

hors-série n° 36

ÉTÉ - 2023

De l'animation nature à l'éducation
à l'environnement ? France – années 1970-1990

Pour mémoire

COMITÉ
D'HISTOIRE

REVUE DES MINISTÈRES DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE ET DE LA COHÉSION DES TERRITOIRES,
DE LA TRANSITION ÉNERGÉTIQUE ET DU SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA MER

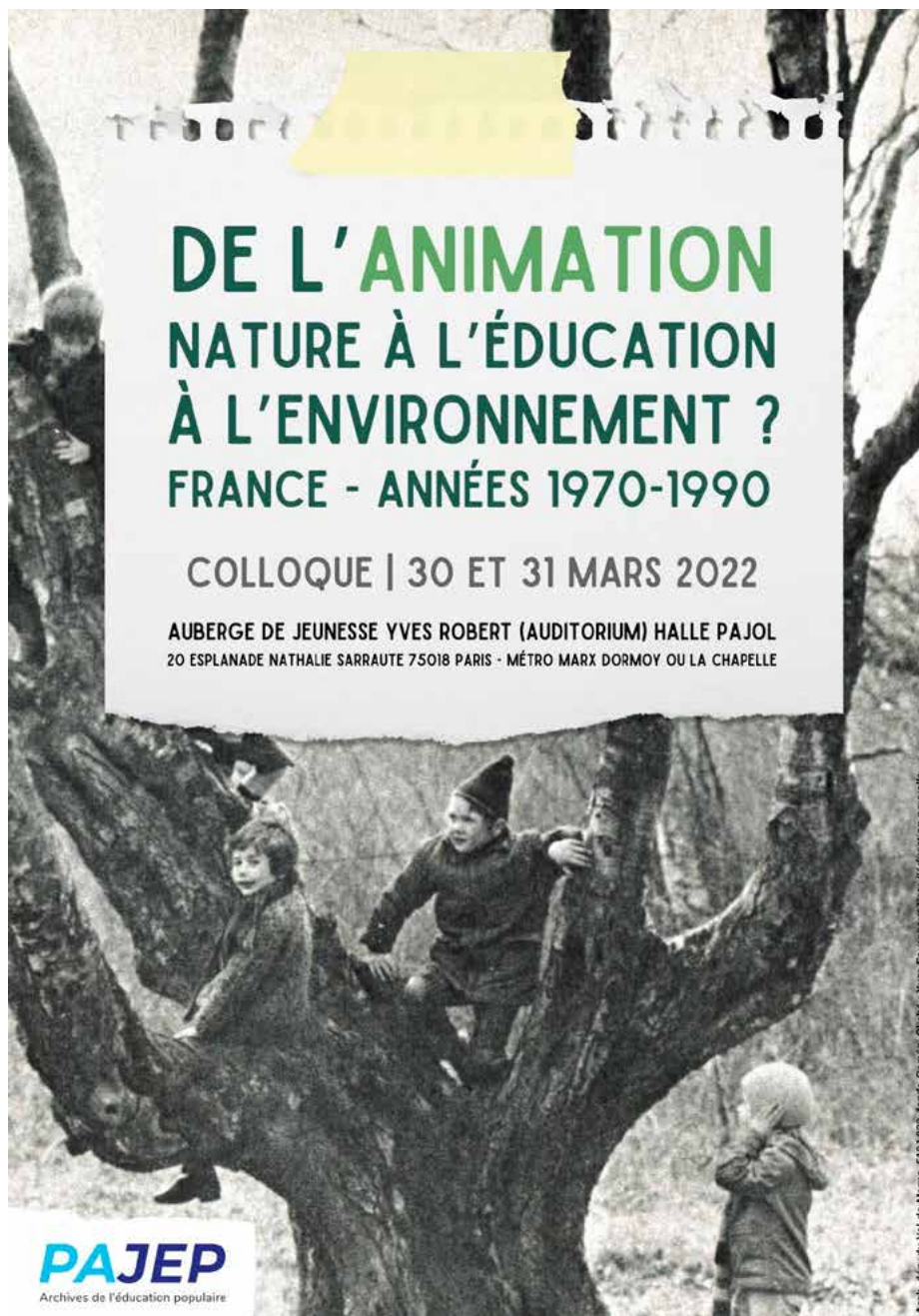


Pour COMITÉ D'HISTOIRE mémoire

REVUE DES MINISTÈRES DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE ET DE LA COHÉSION DES TERRITOIRES,
DE LA TRANSITION ÉNERGÉTIQUE ET DU SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DE LA MER

Actes du colloque des 30 et 31 mars 2022

**De l'animation nature à l'éducation à l'environnement ?
France – années 1970-1990**



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

COLLOQUE | 30 ET 31 MARS 2022

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

PAJEP
Archives de l'éducation populaire

Arch. dép. du Val-de-Marne, 5123 B38, Fonds Cernisi. Cliché : Yves Faure pour Yves / l'éducation nouvelle.

Nos pratiques de consommation, d'habitation, de déplacement sont déterminantes dans la demande globale en énergie, en matériaux, en eau, et conditionnent donc la transition écologique. Comme on le sait, ces pratiques répondent à une certaine rationalité mais également à une culture et à une sensibilité. D'où l'intérêt d'une sensibilisation dès le plus jeune âge et l'importance de l'éducation à l'environnement.

L'éducation à l'environnement dans le milieu non scolaire et son histoire, tel était justement le thème d'un colloque tenu en mars 2022 auquel est consacré ce numéro hors-série de la revue *Pour Mémoire*.

Les débuts de structuration éducative dans ce domaine remontent aux années 1970 en lien avec la création du Ministère de la nature et de l'environnement et les travaux internationaux au sein de l'UNESCO et du Programme des Nations Unies pour l'Environnement. En France, l'émergence de ce secteur éducatif se situe à la convergence de trois courants principaux, celui de l'écologie avec les associations de protection de la nature et de défense de l'environnement, celui de l'éducation populaire, porteur d'une critique des méthodes scolaires et d'une valorisation de voies alternatives, celui enfin de l'aménagement du territoire et du développement local. Devant la richesse et la variété de ces courants, on devine la pluralité d'acteurs, de lieux, d'institutions impliqués. Deux réseaux majeurs sont notamment créés : celui des CPIE (Centres permanents d'initiation à l'environnement à partir de 1972 et la dynamique École et Nature, lieu rencontre et d'échanges des animateurs nature depuis 1983. Les suites du rapport Brundtland publié en 1987 qui introduisent la notion de développement durable, puis la conférence de Rio en 1992 servent de jalons pour clore l'analyse de cette première étape de déploiement.

Éclairer tous ces aspects, dresser un état des lieux des connaissances sur l'histoire du mouvement, donner la parole aux grands témoins, inciter à la constitution d'archives, tel était l'objet du colloque de mars 2022 dont le titre exact était : « De l'animation nature à l'éducation à l'environnement ? France – années 1970-1990 » et qui avait été précédé par six journées d'études : - les pionniers de l'animation nature et environnement (2016), - les lieux fondateurs de l'éducation à l'environnement (2018), - les héritages et les liens avec l'éducation populaire (2019), - les relations interministérielles (Environnement, Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Agriculture, Culture) pour la mise en œuvre de politiques d'éducation (2019), - les activités sportives, récréatives et touristiques en milieu naturel : éducation et enjeux de protection (2020), - la formation et la professionnalisation (2021).

De nombreux partenaires avaient uni leurs forces pour l'organisation de ce colloque en 2022 et parmi ces partenaires figurait le Comité d'histoire du ministère de la Transition écologique. Trois personnes doivent néanmoins être citées pour leur implication dans l'organisation : Dominique Bachelart, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation (IUT de Tours), Laurent Besse, maître de conférences en histoire contemporaine (IUT de Tours) et Jonathan Landau, archiviste du Pajep, le Pôle de conservation des archives des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire, dont la mission est de collecter, conserver, classer et valoriser les archives privées de ce secteur.

Dominique Bachelart, Laurent Besse et Jonathan Landau ont assuré la coordination éditoriale de ce numéro hors-série de la revue *Pour Mémoire* en sélectionnant les interventions faites lors du colloque et en les organisant en un tout cohérent et structuré, accompagné d'une riche iconographie. Qu'ils en soient remerciés. Ce numéro offre un parcours au cours duquel on visite des CPIE et des PNR, on observe des oiseaux et des végétaux, on croise des militants et des animateurs, des instituteurs, les enfants et les jeunes étant au centre des efforts pédagogiques déployés. ★

Marc Desportes
Secrétaire délégué du Comité d'histoire

Sommaire

Ouverture

- ❖ « Pourquoi un colloque sur l'histoire des débuts de l'éducation à l'environnement ? », p. 10
- ❖ Introduction, p. 13
Dominique Bachelart, Laurent Besse

Nature, enfance, éducation

- ❖ À l'école de la nature : expérimentations et suggestions, p. 22
Thierry Paquot
- ❖ La nature éducatrice à travers les films du Pajep, p. 31
Rémi Luglia, Jean-Jacques Gauthé

Fondements et visées des divers courants d'éducation relative à l'environnement : France et Québec, 1970- 1990

- ❖ Présentation de la session, p. 40
Aurélie Zwang
- ❖ Influence des programmes internationaux sur le déploiement de l'éducation à l'environnement : l'exemple du Québec, p. 41
Lucie Sauvé
- ❖ Évolution des représentations de la nature et de l'environnement et prémices de l'éducation à l'environnement, p. 47
Yves Girault
- ❖ L'enjeu environnemental dans l'éducation populaire : regards croisés sur quelques trajectoires d'animateurs (1970-1990) pris entre éducation, recherche et action collective, p. 55
Emmanuel Porte

Table ronde - L'éducation à l'environnement : à la croisée de son impulsion par les pouvoirs publics et des initiatives de l'éducation populaire et de la protection de la nature

- ❖ Animée par **Patrick Février**, p. 68
Avec **Christine Leroy-de-Commarque, Isabelle Lépeule, Jean-François Louineau**

Retours sur expériences

- ❖ Des gardes aux agents du service public de l'Environnement, p. 84
Lorette Peuvot
- ❖ L'éducation au territoire dans le Parc national des Cévennes 1970-1990, p. 91
Laurent Bélier
- ❖ Ancrage naturaliste dans les Ardennes des clubs CPN "Connaitre et Protéger la Nature", p. 99
Amélie Sander
- ❖ Le CPIE de Meuse : l'éducation à l'environnement comme support du développement local, p. 103
Jean-Louis Maso

Table ronde - Comment les situations actuelles font-elles écho ou rupture avec les pratiques et réflexions d'hier ?

- ❖ Animée par **Henri Jaffeux**, p. 108
Avec **Patrick Chenu, Dominique Larue, Dominique Richard, Thomas Sigognault, Claire Varnoux**

Postface p. 124

Comité d'histoire ministériel p. 126



Ouverture

« Pourquoi un colloque sur l’histoire des débuts de l’éducation à l’environnement ? »

Le colloque des 30 et 31 mars 2022 a été organisé avec de nombreux partenaires. Nous avons choisi de leur donner la parole à propos du rôle et du sens de leur participation à ce colloque.

Les propos qui suivent sont tirés d’une capsule audiovisuelle projetée en ouverture du colloque. Ils ont été préparés et enregistrés par Jonathan Landau, archiviste du Fonjep en charge du Pajep, montés par Thierry Casamayor, technicien audiovisuel aux Archives départementales du Val-de-Marne. Nous remercions tous les partenaires qui ont bien voulu se prêter au jeu.

Amélie Sander (Fédération internationale Connaître et protéger la nature) :

Ce colloque, pour nous, est important, puisqu’il permet de retracer un peu notre histoire et de voir d’où l’on vient. C’est important de retourner à ses racines et les années 1970-1990 correspondent à une première période de notre mouvement. Il est toujours intéressant d’analyser ce terreau dans lequel plongent encore les racines du mouvement.

Cécile Fabris (Archives nationales, département Éducation-Culture-Affaires sociales) :

Ce colloque trouve une part non négligeable de ses sources dans les fonds dont nous avons la responsabilité, que ce soient ceux du ministère de l’Éducation nationale, du ministère de la Jeunesse et des Sports ou encore les fonds privés également conservés aux Archives natio-

nales. C’est le cas, par exemple, du fonds de la Ligue de l’enseignement et des autres associations de jeunesse et d’éducation populaire. Ainsi, par exemple, le fonds de l’Union nationale des centres permanents d’initiatives pour l’environnement, l’UNCPIE, a rejoint les Archives nationales en janvier 2022 et vous aurez l’occasion de découvrir des documents originaux qui en sont issus.

