionne maintenant dans le cadre d'une association « les amis de CIRCEE » ; les activités se développent au niveau local, national ou européen. Dans les établissements, l'association soutient des projets, mais aussi participe à la formation des équipes éducatives porteuses de ces projets, sur site ou lors de séminaires permettant de théoriser les pratiques et de concevoir de nouveaux outils.

L'IFREE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement en Poitou-Charentes) poursuit des objectifs comparables : former, informer et produire des outils pédagogiques. En partenariat avec l'université, se développe également une recherche pédagogique. Reconnu pôle national de ressources en éducation à l'environnement par le ministère de l'éducation nationale, l'IFREE est associé à un Observatoire régional de l'environnement (le pôle ORE). Ses actions se développent en partenariat avec les services de l'Etat, les établissements publics, les collectivités locales, le monde associatif et socioprofessionnel, les universités...

L'harmonisation du travail de tels groupes à forte implication pédagogique, mais possédant une indépendance de fait vis-à-vis de l'institution, ne va pas toujours sans poser de problèmes d'harmonisation avec les options des délégations à l'action culturelle des rectorats, qui ont souvent en charge un volet de l'éducation à l'environnement.

Le développement de projets d'envergure suppose fréquemment une volonté et une impulsion forte des responsables locaux.

On peut citer l'exemple du vaste projet intitulé « l'homme dans son environnement » mis en place progressivement dans l'académie d'Amiens depuis 1996 à l'initiative de la mission académique d'action culturelle du rectorat. Rassemblant enseignants des classes du primaire et du secondaire, le projet, d'abord centré sur le bassin versant de la Somme, est devenu un projet académique en 1999. Exemple même de projet fédérateur, il a rassemblé, en 2000-2001, 268 classes de la maternelle au lycée, de l'enseignement public et privé, ainsi que des établissements scolaires agricoles. Piloté par un comité technique régional, réunissant le rectorat, les inspections académiques, le conseil régional, les conseils généraux, la DIREN, les Agences de l'eau Artois-Picardie et Seine-Normandie, le projet est coordonné par l'Union régionale des CPIE des Pays picards et suivi par un coordonnateur pédagogique rattaché au CPIE. Il est financé par le conseil régional, la DIREN et les Agences de l'eau.

Voici un exemple très significatif des dispositifs que l'on pourrait développer, axé sur un champ d'études local, fédéré autour d'un vrai projet pédagogique global, et qui associe un partenariat riche allant jusqu'à une participation très active des parents, des élus locaux et des associations de toute nature.

2. Diversité des cadres permettant la réalisation de projets, compris ou non dans les horaires

a) Dans le cadre des horaires obligatoires : IDD, PPCP et TPE

Les dispositifs d'enseignement tels que les itinéraires de découverte (IDD – en collège), les travaux personnels encadrés (TPE – en lycée), ou les projets personnels à caractère professionnel (PPCP – en lycée professionnel) peuvent se prêter à une éducation relative à l'environnement. Cependant, dans la situation actuelle, les thèmes retenus ne facilitent pas toujours la définition de problématiques environnementales.

Pour les IDD, le domaine « *nature et corps humain* » peut être utilisé pour développer des thèmes environnementaux.

En lycée, les différents thèmes se prêtent plus ou moins bien à une utilisation orientée sur l'environnement :

- « Risques naturels et technologiques » représente un support idéal ;
- « Les entreprises et leurs stratégies territoriales » (section ES), « Sciences et aliments » (section S) peuvent éventuellement être utilisés ;
- « Arts, littérature et politique », « les Barbares » (section L) se prêtent moins facilement à l'exercice.

En fonction des sections, la probabilité pour un élève de travailler sur un thème environnemental varie donc considérablement et rend illusoire l'idée d'une utilisation systématique des TPE dans l'optique d'une « éducation à l'environnement pour tous » :

- les associations disciplinaires préconisées séparent dans les TPE un domaine scientifique (pour les classes de la série S) et un domaine littéraire (pour les classes de la série L) ce qui entrave les possibilités d'associations sciences de la vie et de la Terre - géographie, pourtant potentiellement fructueuses ;
- seuls les élèves qui en ont fait le choix traitent une « question d'environnement » ; l'éducation à l'environnement n'est donc, dans ce cadre, ni systématique ni généralisée.

b) En dehors des horaires : de multiples dispositifs inégalement utilisés

Les **classes de découverte** permettent d'aborder les études d'environnement hors du milieu local : classes vertes, classes nature, classes environnement, classes de neige, classes culturelles, classes de ville...