Barbara Proença (Archives nationales, département Environnement, Aménagement du territoire et Agriculture) :

Au DEATA, Département de l’Environnement, l’Aménagement du Territoire et de l’Agriculture, nous conservons les archives produites par les ministères chargés de l’Environnement et de l’Équipement, des fonds de cabinets, de Directions, mais aussi d’opérateurs de l’État. Nous conservons également des archives d’associa-

tions de protection de la nature, comme France Nature Environnement, dont les fonds sont entrés progressivement aux Archives nationales. Nous avons organisé récemment, par exemple, une exposition sur la Bergerie nationale, ce centre d’enseignement agricole implanté à Rambouillet (Yvelines). Nous avons aussi un partenariat avec Météo France sur les données climatiques à travers l’histoire et enfin, ce partenariat de longue date avec le Pajep.

Olivier Blanc (Frene, réseau français d’éducation à la nature et à l’environnement) :

Le réseau Frene s’est déjà posé la question, en 2009, de son histoire et de ses archives. Nous avons été interpellés par un collectif intitulé « Groupe de Recherche sur les Archives et la mémoire de l’éducation à l’environnement » (Gramée). Cela a été un peu mis de côté, jusqu’à ce que le Pajep reprenne en main

ce projet de recherche sur l'histoire de l'animation nature sur la période 1970-1990. Au niveau du réseau Frene, nous avons saisi cette occasion pour raccrocher les wagons.

Le Frene est aussi intéressé globalement par des questions de recherche : la recherche historique bien sûr, mais nous pilotons un autre projet de recherche intitulé « Grandir avec la nature », sur les liens entre les enfants et les milieux naturels et ce que cela peut leur apporter. Si dans les années 1970-1990, notre période d'étude et de recherche, on parlait beaucoup d'animation nature, petit à petit, est apparue l'éducation à l'environnement, mais aussi l'éducation à la citoyenneté ou à l'écocitoyenneté et bien après, le concept de développement durable. En tout état de cause, les pratiques pédagogiques des animateurs ou des éducateurs à l'environnement n'ont eu de cesse d'évoluer au fur et à mesure de ces années, pour travailler sur de nombreuses thématiques et des approches différentes : sensibles, artistiques, scientifiques, etc.

Denise Barriolade (Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports) :

Depuis 2016, le Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports a été associé à différentes phases de travail qui ont permis l'organisation de ce colloque. La dimension interministérielle du sujet se prêtait à cette collaboration et le ministère a pu témoigner de l'action des conseillers techniques et pédagogiques (CTP) spécialisés qui ont

œuvré, depuis le début des années 1970, dans ce domaine, dont la dimension éducative est manifeste. Ils ont tous, eux et bien d'autres, exercé dans leurs régions respectives et initié des actions en fonction des réalités du terrain.

La collecte des témoignages auprès des CTP de toutes spécialités, menée durant sept ans par le Comité d'histoire, aujourd'hui achevée, a permis de recueillir les expériences qu'ils ont menées auprès de toutes sortes de publics, qu'il s'agisse d'animations, d'ateliers, de formations ou encore de leur implication dans des dispositifs interministériels.

Patrick Chenu (Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire) :

Ce colloque a immédiatement fait écho aux préoccupations du Fonjep, en particulier : que serait-il nécessaire, aujourd'hui, d'activer comme mesures de soutien, comme dispositifs, qui permettent aux associations de jouer pleinement leur rôle face à un enjeu tout simplement vital ? N'y a-t-il pas un intérêt, à se pencher sur ce qui a pu être fait, sur les pédagogies qui ont pu être développées, sur les stratégies qui étaient celles des associations dans les années 1970-1990 et voir comment nous pourrions aujourd'hui transposer un certain nombre de choses dans les réalités de l'époque ? Expliquer pourquoi ce qui était au cœur de l'action d'un certain nombre de réseaux d'éducation populaire durant cette période est peut-être aujourd'hui un peu plus lointain ? Ou alors, a été plutôt porté par des acteurs qui étaient des spécialistes, des associa-

tions dédiées à ces enjeux d'éducation, voire de défense de l'environnement ?

Il s'agit aussi, à travers des moments comme ces colloques et les différents travaux qui ont pu être menés les années précédentes par le Fonjep, de développer une forme de d'habitude de travail entre chercheurs et acteurs de l'éducation populaire. Si beaucoup de chercheurs, aujourd'hui, s'emparent des sujets, des questions qui sont posées par l'éducation populaire, les coopérations concrètes, les processus de recherche, l'implication directe de chercheurs au sein des associations de jeunesse et d'éducation populaire ne vont pas autant de soi. C'est peut-être une pratique qu'il est également nécessaire d'accompagner et de renforcer.

Hervé Prévost (Les Francas) :

Dans les années 1940-1950, les Francs et franches camarades étaient dans une approche à la fois de découverte du monde et d'activités de plein air, avec une dimension hygiéniste très revendiquée. Au sortir de la guerre, les centres aérés sont inventés pour mettre les enfants au grand air, dans un environnement sain, avec les tout premiers patronages – les centres aérés sont, eux, fondés dans les années 1950. Jouer avec l'eau, jouer avec la rivière, sont des éléments importants, simples et concrets dans le lien que l'on peut avoir avec la nature.

Depuis quelques années, nous nous sommes intéressés à la préparation de ce colloque qui s'est concrétisée par un certain nombre de séminaires pré-

paratoires. Il est important de montrer la place des Francas et celle de l'éducation populaire "généraliste" dans cette longue histoire de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement. Bien évidemment, nous avons conscience qu'existaient, avant les Francas créés en 1944 et depuis de nombreuses décennies, des acteurs ayant tracé les premiers sillons des leçons de choses, des activités d'éveil, des activités de plein air, etc.

Il est important d'avoir une démarche scientifique pour connaître son histoire. Et quel meilleur moyen pour cela que de déposer ses archives qui sont les traces factuelles de nos actions ?

Dominique Larue (Union nationale des centres permanents d'initiatives pour l'environnement) :

L'éducation à l'environnement est devenue aujourd'hui un objet de recherche historique. Nous sommes fiers et heureux de pouvoir y contribuer, tant par notre participation que par notre don d'archives aux Archives nationales, invités et aidés en cela par le Pajep. Si l'éducation à l'environnement est devenue un objet de recherches historiques, c'est parce elle fait toujours partie aujourd'hui de nos pratiques. Cela, nous le devons à cette histoire.

Henri Jaffeux (Association pour l'histoire de la protection de la nature et de l'environnement) :

Pour nous, l'action en matière d'animation et d'éducation à la nature est une composante essentielle de la protection

de la nature et de l'environnement. Elle a accompagné, voire précédé l'action publique. Elle demeure un levier indispensable, tant le contact avec la nature et sa connaissance sont des déterminants des comportements humains favorables à la prise en compte de l'environnement et à sa protection. Les pionniers de cette éducation ne s'y sont pas trompés. Le moment était venu de retracer leur épopée et de transmettre les enseignements à leurs successeurs. Il était donc naturel pour nous que nous nous intéressions à cette initiative. Le sujet est encore peu documenté et ce colloque est une façon de combler cette lacune.

Philippe Bordier (Association des déposants aux archives de la jeunesse et de l'éducation populaire) :

Ce colloque, nous l'avons voulu, parce qu'il nous a semblé qu'il correspondait à des besoins, au moment où les notions de nature, d'environnement et d'écologie sont devenues des facteurs fondamentaux dans la vie de notre société. C'est la rencontre entre à la fois un fait de société et l'éducation populaire : notre volonté fut d'ouvrir complètement le rapport entre les associations d'éducation populaire et le monde de la nature et de l'environnement et de montrer leur grande porosité. De très nombreuses associations, de très nombreux mouvements sportifs se sont intéressés et ont mis en place des actions sur la formation à la nature et à l'environnement. Ce colloque apporte un appui à la pédagogie que nous défendons qui est une


pédagogie d'action directe où chacun est capable de toucher et voir ses liens avec le monde qui l'entoure.

Patrick Février (Comité d'histoire du ministère de la Transition écologique) :

L'éducation populaire à l'environnement dans la période qui est traitée renvoie, pour notre organisation, à la mise en place des délégations régionales à l'environnement, les DRAE. C'était donc tout à fait naturel qu'en tant que Comité d'histoire, nous acceptions de participer à cette aventure.

Rosine Lheureux (Archives départementales du Val-de-Marne) :

Nous avons ouvert une première exposition en 2021, retardée à cause de la crise sanitaire, qui avait pour titre : « + 2 degrés ? Les Val-de-marnais, le climat et l'environnement ». Nous avons décliné un premier épisode en 2021 qui portait sur la période 1780-1945. Nous avons monté ce premier épisode sous un format léger dans notre hall du 15 mars à fin juillet 2022 puis réalisé une transition avec le deuxième épisode qui a ouvert pour les Journées du patrimoine en septembre 2022 et qui couvre la période 1945-2015.

C'est un colloque auquel nous avons participé, du reste, par la confection du film « La nature éducatrice à travers les fonds audiovisuels du Pajep » monté et réalisé aux archives départementales. Nous y avons aussi contribué par le prêt des archives présentées lors des ateliers. » 

Introduction

Dominique Bachelart, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, IUT de Tours

Laurent Besse, maître de conférences en histoire contemporaine, IUT de Tours, CETHIS EA 6298 université de Tours

Laurent Besse

Bonjour à toutes et à tous. Merci d'être venus si nombreux et nombreuses. C'est un réel plaisir de vous accueillir, d'autant que jusqu'à il y a peu, nous doutions de la possibilité d'organiser ce colloque en présentiel.

Ce colloque est le fruit d'un travail de plusieurs années, de tout un collectif qui a été présenté dans les capsules vidéo que vous venez de voir. Merci à tous ceux et celles qui se sont mobilisés pendant les années ayant précédé le colloque. Pour en terminer avec les remerciements, il faut saluer le travail considérable accompli par Jonathan Landau, l'archiviste du Pajep. Il a été partout, à la fois dans la quête des archives ayant débouché sur un certain nombre dépôts d'archives, en espérant qu'il y a en aura d'autres par la suite, ainsi que dans toute l'organisation matérielle du colloque. Je le remercie très sincèrement.

Applaudissements.

Ce colloque a pour ambition de dresser un état des lieux des connaissances sur l'histoire de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement, en France en particulier pour une période, celle des années 1970 à 1990 qui a été un moment fondateur dans cette histoire.

Pour autant, elle commence à s'estomper dans les mémoires, tout simplement parce que les pionniers qui se sont investis dans les mouvements d'animation nature, d'éducation à l'environnement dans les années 1960 et 1970 disparaissent, emportant avec eux les traces de leur passé. À la fin des années 2000 -présentation au congrès du REN (Réseau École et Nature) en 2009-, Dominique Bachelart était très soucieuse de conserver la mémoire de ces années 1970 à 1990. C'est à partir de là qu'a commencé le travail de mobilisation de différents acteurs débouchant sur ce colloque et un processus qui, nous l'espérons, continuera après ce colloque qui n'est qu'une étape.

Comme dans les autres manifestations organisées par le Pajep, le Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire, nous avons pour ambition de faire se croiser les regards multiples, ceux des chercheurs, des acteurs, d'hier, d'aujourd'hui et bien entendu des archivistes, puisque les archives joueront un rôle important au cours de ces deux jours. Jonathan Landau a évoqué les ateliers d'archives. Vous aurez donc l'occasion non seulement de voir, mais peut-être même de consulter des archives. L'un des objectifs de ces manifestations est de faire de l'éducation

populaire aux archives, en particulier de rendre les acteurs associatifs conscients du fait qu'ils possèdent des archives, que les archives ne sont pas mystérieuses, bien rangées dans des cartons et classées. Non, toutes et tous, vous avez des archives. L'un de nos objectifs est de vous inciter à en prendre conscience et à les déposer auprès de services compétents, ou si vous décidez de les garder, de faire procéder au moins à un récolement, afin de permettre des recherches. Nous espérons que des masters dans différentes disciplines, et éventuellement des thèses, pourront être réalisés sur cette histoire, qui commence simplement à être défrichée.

Toujours dans cette logique de participation des acteurs, ce colloque valorisera les travaux ayant déjà été entrepris dans un certain nombre d'associations, afin de mettre au jour la mémoire, parfois l'histoire des actions entreprises dans les années 1960 et 1970. Plusieurs des participations dans les ateliers sont issues de ce travail ayant commencé depuis trois ou quatre ans.

Dominique Bachelart

Nous avons commencé par une journée d'étude en 2016. Parmi vous, qui était présent en 2016 ? J'en repère certains. Vous pourrez nous raconter cette première

étape qui visait à commencer à rassembler des témoins. C'est le moment fondateur qui nous a permis, peu à peu, d'inciter, d'inviter les partenaires à venir travailler avec nous et à explorer cette histoire.

Depuis, nous l'avons prolongé par une action de formation à la collecte des archives, en 2017. Au début, nous n'étions pas nombreux. Nous avons donc souhaité solliciter les réseaux régionaux, mobiliser d'autres personnes, afin de recueillir les témoignages oraux des nombreux pionniers partis à la retraite et ayant parfois des archives privées. Il s'agissait également de commencer à sensibiliser les réseaux à la préservation de leurs archives. Une opération a été menée et a créé le lien avec les Archives départementales du Val-de-Marne (Créteil), puisque nous avons formé une douzaine de personnes au recueil des témoignages oraux et à la prise en compte des archives. Nous sommes très heureux que l'ARIENA (Association régionale pour l'initiation à l'environnement et à la nature en Alsace) dont les représentants sont dans la salle ait poursuivi ce travail, et que cela vous ait incité à prendre en charge vos archives, à solliciter les acteurs de votre région pour ces démarches. Citons également le dépôt des archives de la Fédération des clubs CPN (Connaître et protéger la nature), avec l'appui de l'AHPNE (Association pour l'Histoire de la Protection de la Nature et de l'Environnement). Et cela a été dit tout à l'heure, un très important travail a été réalisé, afin que soient préservées et déposées les archives de l'UNCPIE (Union nationale des centres permanents d'initiatives pour l'environnement) dans le cadre du Pajep.

Si nous y attachons de l'importance, c'est parce que c'est un secteur allant de l'avant, souvent pris dans l'urgence, évoluant avec les politiques publiques et la dynamique sociale autour de ces questions. Il a tendance à oublier et parfois à pilonner ses archives. Nous attachons beaucoup d'intérêt au fait d'avoir des sources, parce qu'elles sont essentielles pour comprendre ces dynamiques premières.

Laurent Besse

Ce colloque s'inscrit dans un cycle ayant commencé par la journée d'étude de fin 2016, mais qui a été poursuivie par cinq autres journées. Elles ont porté sur un certain nombre de thématiques qui nous paraissent essentielles pour défricher dans un premier temps cette histoire. Chacune de ces journées d'étude a été menée avec des partenaires différents, dans des lieux différents. La première a porté sur les « lieux fondateurs de l'éducation à l'environnement », avec le Comité d'histoire du ministère chargé de la Transition écologique. La seconde a été consacrée à « L'éducation populaire et l'éducation à l'environnement : convergences et spécificités » avec la fédération des Francas, dans leurs locaux. La troisième a eu lieu au Fonjep et était consacrée à « Administrations et associations : impulsions ministérielles et initiatives locales », au rapport avec les institutions encadrantes, en particulier le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Environnement. Une quatrième s'est tenue la veille du premier confinement en mars 2020 aux archives départementales du Val-de-Marne, à Créteil. Elle était consacrée aux « Activités spor-

tives, touristiques, récréatives en milieu naturel : information, sensibilisation, éducation et enjeux de protection ». La dernière, en ligne, a eu lieu en octobre 2020, avec l'IUT de Tours, autour de la question de la « Formation et la professionnalisation des animateurs-nature et des éducateurs à l'environnement, 1970-1990 ». Les archives de ces journées peuvent être retrouvées sur le blog du projet : <https://animnat.hypotheses.org/>

Dominique Bachelart

1970-1990 : nous avons choisi deux balises, que nous avons considérées comme une période clef des débuts de la professionnalisation de ce secteur. Cette limitation est à la fois pertinente, discutable et frustrante. De notre point de vue, elle est pertinente, parce que ce sont de grands jalons institutionnels. Nous avons choisi cette période à partir des repères que constituent les rencontres de Stockholm et de Rio ou encore la création du ministère de l'Environnement d'un côté et de l'autre le passage vers ce que nous pouvons appeler « le paradigme du développement durable qui va faire l'objet de débats contradictoires dans le secteur de l'animation environnement avant d'être adopté. Il nous a semblé que choisir une période (relativement) restreinte était à la hauteur des forces que nous avions en termes de chercheurs mobilisés et de partenaires pour aborder cette époque de manière urgente, au regard des pionniers qui partaient à la retraite et dont il fallait saisir la pensée vive et recueillir le témoignage. Nous nous sommes donc focalisés sur cette période correspondant à un moment crucial.

J'ai choisi cette photo du moment où Apollo nous permet de voir la terre de loin. Elle marque le début d'une prise de conscience forte, même si de nombreux chercheurs ont déjà alerté sur les risques. Nous songeons à Rachel Carson, à Jean Dorst et n'allons pas refaire cette histoire ici pour l'instant, mais l'événement de la prise de conscience des questions écologiques dans les années 1970 nous semble tout à fait considérable.

Nous ne nous intéresserons pas particulièrement aux grandes balises qui ont déjà été beaucoup travaillées, comme la conférence de Tbilissi, la circulaire Haby en 1977. De nombreux chercheurs les ont déjà analysées. Demain, Lucie Sauvé reviendra sur les grandes conférences et l'impact qu'elles ont eu pour faire avancer les questions d'éducation à l'environnement. Ce qui nous intéresse, c'est une histoire plus modeste faite par les acteurs qui racontent de quelle façon ils ont reçu, réceptionné, les alertes et les premières orientations éducatives. Combien de temps ont-ils mis à lire Rachel Carson, à quel moment cette référence est-elle arrivée dans leur histoire professionnelle ? Autour de cela, il nous intéresse de savoir ce qu'ils en ont fait, plus que ce que disaient les textes officiels et que ce qui était préconisé.

Bien sûr, l'histoire du secteur commence bien avant. Pendant ces deux jours, nous souhaitons pouvoir retrouver ces fils, sans amalgamer toutes les pratiques d'éducation populaire, sans homogénéiser les discours sur l'éveil, la leçon de choses, la classe promenade, l'étude de milieu. De nombreux acteurs ont apporté leur

quote-part dans ces prémices de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement. Nous chercherons donc à comprendre comment cela s'est transféré, la façon dont les nouveaux acteurs qui arriveront dans le champ butineront dans ces histoires de l'éducation populaire et dont ils ont bénéficié de la réflexion des grands penseurs de l'éducation nouvelle. Nous estimons que des éléments ont été fondateurs.

Nous nous intéressons en particulier à la création des deux réseaux majeurs pour constituer le champ : celui des CPIE (Centres permanents d'initiatives pour l'environnement) et le Réseau École et Nature. Par leur professionnalisation, ils ont peut-être amené les acteurs de l'éducation populaire à laisser faire les associations focalisées, spécialisées sur l'animation nature et l'éducation à l'environnement. C'est une interrogation apparue au cours la recherche sur les motifs et la temporalité du désinvestissement de ce secteur par les associations généralistes qui y reviendront mais plus tard. Comment cela se transfère-t-il de ces associations vers les acteurs nouveaux du champ ? Comment les acteurs du champ ont-ils eu des apports pédagogiques enrichissant la réflexion d'aujourd'hui sur les modalités de ces approches ?

Rio sera notre deuxième balise, en 1992, précédée par le rapport Brundtland. Celui-ci n'avait pas été lu à sa parution en France, à part par Serge Antoine, Dominique Bidou et quelques environnementalistes militants qui vont s'en emparer. Il reviendra en France sous une version québécoise pour être enfin traduit. Nous

voyons bien que le rapport Brundtland qui ouvre l'ère du développement durable en 1987, aura un retentissement plus tardif en France. Comment va-t-il intervenir, rentrer dans la logique culturelle des acteurs ? Comment vont-ils en débattre ? Nous nous intéresserons aux débats assez ardents dans les secteurs pédagogiques sur l'adoption ou non de cette logique du développement durable, mais ce sera une autre histoire, que peut-être d'autres chercheurs investiront à l'avenir.

Quelques balises dans les années 1990, sont pour nous la marque que le secteur s'installe, qu'il est institutionnalisé, que le réseau des CPIE se structure, que le Réseau École et Nature est bien présent et se transforme en une association. Nous prenons des repères nous faisant basculer vers les Agendas 21, vers d'autres types de pratiques, comme « 1 000 défis pour ma planète » que mettra en route Michel Barnier lorsqu'il devient ministre de l'Environnement. D'ailleurs, dans son titre ministériel et son mandat, il n'y aura pas du tout la question du développement durable, mais nous sommes sur ce basculement.

Voilà quelques repères, avant que l'UNCPIE quitte l'initiation à l'environnement pour adopter « Initiatives pour l'environnement » en 1997 – ses responsables expliqueront peut-être ce basculement – et que le réseau francophone s'organise, afin d'essayer de capitaliser un secteur maintenant bien installé.

Laurent Besse

Au-delà de ces balises institutionnelles, nous espérons que le colloque laissera

entendre et donnera à voir des expériences locales. L'une des caractéristiques des initiatives dans le domaine de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement est que ce sont des initiatives émergeant de la base, le plus souvent territorialisées. C'est assez original, quand on connaît l'histoire de l'éducation populaire, dans laquelle des réseaux nationaux constitués schématiquement autour de l'Église, de l'école ont joué un rôle structurant de manière extrêmement précoce, dès la fin du XIX^e siècle. Nous sommes là sur une histoire radicalement différente, avec l'importance qu'ont eue quelques lieux innovants. Certains ont fait l'objet de travaux dans le cadre des journées d'étude préparatoires. Nous avons eu des éléments sur le lycée agricole de Neuvic, près d'Ussel en Corrèze, le Centre d'expérimentation pédagogique du ministère de l'Agriculture de Florac, mais également des structures peu repérées, parce que peu institutionnalisées que sont les clubs de jeunes. Nous l'entendons au sens large du terme : les Jeunes Amis des Animaux devenu Jeunes pour la Nature, Jeunes et Nature, les clubs CPN, etc. Nous sommes heureux d'avoir deux communications sur ce sujet. Ce sont également les classes transplantées qui constituent un élément peu connu de l'histoire de l'éducation populaire et des activités que nous pouvons qualifier de périscolaires.

Enfin, il faut que, dans le cadre de ce colloque, soit entendue la voix des acteurs, en particulier leur combat pour faire reconnaître, non sans difficulté, la légitimité de leurs initiatives, leurs conflits, leurs alliances également, avec les

administrations, les institutions. Nous espérons que les témoignages seront nombreux, à travers ce qui sera exprimé lors des ateliers, mais également dans les questions, les réactions du public. C'est la raison pour laquelle, dans le programme, un temps important a été laissé aux séances de questions, que ce soit après les séances plénières ou après les séances d'ateliers, afin que des matériaux pour la recherche soient récoltés.

Pour autant, le risque de donner la parole aux acteurs est d'enfermer l'objet. Il s'agit de ce que les historiens appellent dans leur jargon « une histoire interne ou interniste », ce qui n'est pas positif dans leur vocabulaire. Il est important de replacer cette histoire de l'éducation à l'environnement, d'animation nature, comme d'ailleurs celle de l'éducation populaire, dans l'ensemble de l'action des institutions éducatives, en particulier celle qui est dominante : l'institution scolaire. De ce point de vue, la période 1970-1990 n'a pas une très forte cohérence. La véritable rupture se situe au milieu des années 1980, puisque la période 1970-1985 est marquée par une relative stabilité des structures scolaires, après les grandes transformations ayant eu lieu entre 1945 et les années 1960. Les questions d'environnement ne sont absolument pas au centre des débats scolaires. Nous le voyons très nettement, par exemple dans la différence des débats autour de l'histoire d'un côté, de la géographie de l'autre. Nous l'avons oublié, mais dans les années 1970, l'histoire fait l'objet de très grandes controverses, amorcées à droite dans *Le Figaro* et récupérées à gauche par François

Mitterrand, puisque le rétablissement de l'enseignement de l'histoire est l'une des 110 propositions du candidat en 1981. Il n'y a rien de tel pour la géographie.

Tout cela se déroule dans un contexte qui est celui de l'ouverture de l'école, en tout cas d'une volonté d'un certain nombre d'acteurs du système scolaire d'ouvrir l'école vers son environnement au sens neutre ou large du terme. Dans l'esprit, ce mouvement remonte aux années 1930, mais il a pris de la consistance dans l'après-guerre, surtout dans les années 1960, avant mai 1968. Il est important de l'avoir en tête. En 1969, il se traduit par la création du tiers-temps à l'école primaire, c'est-à-dire un tiers du temps théoriquement consacré aux activités dites « d'éveil », « de découverte », mettant en œuvre des pédagogies actives. En 1973, son pendant est la réforme dite des 10%, c'est-à-dire 10 % des horaires des collégiens et lycéens théoriquement consacrés à des activités ne relevant pas des programmes scolaires. Cette ouverture se traduit également, en 1977, par la création de la mission Luc, du nom du haut fonctionnaire en charge de cette mission, qui a témoigné dans l'une des journées d'étude. Cette mission avait pour objectif d'aider l'école à s'ouvrir sur son environnement.