Au fil des années, désignés par des vocables différents, des dispositifs ont été, et sont encore, utilisés : projets d'action éducative, projets d'action culturelle, ateliers de culture scientifique et technique, ateliers culturels etc...

Des opérations interministérielles (« 1 000 défis pour ma planète », « A l'école de la forêt », « Adoptez un jardin ») suscitent des actions qui mobilisent des équipes pédagogiques ou les établissements. D'autres opérations voient le jour à l'initiative d'associations ou de collectivités territoriales.

La gestion de ces projets passe le plus souvent par les délégations académiques à l'action culturelle des rectorats, au sein desquelles un responsable unique de ce domaine n'est pas toujours désigné, du moins au niveau d'autorité pédagogique et administrative requis. Rares sont donc les académies susceptibles de proposer un projet global et construit.

3. La réalité des projets « éducation à l'environnement et au développement durable » : un état des lieux montrant des réussites... et des limites

a) Les actions ne touchent qu'une population limitée

Ces actions se montent dans un système fondé sur le volontariat. Le temps consacré, l'énergie déployée pour construire, réaliser et faire aboutir un projet en dehors des horaires normaux sont tels que seules des équipes d'enseignants très motivées s'y investissent.

Quand elles existent, ces équipes pédagogiques ont développé une véritable culture de la démarche de projet, mise en oeuvre de façon régulière, année après année, et reposant sur un savoir-faire acquis au fil des expériences. Il faut ajouter que les équipes ou établissements concernés montent souvent, sur la base de la même compétence, des projets dans bien d'autres domaines.

b) La démarche est mise en œuvre à des degrés divers selon les niveaux d'enseignements

Dans le premier degré, l'abondance des projets apparaît plus grande que dans le second degré. Certains dispositifs ne sont utilisés que par les professeurs des écoles.

Au lycée, la perspective du baccalauréat fait obstacle à ce type d'ouverture en terminale. Globalement dans le second degré, d'autres résistances existent : cloisonnement disciplinaire, dimension éducative parfois insuffisamment prise en compte, prééminence des contenus sur les méthodes... Les TPE, les PPCP, les IDD, s'ils sont conduits réellement dans la perspective d'une démarche de projet, pourraient faire évoluer progressivement les pratiques et la réflexion pédagogique.

c) Mises en œuvre par des équipes d'exception, les pratiques observées ne sont pas forcément transférables

Les pratiques observées présentent un caractère exemplaire ; mais le temps investi par les participants, le savoir-faire acquis sur le terrain, rendent les protocoles utilisés difficilement transposables, sans adaptation, à la totalité des enseignants.

Parallèlement et en complément des enseignements inscrits dans les programmes, **le recours à la « démarche de projet »** apparaît **indispensable pour développer la dimension éducative** de la formation des élèves dans le domaine de l'environnement.

Mais, ces projets, engagés sur la base d'un **choix** (des élèves, des équipes pédagogiques, ou des établissements) **ne garantissent aujourd'hui ni la généralisation, ni la continuité, ni la progressivité, ni la cohérence** d'une éducation à l'environnement.

Il paraît donc souhaitable :

- **d'inscrire de manière explicite l'environnement (et le développement durable) parmi les thèmes possibles des IDD, des PPCP et des TPE ;**
- **d'encourager les autres initiatives qui développent des démarches de projets** (classes à PAC, ateliers, projets culturels...), pourvu que ces projets s'inscrivent dans la **cohérence** des objectifs définis pour une éducation à l'environnement.

III. Le foisonnement des supports et des partenariats : un potentiel remarquable, mais une nébuleuse aux repères incertains

A. Des ressources documentaires parfois surabondantes, mais proposant une offre inégalement adaptée aux besoins

1. Diversité des formes et des supports : du papier à l'informatique

Sous forme papier, les documents prennent des formes variées (brochures, livrets, pochettes de fiches, mallettes contenant des opuscules ...). On trouve aussi des vidéogrammes. Le support informatique prend progressivement de l'extension : à côté des CD-ROM et DVD-ROM, les sites internet abondent.

2. Multiplicité et diversité des origines

a) Diversité des responsables d'édition

Dans le cadre de l'éducation nationale, les publications impliquent le plus souvent les CDDP, CRDP ou le SCEREN. De plus, les sites académiques possèdent fréquemment des contenus concernant l'environnement, accessibles soit à partir des disciplines (sciences de la vie et de la Terre le plus souvent), soit à partir du site de l'action culturelle (DAAC).