Je le disais, la véritable rupture dans l'histoire scolaire a lieu en 1984, symbolisée par Jean-Pierre Chevènement, le retour aux fondamentaux, « la fin de la récréation », formule qui lui est prêtée. Paradoxalement, c'est à ce moment-là que, dans le domaine de l'éducation à la nature, se développe un certain nombre d'initiatives. Par exemple, le réseau École

et Nature prend de l'importance plutôt dans la deuxième moitié des années 1980.

Comment expliquer ce paradoxe ? Il faut le replacer dans une reconfiguration des rapports entre l'école et sa périphérie. Dans les années 1960-1970, le tiers-temps et les 10 % sont pensés comme une volonté de l'école, c'est-à-dire des enseignants, d'élargir le domaine d'action de l'institution scolaire. L'un des symboles en est par exemple celui des enseignants mis à disposition des mouvements pédagogiques et des mouvements d'éducation populaire. Or à partir des années 1980, nous assistons à un double mouvement fondamentalement contradictoire. On constate une volonté d'élargir ce qui relève des programmes scolaires, une plus grande ouverture faite à des questions qui ne relevaient jusqu'alors pas du domaine scolaire, mais en même temps, ces matières demeurent secondaires. Le terme « matières » est d'ailleurs excessif, beaucoup d'entre elles ne relevant pas d'une logique de disciplines scolaires, mais étant pensées sur ce que l'on appellera plus tard la forme des « éducation à ». Elles sont pensées pour pouvoir échapper au carcan disciplinaire. Ces domaines sont en théorie reconnus, mais dans les faits surtout abandonnés par l'école qui donne à la fois peu de moyens et peu de volonté politique à des acteurs – dont ceux de l'animation à l'environnement – pour de prendre en charge des choses dont on dit l'importance, mais que, dans les faits, l'école ne considère pas souvent comme essentielles. Elle se recentre sur ce qu'elle considère comme les fondamentaux, à savoir lire, écrire, compter. Cette

tendance est accentuée par la logique de massification du secondaire à partir de 1985, c'est-à-dire « les 80 % au bac » et l'impératif de formation et de préparation à la vie professionnelle.

Dominique Bachelart

« Animation nature », « éducation à l'environnement », « éducation nature », « animation environnement », au cours de la période 1970-1990, les terminologies ne sont pas stabilisées. Le secteur se reconnaît dans l'éducation à l'environnement. Les Québécois disent « éducation relative à l'environnement », même si en France, cela n'est pas vraiment en usage.

Nous n'allons pas faire l'histoire des concepts. J'ai simplement pointé quelques éléments sur des repères sur les conceptions de la nature qui vont toucher les individus à la fois dans leur socialisation primaire, mais également dans leur expérience biographique et leur développement professionnel. Des éléments vont jouer dans la composition des équipes, avec la diversité des profils et des centres d'intérêt, ainsi que dans le positionnement des organismes. Nous pouvons noter l'importance, autour de la loi de protection de la nature, des espaces qui deviendront des espaces protégés, réservés. Nous essayons de comprendre de quelle façon les acteurs de l'éducation à l'environnement ont profité de ces mouvements et de ces espaces.

Nous voyons également apparaître la question du rural, de la campagne, du bon air, par exemple dans le travail de Philippe Saint-Marc, en 1971, sur

la socialisation de la nature. Le rural est vécu comme une réserve de santé pour des urbains stressés, fatigués, énervés qui vont pouvoir s'y rendre, afin de se remettre en contact avec la nature. Pour les ruralistes, cette notion de nature à retrouver s'oppose à la réalité d'une nature rurale très investie par de l'activité qui est tout sauf une nature sauvage, rêvée, imaginée par les urbains. Henri Mendras a déjà déclaré la fin des paysans en 1967. Il écrit : « Il ne reste plus que 14,7 % d'agriculteurs », un emploi sur sept, ce qui est beaucoup. Il reste donc encore un monde agricole. Il s'agit d'une génération de transition, entre la fin de l'exode rural, mais également la fin des terroirs, avec le renouvellement d'un intérêt folklorique pour les pratiques anciennes, le développement des écomusées qui prendront en compte le milieu rural comme un milieu à observer de manière spécifique.

La nature est également celle des écologues. En 1968 se crée la Société française d'Écologie. À l'époque, les écologues s'appellent encore eux-mêmes « écologistes ». Devant la montée de l'écologie politique, ils adopteront la notion d'écologues. Quelques grands écologues de cette société ont joué un rôle majeur dans les débuts de l'éducation à l'environnement. Je veux citer Germaine Ricou, sur laquelle nous aurions assurément des travaux importants à produire, y compris sur ses travaux comme écologue, ce qui est déjà amorcé par l'AHPNE. Son rôle, particulièrement de soutien, à la création du BTS GPN est trop peu remarqué.

Je citerai également Christian Souchon. En tant qu'écologue, avec André Giordan, il a participé à la conception de la circulaire Haby. Il a structuré une pensée et une volonté de promouvoir l'éducation à l'environnement à l'école, même s'il fait des constats amers par la suite.

Enfin, ce sont deux manières de concevoir la nature, comme symbole ou comme symptôme d'une crise. À cette période, Brice Lalonde et René Dumont voient la question de la nature comme une crise beaucoup plus globale et sociétale. Ils renvoient les protecteurs de la nature à l'idée que les mesures qui seront mises en place seront inutiles si l'on ne change pas fondamentalement la conception que l'on a de la société.

L'urbain est peu présent. Il apparaîtra dans le secteur au milieu des années 1980, plutôt sous l'impulsion du ministère de l'Environnement, afin de faire en sorte que les éducateurs de l'environnement s'intéressent à l'environnement urbain, souvent autour du patrimoine.

Enfin, la notion d'environnement n'est pas stabilisée, même si le ministère va contribuer à sa définition. Notons que lorsqu'en 1978, les parcs naturels se réunissent pour réfléchir à la pédagogie de l'environnement, ils ont une définition différant assez fortement de celle qui sera adoptée par la suite sur les grandes nuisances auxquelles nous faisons face.

« Animation, éducation », là aussi, les termes sont interchangeable dans les dénominations professionnelles. La richesse de ce

qui a été inventé doit encore être formulée, formalisée. Les acteurs en sont porteurs. Il faut se référer à de nombreux écrits produits par les réseaux pour retrouver la richesse de ces différentes conceptions. Le terme « sensibilisation » est très employé, mais cache des réalités éducatives extrêmement différentes pouvant aller du « rendre sensible » jusqu'à l'enrôlement vers des pratiques que nous pourrions ne pas considérer comme éducatives. Le fait de vendre des timbres de promotion de telle ou telle espèce est-il éducatif ? Même si chaque sujet peut en faire quelque chose qui le conscientise, il n'est pas sûr que nous puissions appeler cela de l'éducation. Il nous importe donc de pouvoir tracer des fils extrêmement différenciés : approche scientifique naturaliste, moments d'immersion de pleine nature visant à écoformer les personnes, approches qui porteront sur une didactique assez proche d'une didactique scolaire et celles qui chercheront à affronter tous ces défis graduels, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, de l'initiation à l'engagement individuel et collectif qui s'affirmera plutôt dans les années 1990 et suivantes.

La notion de citoyenneté apparaît une première fois le colloque « Les jeunes et l'environnement, une nouvelle citoyenneté » les 14 et 15 décembre 1981. La notion d'écocitoyenneté viendra plus tardivement et fera partie du répertoire de la participation politique. Elle sera l'objet de migrations conceptuelles selon les conceptions idéologiques de l'implication des acteurs dans le changement social : intégration dans une communauté pour agir dans l'espace public, communication engageante pour des

écogestes dans l'espace privé sur la maîtrise de l'énergie, de l'eau, les écoemballages, l'écohabitat, le tri des déchets).

Deux thèses, celle de Marie Jacqué qui s'est intéressée au Languedoc-Roussillon et à l'Alsace, avec l'ARIENA (Association régionale pour l'initiation à l'environnement et à la nature en Alsace) et celle de Joy Toupet qui fait le point sur les dynamiques bretonnes autour de l'ULAMIR (Union locale d'animation en milieu rural) et des foyers ruraux nous permettraient de montrer qu'il y a beaucoup de diversités dans les postures et les positionnements éducatifs des acteurs.

Laurent Besse

Le programme concocté résulte d'un certain nombre de choix, que nous avions posés au départ. La diversité disciplinaire était nécessaire pour aborder le sujet dans ses différentes dimensions, mais également dans la volonté de répondre à la diversité des acteurs présents. Il y a des historiens, des spécialistes de la science de l'éducation, des sociologues. Une autre diversité des intervenants que nous ne rencontrons pas nécessairement dans les colloques scientifiques est marquée par la présence de témoins, témoins d'aujourd'hui, témoins d'hier. Cette diversité est également celle des territoires. Nous avons dit que très souvent, c'était une histoire enracinée dans des contextes locaux. Nous espérons être parvenus à faire entendre cette diversité. Puisqu'il est question de nature, c'est la diversité des milieux : la mer, la montagne, la ville, le périurbain, la forêt grâce à Henri Jaffoux qui a fortement insisté, à juste raison, pour que la forêt soit présente. Enfin, c'est une grande joie pour nous, c'est la

mobilisation effective des acteurs, en particulier la présence de grands réseaux associatifs. J'espère n'en oublier aucun, mais il s'agit du REN (Réseau École et nature) devenu récemment FRENE, de l'UNCPIE (Union nationale des centres permanents d'initiatives pour l'environnement), des Francas, des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), de la Fédération « Connaître et protéger la nature », des Scouts et Guides de France, de la Ligue pour la protection des oiseaux, de France Nature Environnement.

Je vais parler de choix, mais dans un colloque, il y a également ce qui résulte non pas de choix, mais de la moisson que nous pouvons faire. Nous avons eu des journées préparatoires, avons lancé un appel à contribution. Comme tout appel à contribution, il a eu plus ou moins d'écho et il y a donc des absences regrettables. Alors que l'appel à contribution insistait beaucoup sur cette dimension, l'absence la plus étonnante est celle de la thématique de la contestation écologiste des années 1970. Par exemple, je ne sais pas si le terme « antinucléaire » sera prononcé dans ce colloque. De même, les expériences de retour à la terre, de contre-culture seront relativement peu présentes, même si elles émergeront sans doute çà et là dans les contributions. En tout cas, c'est notre espoir. La production audiovisuelle n'a pas non plus donné matière à communication. Pour les territoires d'outre-mer, nous avons eu une seule proposition concernant La Réunion, mais elle était hors chronologie. La dimension du genre, pourtant importante à l'époque et aujourd'hui pour notre sujet, est peu visible, avec par exemple la place

des animatrices qui n'est d'ailleurs pas un enjeu spécifique à l'animation nature, mais concerne l'éducation populaire des années 1970. Celle-ci est peu visible et le restera a priori à l'issue du colloque. Quelque chose à quoi Philippe Bordier est à juste titre très attentif est la question du rapport avec le monde de la culture scientifique et technologique. Par exemple, les Francas ont tenu les deux dimensions, un peu moins les CEMEA. Quel rapport entre ce monde et celui de l'animation environnement ? Quels conflits éventuels ? Malheureusement, nous n'avons pas beaucoup d'éléments.

Enfin, c'est une grande frustration aujourd'hui que de ne pas pouvoir présenter du matériel pédagogique. On nous a beaucoup parlé de malles pédagogiques, de valises nature. Nous avons essayé d'en obtenir, mais nous ne pourrions malheureusement pas en présenter, à la différence de la collecte d'archives.

Si nous voyons les choses de manière positive, ce sont autant de questions à poursuivre à l'issue du colloque. Vous l'avez compris, nous espérons bien qu'il ne sera pas le terme de quelque chose, mais une étape dans un processus plus long. Nous comptons sur vous pour compléter la liste des manques.

Le colloque est organisé en trois demi-journées en dehors de cette première matinée. Chacune correspond aux trois axes de l'appel à contribution : enfance, jeunesse, découverte, protection de la nature ; éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques, c'est-à-dire la dimension insti-

tutionnelle qu'il ne faut jamais oublier et enfin, la question pédagogique qui clôturera le colloque.

Vous l'avez compris, au-delà du colloque, nous espérons qu'un certain nombre de jeunes chercheurs présents ou non dans la salle se lancera dans des travaux, peut-être dans le cadre de thèses et de masters dans un premier temps, que la poursuite de la collecte d'archives aura lieu, en particulier pour la période postérieure à celle qui nous intéresse. Ce n'est pas parce que les années 1990 sont encore relativement proches de nous qu'il ne faut pas collecter les archives, bien au contraire. Il faut que les bonnes habitudes commençant à être prises vaillent pour les périodes à venir.

Dominique Bachelart

Demain, en fin de séance, nous tenterons de faire le pont entre ce qui aura été entendu lors du colloque et les problématiques d'aujourd'hui, afin de voir ce que certains acteurs de différentes générations que nous avons choisis auront entendu pour tirer quelques fils par rapport à leurs interrogations actuelles. Il s'agira de marquer à la fois des continuités, des retours, des filiations, des remerciements et probablement des ruptures assez fondamentales dans les manières de penser et de poser les problématiques aujourd'hui. ★

¹ Philippe de Saint-Marc, *Socialisation de la nature*, Paris, Stock, 1971.

² Henri Mendras, *La fin des paysans : Changement et innovations dans les sociétés rurales françaises*, Paris, Armand Colin, 1967.



Nature, enfance, éducation

Extrait d'une photo d'animation pédagogique de l'association « Nord Nature Chico Mendès » dont l'action vise à aménager des terrains abandonnés en espaces "nature" à vocation pédagogique (début des années 1990)

À l'école de la nature : expérimentations et suggestions

Thierry Paquot, philosophe et essayiste

Dominique Bachelart

Thierry Paquot est un philosophe de l'urbanité. Il est auteur d'une soixantaine d'ouvrages. Après avoir fondé « L'esprit des villes » en 2013, il participe aux éditions « Terre urbaine, une écologie pour habiter le monde », lancées par Anne-Solange Muis. Citons deux livres : *Demeure terrestre, enquête vagabonde sur l'habiter* et *L'Amérique verte, portrait d'amoureux de la nature*, publiés en 2020. En 2015, il a mis au point une exposition au Learning Center sur la ville durable, à la Halle aux sucres à Dunkerque *La ville récréative : enfants joueurs et écoles buissonnières*. Très récemment, il a publié *Pays de l'enfance*, toujours aux éditions Terre urbaine, dans lequel il réexamine d'innombrables alternatives pour une ville, une école, une rue, un milieu... adaptés aux enfants. En fin de ce livre, ce sont cinquante pages de promenade bibliographique. Je vous assure que c'est une mine. Ce sont des sources commentées qui sont des repères précieux sur l'éducation nouvelle, l'approche de l'enfant, les conceptions que l'on a de l'enfant, la place que l'on peut lui faire.

Nous l'avons invité pour son érudition sur les penseurs de l'écologie, sa curiosité enthousiaste et sa connaissance des pédagogues novateurs, mais également parce qu'il aime s'entretenir avec le petit enfant qui est en lui, celui qui l'invite encore à grimper aux arbres.

Thierry Paquot

Merci, Dominique, pour cette trop élogieuse présentation. Merci de m'avoir invité à ce colloque. Comme cela vient d'être remarquablement dit, il brasse large et beaucoup de choses sont à apprendre pendant ces deux jours. Nous aurions envie de participer à chaque atelier en même temps, parce qu'ils sont tous passionnants. De fait, je reviendrai un peu sur ce qui a été dit à l'instant, mais d'une autre manière.

J'avais titré mon intervention « À l'école de la nature ». Rassurez-vous, je ne ferai pas un cours magistral sur la notion de nature, ce serait bien ambitieux, mais en tant que philosophe, cela me permet évidemment de revenir sur deux mots : « école » et « nature ». J'entends le mot « école » exclu-

sivement dans le sens grec de *skholè* qui signifie « la connaissance de soi et d'autrui », c'est-à-dire un temps pour rien, un temps gratuit, d'auto-connaissance et de relation à l'autre. Ce terme « *skholè* » est traduit en latin par « *otium* » qui est le loisir. Ce « *skholè* » a donné « *schule* », « *school* » et « école ». Nous pouvons nous interroger sur la transformation du sens des mots. Le mot « école » tel que je l'ai vécu ne correspond pas du tout à cette connaissance de soi et d'autrui. C'était plutôt pendant les vacances que je pouvais pratiquer l'école. Une réflexion très importante est donc à avoir sur la notion d'éducation. Tout à l'heure, Dominique parlait d'animation, en disant que des termes étaient interchangeables.

Ce sera la conclusion de mon exposé, il faudra être extrêmement précautionneux sur l'usage des mots et voir de quelle façon évoluent leurs significations au cours de la période 1970-1990 et même dans l'époque qui précède.

Dans *Pays de l'enfance*, je revisite des pédagogies dites « nouvelles » qui sont toutes

centenaires, comme vous le savez. Je m'aperçois avec grand intérêt que deux traits communs sont présents dans quasiment toutes ces pédagogies quelles qu'elles soient, Montessori, Decroly, Geddes, Freinet, etc. D'abord, l'enfant est un auto-apprenant, ce qui est un point décisif. L'autre point très important est que pour qu'il apprenne, il faut qu'il aille voir ailleurs s'il s'y trouve. Nous retrouvons ces deux points absolument partout. Ils viennent chahuter la notion de « disciplines scolaires » (français, mathématiques, gymnastique, histoire, etc.), d'emploi du temps. Dans mon livre, je fais l'historique de la notion d'emploi du temps à l'école et vois depuis quand il y a des disciplines, etc. Nous nous apercevons que ces pédagogies « nouvelles » centenaires gommaient ces savoirs différents, les unissait généralement en une ou deux « disciplines » qui étaient des disciplines indisciplinées. Par exemple chez Fourier, il y a deux « disciplines » : la gastronomie et l'opéra. Le français, les mathématiques, tout le reste disparaît. Geddes, auteur majeur en pédagogie met en avant l'apprentissage de la musique et le jardinage. Il se trouve que c'est pour des raisons familiales, puisque sa femme est pianiste et lui professeur de botanique à l'université. Quand ils créent une école expérimentale, ils deviennent enseignants à temps partiel et enseignent ce qu'ils savent. Elle enseigne le piano, la musique et lui la botanique, c'est-à-dire également le jardinage et la découverte de la nature.

J'ai regardé l'histoire de ces pédagogues, y compris les penseurs de l'écologie que Dominique a cités à juste titre, en précisant que la date de parution de leurs livres ne

correspond pas exactement à la date de la conscientisation qui résultera de la lecture de leur livre. Je viens de terminer une biographie de Rachel Carson, auteur de ce livre au titre absolument extraordinaire, *Le printemps silencieux*. Il paraît en 1962 et sort en français en 1965. Il sera alors préfacé par Roger Heim, plus personne ne connaît ce directeur du Muséum d'histoire naturelle, l'auteur de *Destruction et protection de la nature* en 1952, ouvrage prémonitoire, que nous avons oublié et qui vient d'être opportunément réédité. Je ne peux que réitérer l'appel fait pour qu'à la fin du colloque, des recherches, des thèses, etc. soient engagées pour en savoir davantage sur ces auteurs, ces théories, ces expérimentations. Tout cela s'avère absolument décisif.

Je l'ai constaté, Patrick Geddes, Decroly, etc., tous ces pédagogues sont eux-mêmes allés à l'école de la nature. Je l'ai principalement constaté sur les précurseurs de l'écologie nord-américains, dans mon livre *L'Amérique verte*, dans lequel je présente successivement Emerson, Thoreau, Margaret Fuller, Andrew Jackson Downing, John Burroughs, John Muir, etc. Tous ces gens-là, même ceux qui ont été très bien scolarisés – ils n'étaient pas nombreux, mais il y en avait, comme Thoreau qui est allé à Harvard, a appris le latin, le grec, l'italien, l'allemand, l'espagnol et le français, possédait donc un bagage linguistique assez important – quand ils étaient enfants, ils allaient avant tout dehors. Ils herborisaient, observaient, collectaient, se promenaient et racontaient. J'ai compris un point très fort, que je n'avais pas perçu auparavant, à savoir que nous découvrons par nous-mêmes le monde qui nous envi-

ronne et que nous environnons, parce qu'il ne faut pas oublier cette réciprocité, mais nous ne pouvons vraiment faire nôtre cette chose que nous découvrons que si nous la racontons, nous en parlons, la dessinons. Certes, il y a les rêveries du promeneur solitaire, mais elles ne prennent sens que lorsqu'elles sont partagées. D'une certaine façon, je suis un enfant solitaire, je découvre la nature autour de chez moi ou dans le jardin familial, mais je ne peux vraiment me l'approprier que si je raconte, je décris, je montre. Nous voyons bien à quel point il y a cette interaction permanente entre le « je » et le « nous ».

Philosophiquement, je crois, comme vous tous, que l'être humain est à la fois situationnel, communicationnel et sensoriel, mais qu'il combine toujours deux dimensions que l'on ne peut pas séparer. Quand on les sépare, il va mal. Ces dimensions sont le « avec » et le « parmi ». L'être humain est un être de liaison. Il passe sa vie à se lier, à se délier et à relier. Ce qui est nouveau dans notre approche, c'est qu'il ne se délie pas pour se relier avec des humains mais aussi avec le vivant. Nous ne sommes plus des humains entre humains, parmi les humains, mais des êtres vivants parmi des êtres vivants, sur une petite Terre qui cherche à valoriser son habitabilité. Cela se révèle crucial.

Je vais dire quelques mots du mot « nature ». Le terme français vient du latin *natura*. Qui provient d'un verbe qui signifie « le fait de naître ». C'est donc lié à la naissance et du coup, à l'origine, à ce qui serait inné. Cependant, le terme latin dépend du grec *phusis* qui lui-même vient d'un terme indo-européen signifiant « croître », « crois-

sance ». Il est tout à fait intéressant de voir que quelque chose naît pour croître, se développer, puis va péricliter, décliner, se dénaturer, s'épuiser, mourir et renaître. Dans la notion même de nature, le fait qu'il y ait des extinctions de certaines espèces n'est pas quelque chose de grave en soi. Cela appartient à ce processus. La nature n'est pas quelque chose de donné, c'est toujours quelque chose qui advient. On ne peut pas penser la nature sans penser ses temporalités différenciées.

En étant dans les classes dehors – j'en parlerai tout à l'heure – en allant explorer autour de lui le milieu dans lequel il vit, que ce soit celui des HLM, d'une marée pavillonnaire, d'un petit village, peu importe, sans qu'on lui dise, l'enfant à l'école va combiner en permanence la territorialité de ce qu'il observe et les temporalités allant avec. Philosophiquement, c'est un sujet passionnant qui est sous-traité dans la philosophie contemporaine française.

Deux philosophes qui ne se connaissaient pas et n'ont été contemporains qu'une partie de leur vie vont essayer de combiner territorialité et temporalité. Je ne dis pas « espace », mais « territorialité ». Il s'agit de Gaston Bachelard et d'Henri Lefebvre. Les deux vont penser qu'il y a une topo-analyse et une rythme-analyse et que les deux sont articulées ensemble, que l'on ne peut pas les séparer. Lorsque j'ai compris cela, au début du siècle dans lequel nous nous trouvons, j'ai demandé à tous mes étudiants le même exercice, quel que soit le cours que j'assurais. C'était une autobiographie environnementale. Je leur demandais : « Racontez-moi comment les lieux ont fait de ce que vous êtes devenus. »

D'un coup, je leur demandais de repérer des territoires dans leur intimité, des territoires de leur géographie affective, de leur géographie existentielle, mais de les inscrire dans des temporalités. Par la suite, lorsque j'ai écrit *Pays de l'enfance*, j'ai repris l'expression de Bachelard : « *L'enfance n'est pas un moment de la vie, c'est un pays.* » Il nous faut saisir les deux. En termes d'enseignement, de pédagogie, ce n'est pas de la tarte, mais je subodore que les enfants le comprennent spontanément.

La nature mêle à la fois du temps et du territoire. Je reviendrai sur ces notions tout à l'heure.

Je vais évoquer Aristote, parce que c'est lui qui a le mieux formulé. Là non plus, je ne rentre pas dans le détail, mais il existe une thèse remarquable de Gérard Naddaf, *L'origine et l'évolution du concept grec de phusis* (1992), qui reprend en détail ce que cela signifie chez Homère, ce que cela veut dire chez Empédocle, etc. Je ne rentre pas dans tous ces détails érudits, mais j'évoque juste, à sa suite, Aristote, parce que c'est lui qui va le mieux formuler les deux dimensions du mot « nature » que nous avons tous en tête. La première, ce sont les propriétés spécifiques à un être, ses attributs. Vous connaissez les expressions populaires : « Ce n'est pas dans ma nature de faire cela. », « C'est dans ma nature d'être ceci. », « Cette personne, cette chose, ce sentiment, c'est dans sa nature. » Là, nous comprenons très bien que des qualités spécifiques propres constituent ce que l'on appelle « une nature ». De l'autre côté, plus généralement, une approche est davantage liée à la *phusis* grecque, ce qui va donner « physique » en français, à

savoir les éléments constitutifs de ce qui nous est extérieur. C'est ce que l'on appellera « l'ordre des choses », « l'univers », « le cosmos ». Nous avons bien un rapport tout à fait passionnant, avec une dimension de ce qui est spécifique à quelque chose et de l'autre côté, ce qui est autour de ce quelque chose, mais avec lequel ce quelque chose fait corps. Il y a une unité. C'est évidemment très important.