Réalisées localement, les publications apparaissent souvent comme le fruit de partenariats ; on y trouve associés les sceaux :

- d'autres ministères : MEDD, MAAPAR (et plus généralement, selon les époques, ministères chargés de l'environnement, de l'agriculture, de la mer, de la forêt) ;
- des services déconcentrés de ces ministères (DIREN, DRAF, DIRE, directions régionales ou départementales de la jeunesse et des sports, ONF) ;
- d'organismes sous tutelle de l'État (CNRS, IFREMER, CEA...) ;
- de collectivités territoriales (régions, départements, communes...) ;
- d'agences (Agences de l'eau, ADEME...);
- d'associations (réseau « école et nature », CPIE, FRAPNA, fondation Nicolas Hulot, WWF ...).

Les différents organismes publient aussi des documents spécifiques dont ils apparaissent les principaux maîtres d'œuvre : revues d'associations, livrets - guides et autres supports associés à l'utilisation des ressources pédagogiques (muséums, parcs nationaux, parcs naturels régionaux...).

Différentes actions donnent lieu à des bilans :

- publications liées aux divers concours et « défis » réalisées soit en amont dans un but de présentation, soit en aval pour valoriser les productions (recueils régionaux faisant suite aux « 1000 défis pour ma planète » par exemple) ;
- actes de colloques, assemblées, universités d'été ...

b) Diversité des auteurs

Les signatures des auteurs traduisent aussi cette diversité. La participation d'enseignants est fréquente, avec le soutien de représentants des corps d'inspection territoriaux, pour les publications co-signées par l'éducation nationale.

Dans certains cas, l'absence de signature traduit probablement le caractère collectif de la réalisation tout en laissant planer des incertitudes sur l'origine et la validation des informations présentées.

3. Diversité des contenus, diversité des objectifs

a) Des productions destinées à aider à préparer des actions ou à présenter des résultats

Selon les cas, les productions se situent :

- soit en amont, parce que leur objectif est d'aider à la conception de projets ;
- soit en aval, parce qu'elles présentent des bilans d'actions réalisées ; celles-ci peuvent néanmoins présenter un intérêt pour la préparation d'actions futures, en proposant des exemples et des idées.

Les revues occupent souvent une position intermédiaire, par la juxtaposition des deux types de contenus.

b) Publications pour enseignants, publications pour élèves

Certaines publications visent d'abord les enseignants avec des contenus d'ordre scientifique et (ou) pédagogique. D'autres sont destinées essentiellement aux élèves et proposent des informations ou des activités sous une forme adaptée.

c) Publications d'intérêt local et publications d'intérêt général

Les publications à dominante pédagogique présentent souvent une valeur générale ; celles qui proposent des ressources sont davantage ancrées dans des problématiques territoriales. La majorité des publications hésite entre ces deux pôles.

Par exemple, le CD-ROM « Devenir éco-citoyen en Savoie » édité par le conseil général contient :

- *une importante introduction pédagogique sur l'éducation à l'environnement, illustrée par des exemples concrets de réalisations en classe ;*
- *des données sur les parcs de la Savoie ;*
- *l'indication de sites à visiter sous forme de fiches classées par thèmes (agriculture, eau, déchets, risques naturels) ;*
- *des informations pratiques concernant l'organisation des sorties, une bibliographie, des adresses de sites etc....*

Dans la même académie, le livret « A l'école de l'éco-citoyenneté - répertoire des interventions », édité par la ville de Chambéry, propose dans sa version 2002 une liste d'actions possibles classées par thèmes, ainsi que les adresses des contacts partenariaux susceptibles de contribuer à leur réalisation; cette publication, qui s'adresse aux enseignants, a pour objectif la préparation d'actions ancrées dans le territoire.

L'opuscule « Des repères pour l'éducation à l'environnement », produit par le rectorat en accompagnement du projet académique, présente un intérêt plus général et propose un certain nombre de grandes pistes de travail : réflexion sur les concepts et leur évolution (de la protection de la nature au développement durable), place et moyens de mise en oeuvre de l'éducation à l'environnement dans la logique des programmes, favoriser des actions, agir en partenariat, propositions pour « une gestion des établissements scolaires respectueuse de l'environnement ».