Dans cette unité, l'on trouve les quatre éléments : la terre, l'air, l'eau et le feu. C'est Aristote qui utilise le mot « éléments ». Empédocle parle de « racines », des quatre grandes racines. Ces quatre éléments sont extraordinaires pour nous, philosophiquement, parce qu'ils sont contradictoires en eux-mêmes. L'eau me désaltère, mais peut également inonder ma maison. Le feu peut me réchauffer, mais peut également incendier mes récoltes. L'air peut me permettre de respirer, mais peut également m'asphyxier. La terre me nourrit, mais c'est là où je finirai enseveli. Les quatre éléments sont contradictoires, ils expriment la dialectique des choses. Dans un terrain d'aventure, sans qu'un professeur de philosophie soit derrière lui pour lui dire : « Tu prends un peu de terre. Tu la mélanges avec de l'eau et tu en fais un gâteau que tu vas offrir à ta copine. », un enfant philosophe. Il fait de la philosophie. Ce faisant, il comprend la dialectique des choses. C'est pour cette raison que dans le livre que Dominique a eu la gentillesse de citer, *La Ville récréative*, je suggérais au ministre de l'Éducation nationale de transformer les écoles élémentaires en écoles *élémentales*, ce qui n'a pas été fait. Je le regrette, parce que les quatre éléments de notre culture occidentale – dans la culture orientale, il y

a cinq éléments, mais je ne rentre pas dans le détail – sont le point de départ de notre propre réflexion sur ce que l'on appellera « le milieu ».

Un dernier point sur cet aspect des quatre éléments. Tout à l'heure, j'ai parlé du cosmos qui est l'univers ordonné répondant à des lois. Beaucoup de philosophes vont s'obstiner à essayer de déterminer les lois propres à telle espèce, animale ou végétale. Ils feront des classifications, Linné, Buffon, Humboldt, etc. et avant eux, Descartes, bien sûr. Ce n'est pas là-dessus que je vais vous entraîner. Je dirai simplement que comme l'être humain est un être vivant, il lui faut cosmociser. Je laisse ce mot un peu ardu de côté, « cosmociser » qui n'est pas si facile à prononcer, mais je garde ce qu'il signifie et dans les programmes scolaires, je ne le vois pas traduit dans les exercices, les préoccupations, les intentions pédagogiques de l'école actuelle en France. Nous l'avons vu avec la Covid de manière extraordinaire, ne l'oublions pas. Si jamais c'est la destruction de l'habitat des chauves-souris qui a provoqué la Covid, nous voyons bien à quel point il nous faut cosmociser. Je vous rappelle également que dans la commission scientifique qui devait conseiller le Président de la République, il n'y avait que des médecins, pas un agriculteur, pas un vétérinaire, pas un chasseur, aucun de ceux qui connaissent les animaux, les chauves-souris en particulier. Non, il y avait un tel lobby puissant, que c'était une affaire de santé.

Dominique ne l'a pas dit en me présentant, je suis un grand ami et l'éditeur d'Ivan Illich. Je partage totalement sa conception de la santé, de l'école, de l'énergie et des

transports. Je sais donc à quel point le productivisme nous a dépossédés de notre propre corps, par exemple pour la santé, de notre propre découverte du monde par l'éducation, etc. Il nous faut revenir à une approche très critique des institutions. Se cosmociser et cosmociser est le travail de chacun d'entre nous.



Jeunes enfant jouant dehors dans les années 1970

Qui sont ces « nous » ? J'ai appelé l'enfant « un chercheur d'hors ». Des journalistes m'ont posé la question : « C'est quoi un enfant, pour vous ? ». Ils voulaient que je leur donne une classe d'âge. « C'est quoi un enfant, pour vous ? Quand vous parlez de l'école, est-ce que c'est la primo-enfance ? Est-ce que c'est le nourrisson ? J'ai répondu : « C'est le chercheur d'hors », h, o, r, s. Évidemment, j'avais lu les psychanalystes, les pédiatres, les anthropologues, etc. et je savais – je l'avais moi-même vécu – que l'enfant est toujours en train d'aller ailleurs. Il va hors, hors de son corps qui le panique, parce que quand les choses lui échappent, il est évidemment très inquiet. Ensuite, il quitte sa chambre, sa maison, l'école, etc. Cette espèce de sentiment aventurier est constitutif de ses propres qualités personnelles qui apparaîtront par la suite. C'est là que l'école et la famille jouent un rôle essentiel. Des parents sont très réticents au fait d'aller explorer le monde.

Je parlerai de Mabel Barker qui est une élève de Patrick Geddes. Patrick Geddes est un personnage que j'apprécie énormément, insuffisamment connu en France. On ne sait pas vraiment comment le présenter, parce qu'il a aussi bien écrit un essai de sexologie que plusieurs travaux excessivement documentés et reconnus dans le milieu scientifique sur la population des océans. Il est également un botaniste chevronné. Il est l'inventeur des études urbaines, *urban studies*, etc. C'est également un pédagogue. On ne sait pas trop comment le positionner. Il a une élève qui s'appelle Mabel Barker et va faire sa thèse avec lui sur la notion de milieu dans l'enseignement. Elle-même devient institutrice dans l'école d'un village anglais. Nous avons des informations, parce qu'elle a été questionnée et a écrit d'autres livres par la suite. Toute sa carrière, elle n'aura qu'un seul cours, celui de l'étude du milieu. Dès que ses enfants arrivent à l'école, ils repartent voir, questionner, enquêter. Freinet l'a également fait, avec ses élèves qui sont des reporters. Ils vont voir les artisans du coin, la faune et la flore, etc. De temps à autre, ils reviennent à l'école, afin de se rendre au centre de documentation et d'essayer d'approfondir ce qu'ils ont repéré, collecté, photographié, dessiné, etc.

Mabel Barker a eu cette espèce d'audace. Elle a été tout à fait soutenue par sa hiérarchie, de façon systématique, parce que les résultats étaient probants. Tous ses élèves, tous ceux qui sont passés dans sa classe aimaient l'école, cette école en particulier et avaient une appétence pour tout ce qui les environnait. Quelqu'un qui a bien apprécié également Patrick Geddes est Colin Ward. Vous le connaissez peut-

être, c'est le célèbre anarchiste anglais qui a écrit un livre majeur sur les enfants dans les villes, en 1978. Dans les années précédentes, l'Éducation nationale britannique l'avait repéré comme étant un peu trop libertaire dans sa manière d'enseigner. On l'avait donc sorti d'une classe, afin de le mettre dans une administration, pour protéger les enfants de cette approche libertaire. Là, il a créé le Bee qui signifie « abeille » en anglais, le Bulletin à l'éducation à l'environnement.

Je fais simplement une petite remarque aux organisateurs, le colloque est franco-français. Il faut bien commencer par quelque chose, mais il serait intéressant de voir ailleurs, au même moment, à quoi correspondaient les dates qu'a évoquées tout à l'heure Dominique. Stockholm en 1972, était-ce important en Suède, par exemple ? Était-ce important au Danemark ? Aux États-Unis, cela a-t-il entraîné des répercussions sur les programmes scolaires, la manière d'enseigner, le contenu, etc. ? Pour l'instant, nous avons fort à faire et sommes franco-français.

Colin Ward va se nourrir de Patrick Geddes pour comprendre que l'enfant est toujours en train d'apprendre, parce qu'il est toujours en train de se questionner sur : pourquoi y a-t-il cela plutôt que rien ? Il est insatiable. Cette question, « Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? » est la question même de la philosophie grecque. C'est la question fondamentale que nous nous posons tout le temps. C'est ainsi que nous créons l'ontologie, que nous essayons de réfléchir sur tous les êtres constituant notre environnement, y compris les humains, afin de comprendre

quelle est leur essence, c'est-à-dire quelles sont leurs qualités, donc leur nature. J'en reviens toujours à cette approche, si l'on est curieux, que l'on considère que la philosophie débute avec l'étincelle du questionnement, on ne peut pas ne pas penser que le questionnement est à l'origine même de la *skholè* grecque. D'une certaine manière, c'est parce que l'on s'interroge, que l'on est toujours en éveil. Ce sont des mots que nous retrouvons ensuite dans les discours des pédagogues.

Mabel Barker va argumenter, théoriser cette notion de milieu. Elle est très embêtée, parce qu'à cette époque – c'est une thèse de 1924 qui sera éditée en 1931 – elle s'aperçoit bien que le mot « milieu » est connoté dans le vocabulaire des géographes. Il vient de Vidal de La Blache qui a lui-même introduit en français un terme qui n'existait pas, un terme anglais, le terme « environnement ». Comme il avait inventé et surtout théorisé la notion de milieu, il en a fait des synonymes, ce qui pose des problèmes aujourd'hui. Je crois que le milieu nécessite une autre approche que celle de l'environnement. Je n'ai pas le temps de rentrer dans le détail.

Je disais que les enfants étaient des chercheurs d'hors. Ils ont une autre qualité : ce sont des faiseurs de monde. C'est plus philosophique. J'aime beaucoup l'expression française « venir au monde ». Un chaton naissent. Un bébé, un enfant vient au monde. Cela me plaît beaucoup. Pourquoi vient-il au monde ? Il vient au monde pour ajouter son monde au monde déjà là, celui des adultes. C'est donc un faiseur de monde. Il ne faut surtout jamais l'empêcher de créer son monde, c'est-à-

dire son univers. Je reviens à Bachelard, le monde d'un enfant est fait de la réalité qu'il observe, qu'il subit et de toutes les rêveries dont il va enchanter son imaginaire. Le monde de chacun d'entre nous, c'est de l'imaginaire plus du réel. Il n'y a rien de mieux, évidemment, mais nous sommes parfois dans des structures, des institutions, où le paquet est mis sur la réalité en disant : « Le reste, tu t'en fiches un peu. »

Lorsque j'ai visité des écoles, des classes pour l'exposition de Dunkerque, l'institutrice me disait : « Là, il y a Ahmed. Là, il y a Paula, etc. Ils ont tel âge. » D'un coup, elle s'arrête et me dit en murmurant : « Là, il y a Yoann. Il est dans son monde ». Il n'était pas présent dans la classe, si vous voulez. Il était ailleurs. Je lui ai dit : « Ce doit être un excellent élève. » Oui, parce qu'il était dans son monde. Montessori le rappelle également, il faut laisser advenir ce monde, même s'il n'est pas réel. Montessori entend l'une de ses accompagnatrices – elle ne dit pas « institutrice », mais « accompagnatrice » – dire à un petit enfant qui vient de dessiner un arbre dont il a colorié le tronc en bleu, comme un reproche : « Tu t'es trompé. Le tronc n'est pas bleu. Regarde les arbres dans la cour, dans le jardin. » L'enfant s'en va. Montessori qui a entendu cet échange s'approche de l'accompagnatrice et lui dit : « C'est curieux, vous ne voyez pas les arbres bleus ? » Ensuite, elle note dans son journal : « Cet épisode m'a obligée à repenser l'enseignement de la chromatique. »

Nous, nous sommes dans une rationalité où nous considérons l'enfant comme un réceptacle de toute une culture que les

adultes ont pensé pour lui et qu'il faut qu'il l'intègre, qu'il ingurgite. Non, il faut toujours partir des enfants. L'enfant ne comprend, ne saisit quelque chose que parce qu'il l'a éprouvé. L'expérience est intransmissible. J'ai trouvé un adage chinois dont je suis très content. Je vous le propose : « *L'expérience est un peigne pour un chauve.* » Je crois que c'est absolument cela. Après quarante ans d'enseignement, un métier que j'ai choisi, je me suis aperçu à quel point je ne transmettais rien, que nous étions, au mieux, dans l'action d'appréhender à apprendre et rien d'autre.

C'est donc un chercheur d'hors et un faiseur de monde. Je passe très vite.