4. Un nécessaire pilotage pour une mise en cohérence des ressources

Dans ce foisonnement de publications, pour limiter les redondances et favoriser une diffusion plus efficace, une double coordination nationale et académique semble nécessaire.

On peut en citer deux exemples d'actions intéressantes, l'une au niveau national, l'autre à l'échelon académique.

A l'initiative de la sous-direction de la prévention et des risques majeurs du ministère de l'écologie et du développement durable, une série de 10 numéros spéciaux de la revue Textes et documents pour la classe (TDC), publiée par le SCEREN, est en cours de réalisation (sous la forme de suppléments mensuels gratuits) sur 10 thèmes se rapportant aux risques majeurs (risques en montagnes, en ville, avalanches, risques climatiques, risques sismiques et volcaniques, risques technologiques ...). C'est une excellente publication, parfaitement ciblée, conçue et réalisée en étroite collaboration avec le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Largement diffusée, elle devrait rendre de grands services aux enseignants dans les établissements du primaire et du secondaire.

Autre exemple très intéressant de mise en cohérence des ressources: le CRDP de l'académie d'Amiens est devenu, en 2000, pôle de compétence national pour l'éducation à l'environnement. Un pôle de compétence est un lieu d'expertise au service de l'ensemble des établissements du SCEREN. Il diffuse de l'information, répond à des demandes particulières des autres centres et participe aux projets nationaux autour de trois axes : documentation, édition, appui aux animations et formations.

L'initiative est des plus pertinentes. Dans le prolongement de l'excellente mallette pédagogique « Artisans de l'environnement », publiée il y a quelques années (mais dont la diffusion est restée trop confidentielle), le CRDP conçoit actuellement le site internet du pôle de compétence « Éducation à l'environnement » qui devrait ouvrir officiellement dans le courant de l'année 2003; il constituera à la fois un pôle de référence en matière de ressources environnementales, un organe de veille des évolutions des connaissances et des législations et un lieu d'échanges et de mutualisation de pratiques et d'expériences.

B. Des partenariats multiples, indispensables, mais non intégrés à un projet éducatif global

L'éducation à l'environnement et au développement durable constitue un des domaines de l'enseignement dans lequel les partenariats abondent.

1. Des partenaires diversifiés par les structures et organisations impliquées

a) Des partenariats interministériels au niveau national et avec les services déconcentrés de l'État

Entre les différents ministères, un certain nombre de partenariats fonctionnent, aussi bien au niveau de l'administration centrale que dans les services déconcentrés ; par exemple :

- avec le MEDD, ses services déconcentrés (DIREN et DRIRE), et des établissements publics et agences associées (ADEME, Agences de l'eau, parcs nationaux ...);
- avec le MAAPAR et l'ONF, l'INRA etc...

La direction de la jeunesse et de l'éducation populaire (DJEP) occupe une place spécifique ; ancien partenaire, elle est maintenant placée au sein du MJENR. Le soutien qu'elle apporte aux associations (en particulier dans le domaine de la culture scientifique et technique), aux « défis » et projets (8 projets à caractère environnemental en 2001), l'aide à la création et au fonctionnement de « Juniors associations » en font aussi une plaque tournante entre ce qui peut se faire au sein de l'éducation nationale et dans les cadres extrascolaires. Sa place dans la formation d'animateurs et de responsables de centres lui donne un rôle déterminant dans le développement d'une éducation à l'environnement.

b) Des partenariats avec les collectivités locales

A plusieurs échelons s'établissent des liens entre éducation nationale et collectivités territoriales : régions, départements, communes. L'échelon dépend du type d'établissement (école - commune, collège - département par exemple), mais sans que cela constitue une contrainte absolue ; certaines structures territoriales associées à l'environnement ne correspondant pas à ce découpage en cadres administratifs. D'autres dispositifs, comme les contrats éducatifs locaux, sont parfois utilisés dans le cadre de projets environnementaux.

Des chartes, des conventions-cadres sont signées à des niveaux d'organisation administrative homologues : inspections académiques / conseil généraux, rectorats / conseils régionaux. Certaines se limitent à la définition d'orientations générales ; d'autres, plus opérationnelles, précisent aussi les modes d'action et les moyens mis en œuvre.

Par exemple, une convention-cadre pour l'éducation à l'environnement en Pays de Loire a été signée entre :

- l'Etat (représenté par le préfet de région) ;
- l'éducation nationale (représentée par le recteur) ;
- différentes directions, délégations ou structures de niveau régional: CRDP, Agence de l'eau, ADEME, directions régionales de l'environnement, de l'agriculture et de la forêt, de la jeunesse et des sports.