Je voulais vous dire plein de choses. Puisque nous parlerons de la forêt tout à l'heure, je voulais évoquer tous ceux qui ont adopté des arbres, favorisé la création de forêts urbaines et scolaires, animé les sociétés forestières scolaires de la fin du XIX^e siècle, fortement marqué par Morton. Morton est l'américain ayant créé en 1872 la « Journée de l'arbre », ce qui a eu un impact quasi planétaire. Des instituteurs de l'Est de la France s'en sont emparés dès ces années-là. Chaque année, ils plantaient des arbres, pas un arbre, mais des centaines, des milliers d'arbres. Je n'ai pas le temps de vous la chanter, mais ils renouaient avec la Marseillaise, dont une strophe entière est consacrée à la gloire de l'arbre. Dans mon livre, je proposais que l'on réécrive la Marseillaise en disant non pas « aux armes citoyens », mais « aux arbres citoyens ».

Je voulais vous parler d'Edmond Blanguernon. Je le mentionne, parce que

c'est lui qui a inventé les « classes promenades », au tout début du XX^e siècle, non sans difficulté avec la hiérarchie administrative de l'Éducation nationale de l'époque. Il va beaucoup écrire sur cette notion. Il a observé, expliqué à l'inspecteur que tous les enfants profitent mieux de la classe dehors que de la classe dedans, que celui qu'il considérait comme étant retardataire, étourdi, inattentif, etc. était tout autre dès qu'il était dans une classe promenade, une classe au bord de l'eau, dans la campagne. Chacun repérait quelque chose que l'autre n'avait pas vu et immédiatement lui montrait, c'est-à-dire lui en parlait.

Je voulais également vous parler de Max Fourestier, médecin ayant créé la première classe de neige, dans les années 1950, à Vanves. Je voulais vous parler de Benjamin Gentils et de Moïna Fauchier Delavigne qui sont peut-être dans la salle. Ils ont organisé ce que l'on appelle « La coalition pour l'école du dehors ». Je laisse malheureusement tout cela de côté.

Comme il ne me reste qu'une poignée de minutes, je voudrais m'arrêter sur trois points. Le premier est : écologiser notre esprit. Que cela signifie-t-il ? Cela signifie adopter l'écologie comme une méthode, au sens grec de « *methodos* ». « *Hodos* » est la voie, le chemin vers le connaître. L'écologie comme méthode combine en permanence le processus, la transversalité et l'interrelation. Nous pouvons faire toutes les promenades que nous voulons, ces trois dimensions sont toujours entremêlées. Ce n'est pas facile, mais il faut le faire. Nous ne pouvons rien comprendre de ce qui nous environne, de nous-mêmes, de

nos sentiments, de nos affects, si nous ne sommes pas capables de les inscrire dans un processus, de les saisir dans la transversalité avec d'autres. Prenons les cinq sens, il va de soi que l'on ne peut jamais les isoler. Ils sont toujours dans la transversalité. Bien souvent, en regardant un tableau, on dit : « Il m'a touché. », alors que c'est la vue. Tous nos capteurs sensoriels sont mobilisés en permanence. L'interrelation, c'est la définition de l'écologie d'Ernst Haeckel, mais il faut la reprendre en permanence. Nous sommes toujours dans ces interrelations. Je touche ceci, il y aura des conséquences sur cela.

Il ne faut pas idéaliser l'agriculteur, ce n'est pas du tout un écologue. Quand il détruit une haie, il sait très bien qu'il détruit un garde-manger d'insectes qui ne pourront plus nourrir les oiseaux, etc. Il y a des écosystèmes qui sont des paquets d'interrelations. Au tout début de mon exposé, je vous parlais de l'être humain comme un être de liaison. Georg Simmel dit très justement que l'être humain « est l'être frontière qui n'a pas de frontière ». C'est parce que nous sommes des êtres frontières qui n'avons pas de frontière que sans cesse, nous sommes dans l'interrelation. Celle-ci assure son étrangeté qui est la garantie de ses propres différences...

Voir, ressentir, herboriser, collecter, « cabaner », pour reprendre un terme que Dominique connaît bien, explorer, cela nécessite également de raconter, c'est-à-dire d'utiliser des mots. C'est mon deuxième point de conclusion. Il nous faut être attentifs aux mots. C'est excessivement important. Quand nous écoutons les enfants, nous nous apercevons que les cha-

rades, les comptines, ils les connaissent, mais sont tout à fait capables de jouer sur les mots, sur des hésitations, sur des parentés étymologiques, sans le savoir nécessairement. Ils cherchent toujours à dire le mot qui colle au plus près de ce qu'ils ont ressenti. Si je prends les termes suivants : « territoire », « habitat », « acclimatation », « individu », « société », « colonisation », ce sont tous des termes de la botanique, puis de la zoologie, puis, généralement presque un siècle plus tard, des sciences humaines et sociales. Le mot « habitat » est ce que l'on appellera par la suite « la niche environnementale », mais il va donner « habitabilité ». « Habitabilité » ne renvoie pas à « habiter ». C'est une autre chose. Cela renvoie à « habitat ». Il y a donc une adéquation qui n'est pas simple du tout et une généalogie du sens des mots.

Je terminerai par une anecdote de deux auteurs que j'aime beaucoup, ce qui n'est pas suffisant pour les choisir, bien que. Ce sont deux personnes absolument remarquables, très généreuses, malgré ce que l'on en dit souvent, Jean-Paul Sartre et André Breton. Jean-Paul Sartre crée son parti politique révolutionnaire en 1948. Il loue la Mutualité pour faire un meeting de lancement et demande à André Breton de faire un exposé. André Breton vient, mais comme il est précédé de sa renommée, il est contesté par une partie du public et ne peut pas faire son discours qui porte sur l'intellectuel dégagé. Il était un peu provocateur, parce qu'il était invité par Sartre qui venait de publier *Qu'est-ce que la littérature ?* dans lequel il théorisait l'engagement, il propose un exposé sur « l'intellectuel dégagé ». Lisez ce texte, il est sur Internet et est absolument remarquable.

Dans ce texte, André Breton dit : « *Les créateurs, les penseurs, les intellectuels ont comme mission d'être les gardiens du vocabulaire.* » C'est notre mission.

Je vous remercie.

Applaudissements.

Jonathan Landau

Merci Monsieur. Nous vous proposons un échange avec M. Paquot.

Henri Jaffeux

Je suis Henri Jaffeux, Président de l'AHPNE. Je vais faire avancer le schmilblick. Dans une récente tribune que l'on m'a donné à connaître dans *Le Monde*, un certain nombre de personnalités propose que l'écologie soit instituée en tant que discipline, qui plus est en discipline principale, dans le cadre des programmes scolaires lycéens et même universitaires. Je vous questionne là-dessus par rapport à un certain nombre d'éléments que vous avez signalés autour de l'écologie, etc. Quel est votre sentiment sur cette proposition ?

Thierry Paquot

Comme je le laissais entendre, pour moi, l'écologie est justement transversale, donc indisciplinée et ne peut pas devenir une discipline. Je comprends très bien l'écologie scientifique, puisqu'elle se qualifie ainsi, de ceux se présentant comme des écologues. En revanche, je crois fondamentalement que toute notre manière d'être au monde, notre manière de questionner le monde pour le rendre intelligible, c'est pratiquer une écologie. Si jamais cette écologie était formalisée, écrite avec des théorèmes, des lois, un

système, etc., elle perdrait beaucoup de sa qualité fondamentale qui est précisément de considérer qu'il nous faut toujours questionner ce qui est *en cours*. Je crains beaucoup que cela devienne un écologisme, c'est-à-dire qu'un « isme » surgisse qui fige, dogmatise, limite une pensée qui par définition doit partir dans tous les sens.

Je prends comme référence un livre que j'aime beaucoup, qui est très difficile. Je le signale, afin qu'il n'y ait pas de réclamation tout à l'heure ! C'est le livre de Deleuze et Guattari, *Mille plateaux*, que j'ai lu à plusieurs reprises. Il est très, très difficile, mais dans ce livre absolument extraordinaire, ils expliquent qu'il faut rompre avec la logique des disciplines scolaires et universitaires, c'est-à-dire la conception de la pensée en arbre de la connaissance, avec un tronc commun et des embranchements différents, dont l'écologie. Ils disent qu'il faut substituer à cette image de l'arbre de la connaissance le rhizome, cette racine proliférante sans début ni fin. C'est ce qui est un peu vertigineux, dans les enjeux environnementaux qui sont les nôtres aujourd'hui, il nous faut les saisir précisément, sans pouvoir les hiérarchiser, sans pouvoir politiquement indiquer des priorités. Il faut tout traiter en même temps. C'est passionnant, mais très, très difficile.

C'est pourquoi je ne crois pas en un parti politique qui serait un parti écologique. L'écologie est cette méthode qui nous met sur le chemin du connaître. Cette méthode est toujours tributaire de ce que j'appelle « la nouvelle trinité », le cas par cas, le sur-mesure, le faire avec les gens et le vivant.

Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question.

Patrick Février

Patrick Février, Comité d'histoire du ministère de la Transition écologique. Par rapport à tout ce que vous avez dit dans vos propos introductifs, considérez-vous que la période du XVIII^e siècle pendant laquelle un certain nombre d'intellectuels publiait *L'Encyclopédie* et Rousseau écrivait *l'Émile* a contribué à faire évoluer, à ouvrir les esprits à d'autres approches que l'éducation traditionnelle de cette époque ?

Thierry Paquot

Oui, tout à fait. C'est une période majeure. C'est très intéressant. Je me permets de faire cette remarque qu'un historien m'avait soufflée : les encyclopédistes préparent la révolution, tandis que les professeurs d'université sont totalement absents à cette époque-là. On ne le raconte jamais, il faut tout de même l'avoir en tête. La revendication intellectuelle qui va chahuter et même secouer le système de l'Ancien Régime vient des encyclopédistes. Ils ont une manie qui est la classification, l'élaboration de nomenclatures, etc., mais si par exemple on lit Buffon qui est par ailleurs un auteur magnifique, on découvre à quel point ils sont précisément attentifs à toujours essayer d'expliquer ce qu'on laisserait de côté, dans l'ombre, parce que l'on n'en sait pas grand-chose, d'où cette ambition assez folle d'être encyclopédiste, de faire le tour d'une question, d'une connaissance.

Ivan Illich me l'avait fait remarquer, la notion de travail chez Diderot n'existe pas. Là, il faut réinscrire tout un vocabulaire

dans son histoire, dans son déroulé historique. Il me demandait sur quoi j'enseignais à ce moment-là et je lui ai dit : « J'enseigne Linné, Buffon et Humboldt ». J'avais un cours là-dessus, en histoire de la pensée écologique. Il me dit : « Essai d'enseigner Buffon avec son vocabulaire. » Je n'ai pas pu, parce que j'utilisais « écosystème », « biodiversité », « biotope », etc., des mots qui n'apparaissent qu'au XX^e siècle et sont étrangers au vocabulaire de Buffon.

Tout à l'heure, lorsque je parlais de ce rapport à la langue, c'est également pour comprendre les transformations et les passages d'une période à une autre. Quand j'ai lu Charbonneau, j'étais surpris de voir à quel point il était agressif vis-à-vis de René Dumont. Nous sommes après 1974. Pour beaucoup, René Dumont est quelqu'un qui compte dans l'histoire des idées, la conscientisation à l'écologie, « l'utopie ou la mort », etc. Charbonneau rappelle toujours que René Dumont était complètement converti au productivisme agricole. Cela voudrait laisser entendre que l'on ne peut pas changer, ce qui est tout de même assez dur. Tout à l'heure, nous avons parlé de Philippe Saint-Marc qui était pour l'aménagement de la côte Aquitaine, alors qu'Elul et Charbonneau étaient contre, en traitant ce projet de « technocratique » méprisant la nature au point de l'altérer avec de grands projets d'aménagement.

Pour les encyclopédistes, cela signifie également les réinscrire dans leur temporalité. Pour moi, c'est très important. Cela ne retire rien à leur incroyable aspect novateur. Je songe en particulier à tout ce qu'ils diront sur le reste du monde, le monde des « sauvages ». Diderot n'utilise

évidemment pas ce terme, ce qui serait anachronique mais il développe un antiracisme absolument remarquable. Il est sur les positions que Lévi-Strauss développera plus tard, mais il n'a pas besoin de ces mots pour expliquer qu'il y a un cosmos, c'est-à-dire une unité faisant que nature et culture s'entremêlent. Nous le disons, parce que nous l'avons lu chez Descola, mais c'est beaucoup plus ancien que Descola. On le trouve déjà chez Bernardin de Saint-Pierre et chez Chateaubriand. Chateaubriand est le premier à reprendre la notion de solitude comme étant un lieu, pas une attitude ou un sentiment. « Tu vas où ? Je vais me promener dans la solitude. » Du coup, quand il est traduit en américain, le mot « solitude » devient *wilderness*. *Wilderness* ce n'est pas l'ensauvagement, la partie sauvage. Non, c'est la solitude. Le peu peuplé. Je trouve cela très bien. C'est le territoire peu habité dans lequel on peut être solitaire. Cela renvoie à l'étymologie et au couple « écoumène », que l'on trouve chez Aristote, et « *erème* ». L'*erème*, c'est le désert, mais pas le Sahara. C'est la forêt. L'*erème* qui va donner « ermitage », « ermite », etc. Là aussi, nous retrouvons toute cette parenté.