Elle implique aussi les partenaires associatifs, représentés dans le groupe régional d'animation et d'information à la nature et à l'environnement (GRAINE).

Fondée sur les textes de référence (en particulier le protocole de janvier 1993), cette convention situe d'une façon générale :

- des thèmes d'action orientés dans la perspective d'un développement durable ;
- des objectifs d'action balayant un champ large : soutenir les structures extérieures spécialisées, développer des références et des outils pédagogiques, susciter des modules

de formation « environnement », développer la fonction de conseil, multiplier les actions de gestion respectueuses de l'environnement, diffuser l'information et faciliter la lisibilité des procédures.

Une commission assure le suivi de cette convention signée pour cinq ans.

c) Des partenariats avec des réseaux associatifs

La complexité des réseaux associatifs et leur richesse rendent l'analyse plus délicate. De plus, les associations, elles-mêmes souvent co-financées (par exemple par le MEDD et des collectivités territoriales), contractualisent avec leurs financeurs les interventions auprès de l'éducation nationale.

Le conseil général de l'Isère réserve, depuis 1989, une ligne budgétaire «éducation à l'environnement» pour financer des campagnes éducatives. Sur des thèmes suggérés par le conseil général (eau, air, déchets, biodiversité, «manger bio et autrement à la cantine»...), la FRAPNA (Fédération Rhône-Alpes de protection de la nature) assure la mise en œuvre à travers son réseau «éducation nature».

A l'organisation pyramidale des fédérations, avec leurs échelons nationaux, régionaux ou départementaux, se surimposent des regroupements thématiques ; par exemple, autour du thème «éducation à l'environnement», le CFEE (collectif français pour l'éducation à l'environnement), le réseau «école et nature», les GRAINE..

Ainsi, le réseau «école et nature» regroupe l'ensemble des réseaux territoriaux français d'éducation à l'environnement et revendique l'affiliation de huit cents organismes. Ses actions (conception, fabrication, diffusion et mise en œuvre d'outils pédagogiques) sont réalisées avec des partenaires publics, des collectivités territoriales et des partenaires privés, entreprises ou fondations.

Les GRAINE (groupe régional d'animation et d'initiation à la nature et à l'environnement) ont inscrit parmi leurs objectifs le renforcement des liens entre les différents réseaux régionaux et départementaux, pour que les «synergies d'action et économies d'échelle soient mises en œuvre». Intention louable quand on constate la multiplicité et la complexité des réseaux existants.

Au niveau local, l'identification des partenaires compétents peut s'avérer complexe. Il faut non seulement les repérer, mais aussi s'assurer de la validité de ce qu'ils peuvent apporter dans le cadre éducatif. Si l'appartenance à un réseau reconnu (réseau «école et nature» par exemple) peut être considéré comme une garantie (validation des réseaux par la direction de la jeunesse et de l'éducation populaire), certains groupements constitués de façon informelle nécessitent une analyse spécifique.

2. Des partenaires diversifiés par leurs modalités d'intervention dans les projets d'éducation à l'environnement : entre ressource et initiative

a) Les partenaires apportent des ressources sous différentes formes :

- un appui documentaire sur des médias diversifiés ;
- des compétences, en particulier lorsque les organismes proposent l'intervention d'animateurs formés et spécialisés ;
- des financements, soit directement (collectivités locales, DIREN), soit par un processus de redistribution lorsqu'il s'agit d'associations, elles-mêmes en partie financées par des collectivités territoriales ou des organismes d'Etat.

b) Les partenaires peuvent être source d'impulsions et promoteurs d'initiatives

Certaines actions sont initiées par les partenaires :

- « 1000 défis pour ma planète », co-organisés par plusieurs ministères (MJENR, MAAPAR, MEDD, ministère des sports) ;
- les campagnes « jeunes reporters pour l'environnement » à l'instigation de la fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe (accompagnée d'autres partenaires) ;
- et bien d'autres concours, campagnes, défis, appels à projets ...

Lorsqu'une collectivité territoriale initie une politique environnementale, l'éducation nationale se retrouve souvent sollicitée et associée. Par exemple, dans telle municipalité, la mise en place du tri sélectif s'est accompagnée d'actions dans les écoles, sur le thème plus général des déchets. Dans d'autres cas, ce sont les politiques départementales ou régionales qui trouvent ainsi un relais.

D'une façon plus générale, ces impulsions reposent sur des ressorts temporels (une action spécifique engendrant son écho éducatif) ou spatiaux (comme un parc naturel régional). Dans ce dernier cas, la mise en place de structures à fonction éducative constitue souvent en soi une véritable impulsion : en créant l'offre, on suscite des demandes.

La fédération des parcs naturels régionaux de France et les parcs eux-mêmes apparaissent particulièrement actifs dans cette dynamique, l'articulation entre éducation à l'environnement et les actions des parcs étant clairement affirmée dans de nombreuses chartes. L'éducation à l'environnement y est parfois intégrée comme un objectif, une mission à part entière, mais parfois aussi comme un moyen pour faire connaître le territoire, faire comprendre les mesures de protection et faire respecter les objectifs de développement équilibré du parc.

En Savoie, le projet « Grand Lac », une structure de type GIP (Groupement d'intérêt public relevant des lois montagne et tourisme), inclut un important volet éducation à l'environnement dans son projet d'aménagement et de développement durable du lac du Bourget. Un comité de travail, réunissant des représentants de l'éducation nationale (IA-DSDEN, IEN, DAAC, CDDP), des collectivités locales (conseil général, services des communes), des associations d'éducation à l'environnement, échangent et partagent des réflexions et définissent des modalités d'action. L'ensemble permet un travail cohérent, reposant sur une dynamique de réseau : analyse des besoins, identification des priorités, facilitation de l'accès aux ressources (documents, outils pédagogiques, compétences humaines), participation et initiation d'actions éducatives, information des enseignants. Des financements permettent un soutien logistique (financement de transports par exemple, ou co-financement avec l'éducation nationale d'une mallette pédagogique de découverte du milieu naturel). Ce sont les écoles qui bénéficient le plus de ce dispositif ; mais le projet comprend une aide et un suivi méthodologique et technique des élèves et étudiants, en particulier pour les TPE. Une publication faisant intervenir un éditeur privé complète le dispositif.

Il s'agit là d'un cas exemplaire par sa cohérence. Cependant, il faut souligner que dans d'autres contextes, les collectivités territoriales prennent de plus en plus souvent l'initiative en s'appuyant sur des éléments phares de leurs actions. Elles sont ainsi amenées à déterminer, dans le droit fil de leur politique environnementale, les axes d'une politique éducative locale.

3. Partenariat et cohérence pédagogique des actions : des compétences inégales

L'image d'une certain « amateurisme » est souvent associée aux intervenants extérieurs à l'éducation nationale qui ne sont pas des « professeurs labellisés ». De fait, certaines propositions d'interventions se présentent comme des exposés ou animations frontales, entièrement cadrées et en décalage avec la démarche de projet qui devrait les sous-tendre.

Pourtant, il faut savoir moduler cette remarque qui ne présente pas de valeur générale. Lorsqu'une véritable concertation s'est instaurée, les interlocuteurs hors éducation nationale peuvent faire preuve d'une réelle réflexion pédagogique, ce qui conduit à des actions cohérentes avec les pratiques développées dans les classes. D'aucuns refusent même d'entrer dans le jeu d'enseignants qui apparaissent parfois dans leurs attentes comme de simples consommateurs, prêts à déléguer en totalité les contenus des actions. De façon de plus en plus répandue, les partenaires (musées, associations...) évitent l'organisation de visites « clé en main » mais exigent, sur la base des supports dont ils disposent, une concertation préalable et la définition en commun des objectifs et des modalités de travail ; on ne peut que s'en féliciter.

4. Multiplicité et cohérence des partenariats : vers un guichet unique ?

Face à la multiplicité des dispositifs et des offres, vers qui une équipe d'enseignants peut-elle se tourner pour structurer un projet ? Comment orienter les recherches d'élèves de façon à éviter les pertes de temps inutiles ?

Des projets de mise en cohérence des ressources commencent à voir le jour dans certaines académies, à la Réunion et en Guadeloupe en particulier, le caractère insulaire mono-départemental de ces académies n'étant peut-être pas étranger à ces initiatives.

On peut en retenir l'idée de **comités réunissant des représentants des partenaires** avec pour fonction d'organiser et de mettre en cohérence les différentes initiatives. On pourrait aussi penser à un **guichet unique** qui aiguillerait les porteurs de projet vers le partenaire ou le dispositif adéquat.

Riches parce qu'en adéquation avec l'actualité et les possibilités locales, **les multiples initiatives et actions conduites dans les établissements ne peuvent cependant pas se substituer à une véritable politique nationale cohérente**. De plus, **leur multiplication très rapide** finit par engendrer un sentiment de lassitude chez les enseignants.

Face à la multiplicité des sollicitations de toutes origines, une certaine vigilance s'impose pour éviter que des groupes publics ou privés, détournant le sens d'une démarche partenariale, ne mettent en œuvre une forme de « lobbying » pour promouvoir leurs intérêts.

Un partenariat transparent nécessite une définition nette des rôles et responsabilités de chacun, reposant sur une démarche claire de contractualisation. C'est une des fonctions des chartes.

Deuxième Partie

Quelques propositions pour développer l'éducation à l'environnement pour un développement durable : une stratégie d'action

Pour tenir compte d'une part de l'urgence à engager des actions ambitieuses, mais s'appuyant sur l'existant, et d'autre part de la nécessité de prendre du recul pour définir une stratégie adaptée d'éducation globale au développement durable, une démarche en deux temps semble logique : il paraît nécessaire d'assurer d'abord une véritable généralisation de l'éducation à l'environnement, indispensable à la démarche beaucoup plus complexe d'acquisition, par les élèves, d'une culture de développement durable. C'est à cette condition que l'Ecole pourra s'acquitter, à moyen terme, de cette mission nouvelle.

I - A court terme : mettre en place un plan national d'action pour une éducation généralisée à l'environnement dans une perspective de développement durable

1) Quelques objectifs clairs et ambitieux

- **Il ne s'agirait pas de créer une nouvelle discipline, pas plus que de nouveaux dispositifs**, mais de définir, dans le système éducatif, un domaine « environnement » comme on le fait pour la citoyenneté.
- **Une véritable éducation à l'environnement devrait être :**
 - **généralisée**, ce qui implique la redéfinition d'une politique nationale fixant des objectifs de contenu, de méthode et de comportement en vue de l'acquisition progressive d'une « culture de l'environnement dans la perspective d'un développement durable » ;
 - **ancrée dans les territoires**, afin de s'appuyer sur les problématiques et les compétences locales ;
 - **transversale et interdisciplinaire**, reliée également à l'éducation à la citoyenneté, à la santé, aux risques et à la sécurité ;
 - **progressive et cohérente**, à chaque niveau d'enseignement comme sur l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire.
- Le nécessaire **équilibre entre instruction et éducation** impliquerait :
 - d'établir une cohérence interne à chaque discipline ;
 - d'identifier les éléments de cohérence entre les disciplines ;
 - de clarifier et de renforcer la place de l'éducation à l'environnement dans tous les dispositifs, spécifiques ou non, suscitant une démarche de projet.
- Il faudrait **mettre en cohérence les ressources**, et **développer, structurer, gérer les partenariats**, tout en préservant la liberté d'initiative.

2) Un plan national d'action devrait reposer sur :

- la mise en place, au plus haut niveau du ministère, d'un **comité de pilotage** ayant pour missions :
 - de mettre en œuvre les orientations de la politique nationale du MJENR en matière d'environnement et d'en assurer le suivi ;
 - de prendre des initiatives pour refonder la politique nationale, notamment en organisant un grand colloque scientifique, didactique et pédagogique.

Ce comité pourrait regrouper des responsables et des acteurs du MJENR ainsi que des membres représentatifs des différents partenariats. Il devrait aussi travailler en relation avec les autres ministères et les structures interministérielles ;

- **une relecture des programmes**, pour mieux cerner et valoriser les points de convergence entre les disciplines aux différents niveaux d'enseignement ;
- la publication **d'un nouveau texte officiel** explicitant la politique nationale ;
- la **remobilisation de l'ensemble des acteurs du monde éducatif** autour de ce projet : universitaires, corps d'inspection, structures de formation, services du ministère, rectorats, inspections académiques, réseaux SCEREN-CRDP-CDDP, structures partenariales ;
- une **charte nationale du partenariat** rassemblant, autour des grands objectifs éducatifs, les principaux partenaires à l'échelon national ;
- l'organisation d'un **réseau national de coordination et de gestion des ressources** susceptible de les fédérer, de les faire connaître, et d'orienter la politique nationale de publication ;
- la mise en place d'un **plan national de formation des personnels**, volet essentiel et condition absolue de la réussite.

3) Les plans d'action académiques, relais de la politique nationale

- L'échelon académique est le mieux adapté à la mise en place d'une politique déconcentrée. Un plan d'action académique pourrait être défini par le recteur, en concertation avec les représentants des autres ministères et les principaux partenaires régionaux.
- Il devrait s'articuler autour de quelques axes majeurs :
 - signature d'une **charte académique de partenariat** (convention cadre) ;
 - organisation d'un **plan académique spécifique de formation continue des personnels enseignants et non enseignants** ;
 - mise en place d'un **réseau académique de gestion et de diffusion des ressources documentaires** rattaché au CRDP.
- La réussite du plan d'action académique suppose la mise en place d'une structure directement rattachée au recteur :
 - **un délégué académique** à l'éducation à l'environnement et au développement durable (de préférence un IA-IPR) pourrait être chargé de la mise en œuvre et du suivi de la politique académique. Travaillant en liaison directe avec le comité national de pilotage, il assurerait notamment le lien entre tous les acteurs régionaux ;
 - **un observatoire ou un comité académique**, composé des principaux acteurs de l'éducation nationale et des partenaires régionaux ;
 - **un « guichet unique »**, implanté au rectorat ou au CRDP, chargé de faire le lien entre les porteurs de projet et les dispositifs académiques ou régionaux.

II - A moyen terme : définir une stratégie d'éducation globale au développement durable pour le système éducatif

- Le **concept de développement durable**, qui associe des facteurs économiques, sociaux et environnementaux, s'avère beaucoup plus large et complexe que celui d'environnement. **C'est un domaine que l'École a peu exploré**. Le terme même n'apparaît pratiquement pas dans les programmes ou les dispositifs, même si un nombre appréciable de thèmes ou de questions traitées aux différents niveaux d'enseignement relèvent d'une logique de développement durable.
- **Une réflexion de fond et un travail exploratoire restent à conduire** pour inscrire l'éducation au développement durable parmi les axes transversaux majeurs de l'éducation nationale.
- **Cette réflexion doit conduire :**
 - à **cerner et clarifier le concept de développement durable** dans sa richesse et sa complexité;
 - à **définir l'ensemble des composantes qui devront être prises en compte** par le système éducatif pour les **insérer dans les programmes et les dispositifs**.
- L'objectif est d'une grande ambition car il s'inscrit dans un **véritable projet de société** : il **nécessite une réflexion de fond** qui devrait être entamée **rapidement**. Un **groupe de réflexion** devrait être mis en place, s'appuyant sur les structures internes du MJENR, mais associant les compétences extérieures susceptibles d'éclairer ses travaux. Des **expérimentations** devraient contribuer à ce dispositif.

Conclusion

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

En effet, les contenus des programmes ne fournissent que des apports ponctuels, disjoints ; les projets réalisés en dehors des horaires obligatoires restent isolés et ne touchent qu'un nombre limité d'élèves.

Pourtant on constate quelques brillantes réussites, ainsi que l'existence d'un faisceau de conditions favorables. Une importante réflexion pédagogique a déjà été formalisée ; les ressources abondent ; de nombreux partenariats sont dès à présent engagés. Les initiatives locales, souvent impulsées par les collectivités territoriales, les autres services de l'État ou le monde associatif, se sont multipliées, parfois de façon pressante.

Mais ces actions restent conduites sans plan d'ensemble. L'éducation nationale n'ayant pas inscrit l'éducation à l'environnement parmi ses priorités et n'ayant pas « occupé le terrain », il en résulte une absence de cohérence. Les conditions d'une généralisation à tous les élèves ne sont pas réalisées. D'autre part, le concept de développement durable, quasiment absent des programmes, reste rarement explicité.

Il semble néanmoins possible, en s'appuyant sur l'existant, de refonder une véritable éducation à l'environnement pour tous, inscrite dans la perspective d'un développement durable.

Cela supposerait que la volonté en soit clairement affirmée au niveau national. Il importerait de redéfinir explicitement la place de l'éducation à l'environnement dans les programmes et les dispositifs d'enseignement obligatoires (IDD, TPE, PPCP...). Il faudrait aussi encourager toutes les initiatives relevant de la démarche de projet qui s'inscriraient dans cette cohérence éducative.

Se trouverait ainsi établi le socle sur lequel le système éducatif pourrait bâtir une prise en compte progressive et réfléchie du concept beaucoup plus ambitieux et global de développement durable.