Quand on est dehors avec des élèves, que l'on découvre un bout de forêt, toutes ces questions surgissent. Ce n'est pas seulement : « Monsieur ou Madame, c'est quoi cet arbre ? ». L'enseignant qui ne le sait pas prend son téléphone portable, sur lequel il a une application d'identification. Quand vous disiez qu'il faut peut-être que l'on enseigne l'écologie, non. Il faut que l'on enseigne la sensibilité à l'écologie. Moi le premier, je me dis parfois :

« C'est incroyable. Je ne sais pas distinguer les oiseaux. » Ce n'est pas nouveau. John Burroughs, instituteur devenu fermier, auto-constructeur, ornithologue, qui raconte l'histoire suivante : « Une fois, je passais l'été à la montagne chez une femme de lettres et éditorialiste célèbre. Elle regrettait qu'il n'y ait pas d'oiseaux autour de sa maison. Je lui citais les noms de plus d'une demi-douzaine d'entre eux – loxigelle à pattes rouges, roselin pourpré, chardonneret, grive fauve, viréo aux yeux rouges, bruant chanteur – que j'avais entendus ou vus en l'espace d'une heure. » Il ajouta, malicieusement : « Si vous n'avez pas un oiseau dans le cœur, vous ne pouvez le voir dans le buisson. »

Yvan Carlot

Vous avez parlé des encyclopédistes. Nous avons beaucoup parlé d'auteurs français. Quelle est la place d'Humboldt dans l'histoire de l'écologie ?

Thierry Paquot

Pour moi, elle est majeure. Je suis très content, je viens d'apprendre par Gilles Fumey, un ami géographe, qu'il prépare la réédition de *Cosmos*, l'édition intégrale de quatre tomes. Pour ceux qui ne le connaissent pas, il faut préciser qu'au départ, Humboldt est un géologue. C'est un voyageur, un chercheur d'hors (h, o, r, s). Il va marcher, traverser l'Amérique que l'on n'appelle pas encore « latine » à ce moment-là. Il aura comme amis Simon Bolivar et Aimé Bonpland, qui l'accompagne dans ses expéditions sud-américaines. Je donne très vite deux exemples. Nous sommes en 1800 et il va constater que la déforestation provoquée par une agriculture de rente,

intensive, provoque également un dérèglement climatique. Nous sommes en 1800. Il constate en même temps que cette agriculture de rente ne peut reposer que sur l'esclavage, qu'il dénonce. Je vous donne ces deux exemples, mais il en existe beaucoup d'autres. C'est abso-

lument fabuleux. Une magnifique biographie est parue, écrite par Andrea Wulf, *L'invention de la nature. Les aventures d'Alexander von Humboldt*. Lisez-la, c'est quasiment un polar ! ★

Applaudissements



Photo extraite de la plaquette « Jouer mais où ? », 1974, Archives départementales du Val-de-Marne, 547J 1202, fonds Francas.

La nature éducatrice à travers les fonds audiovisuels du Pajep

Jonathan Landau, Archiviste du Fonjep en charge du Pajep

Jean-Jacques Gauthé, Magistrat et historien du scoutisme, membre du comité scientifique du Pajep

Rémi Luglia, Agrégé et docteur en histoire, chercheur à l'université de Caen Normandie (HISTEMÉ) et à l'université de Tours (CITERES-DATE)

Jonathan Landau

Nous allons diffuser un film d'archives, le film d'archives promis, réalisé à partir des fonds audiovisuels du Pajep, c'est-à-dire tous les documents audiovisuels faisant partie des fonds du Pajep collectés depuis une vingtaine d'années. Il est toujours intéressant de s'y pencher, car on y trouve beaucoup de pépites, de sources, de richesses sur à peu près toutes les thématiques. Ici, nous avons voulu offrir un diaporama le plus complet possible de tous les moments que nous pouvions déceler dans les films du Pajep où la nature est présente. C'est pour cette raison que nous avons intitulé ce film *La nature éducatrice à travers les films du Pajep*. Le film est disponible sur les pages du Pajep :

https://vimeo.com/696411405?embedded=true&source=video_title&owner=14695824

Jonathan Landau

Rémi Luglia, vous êtes agrégé et docteur en histoire, chercheur associé à l'univer-

sité de Caen-Normandie et à l'université de Tours. Vous êtes également membre de l'AHPNE. Jean-Jacques Gauthé, vous êtes magistrat et historien du scoutisme. Vous faites partie du comité scientifique du Pajep. Vous avez deux regards complémentaires sur cette histoire, cette thématique, ce film qui croise jeunesse, nature et pédagogies. Vous allez nous offrir un regard croisé.

Jean-Jacques Gauthé

La nature est quelque chose qui m'a particulièrement interpellé en tant qu'historien du scoutisme. Nous venons de voir dans ces huit séquences issus des fonds du Pajep la diversité de l'éducation populaire en France. Nous avons vu la Fédération française des éclaireuses, la Fédération française des MJC, les Francas, les CEMÉA, les Éclaireuses Éclaireurs de France, les Scouts et Guides de France, La Jeunesse au Plein Air et les CLAJ (Clubs de loisirs et d'action de la jeunesse). Vous pouvez d'ailleurs les retrouver sur le site Internet du Pajep, avec en plus les fiches de présentation.

Ce que nous y voyons, ce sont d'abord différents types de rapport à la nature : la nature comme un lieu à découvrir, un cadre de vie, un lieu d'éducation, d'apprentissage de la démocratie et d'émerveillement. Au travers de l'échelle chronologique, puisque le film le plus ancien est celui de la Fédération française des éclaireuses de 1936 et les derniers films datent des années 1990, nous voyons l'évolution traversée par cette conception de la nature.

Pour ce qui me concerne particulièrement, le scoutisme, la nature est à contempler. Nous le voyons bien dans le film, mais dans le courant des années 1960, nous passons d'une notion de contemplation à la notion de transformation. Les années 1960 sont marquées par cette évolution de la conception. La nature est toujours à contempler, mais elle est également à transformer par les techniques. Au départ, un chant est issu du scoutisme, que nous allons retrouver par la suite dans de nombreux mouvements de jeunesse. C'est *Red River Valley*

qui est un chant de 1962. Les scouts sont au bord de la *Red River Valley* et la fin de la chanson est : « *Et mes yeux ont vu naître un barrage sur les bords de la Red River Valley* ». La nature qui était au départ à contempler est également à transformer.



Groupe d'enfants scouts, années 1960-1970, Archives départementales du Val-de-Marne, 604J 46, fonds Loisirs éducatifs de jeunes sourds.

Cette nature s'oppose également à la ville, la ville qui corrompt, salit, éloigne de la réalité et fait vivre dans un monde artificiel. Dans le film « *Le troisième toit* » produit en 1958 par la JPA, il y a une citation tout à fait intéressante. Vous avez pu l'entendre : « *Maintenant, Pierrot et ses nouveaux camarades ont commencé une vie nouvelle – avec la colonie de vacances – non plus celle étriquée et nerveuse de la ville, mais une vie large et saine.* » Deux conceptions de la nature s'opposent donc. Cette question du rapport à la nature croise très nettement l'histoire des centres de vacances et des mouvements de jeunesse. Pour mémoire, la création du BAFa qui est un outil tout à fait important est exactement dans la trame chronologique du colloque, puisqu'elle date de 1973.

Cela n'a pas été abordé dans le film, mais d'autres dimensions croisent à la fois cette dimension des mouvements de jeunesse et de la nature. Je songe par exemple à la création, en 1947, du Comité national des sentiers de grande randonnée. Il est fondé par des anciens du scoutisme et des éclaireurs de France : Henri Viaux qui était l'un des spécialistes nature des Éclaireurs de France avant la guerre et Jean Loiseau, l'un des pionniers du scoutisme en France. D'ailleurs, la signalétique contemporaine des sentiers de grande randonnée reprend celle des jeux de piste du scoutisme. Nous allons y trouver les flèches et par exemple la croix de saint André qui indique la fausse piste ou la piste à ne pas suivre.

Je terminerai simplement par un petit mot, plus précisément concernant le scoutisme. Dans ses différentes branches, que ce soient les garçons, les filles, les catholiques, les laïques, les protestants, les juifs, le scoutisme a toujours mis la nature au centre de son action. En novembre 1920, Baden-Powell écrivait : « *L'étude de la nature est l'activité clé du scoutisme et du guidisme.* » Cette nature est comprise comme le lieu et le cadre éducatif où l'homme se confronte à la réalité. Toujours Baden-Powell : « *Le scoutisme est une école de civisme par la vie dans les bois.* » L'un des articles de la loi scout est : « *L'éclaireur est un ami des animaux.* » La nature n'est qu'un moyen pour le scoutisme, parce que l'objectif du scoutisme est de former des citoyens. C'est le sous-titre du livre de Baden-Powell, *Éclaireurs*. En revanche, la nature va devenir un but, par exemple au sein du mouvement Woodcraft qui sera

une dissidence du scoutisme mettant la nature au centre de tout, mais ne s'occupant pas de questions de citoyenneté.

Je terminerai sur la dimension religieuse de la nature, puisque c'est un élément n'ayant pas été abordé. En 1918, Baden-Powell dit : « *Le but de l'étude de la nature est de donner à chacune – puisqu'il parle pour les filles – le sens de la beauté de la création et de lui faire réaliser l'existence de son créateur.* » C'est repris par les catholiques également, dans l'article 6 de la loi des Scouts de France, « *Le scout voit Dieu dans la nature.* », texte qui sera modifié dès 1924 pour éviter l'accusation de panthéisme.

Nous voyons que cette nature peut avoir de multiples dimensions.

Jonathan Landau

Merci Jean-Jacques. Rémi, en quoi ton regard complète ou diffère de celui de Jean-Jacques ?

Rémi Luglia

Diffère, non ; complète, peut-être nous le verrons. Pour préciser, je ne suis pas du tout un historien de l'éducation populaire ni des mouvements de jeunesse. Je suis un historien de la protection de la nature ayant plutôt consacré ses travaux à la période de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, un peu avant la période étudiée aujourd'hui. Mon propos consistera donc à essayer de remettre en perspective ce qui nous a été présenté.

D'abord, j'aimerais souligner tout l'intérêt de ces documents d'archives audiovisuelles, qui montrent des choses mais

avec le biais de ce type d'archives : ce sont des objets ou des moments que les personnes ont cru important de filmer. Ce ne sont donc pas toutes les activités. Évidemment, par nature, les archives ne nous arrivent pas en totalité ou complètes et une sélection d'éléments a été effectuée.

Néanmoins, plusieurs points me paraissent intéressants à souligner. Ils rejoindront d'une part ce qu'ont dit Dominique Bachelart et Laurent Besse en introduction et d'autre part, ce que vient de dire Jean-Jacques Gauthé. Je vois trois éléments un peu transversaux, trois formes d'oppositions, mais qui ne sont pas uniquement des oppositions entre deux pôles : ce sont également des gradients permettant de décrire un peu ces activités telles qu'elles nous sont présentées de façon visuelle.

Vous l'avez tout à fait souligné, le premier est le contraste fait entre nature et ville. D'une certaine façon, dans les propos, nous voyons que deux pôles sont mis en avant et bien distingués, voire considérés comme étant très négatifs à certains moments : la ville, telle qu'elle nous est présentée ici, est une ville aliénante, bruyante, polluante, qui dégrade l'humain et les relations, tout en dégradant la nature. On va donc l'opposer à une nature un peu différente, sur laquelle je reviendrai tout à l'heure.

Le deuxième gradient que j'ai identifié d'un point de vue transversal est le rapport au vivant, pas à la nature, au vivant lui-même. Ici, il me semble qu'à travers ces extraits, différents positionnements

sont faits par rapport à la considération marquée au vivant. Cela va d'un vivant pouvant être étudié – j'y reviendrai – à un vivant pouvant être ignoré ou invisibilisé et au contraire un vivant considéré, valorisé, notamment dans l'altérité. Il me semble qu'un mot est important à mettre en avant ici : « altérité », comme un élément de réflexion sur cet objet qui est la nature.



Photo extraite de la page de couverture du rapport « Équipement, animation », 1963, Archives départementales du Val-de-Marne, 512J 568, fonds Ceméa.

Le troisième gradient a été évoqué plusieurs fois. C'est celui qui voudrait opposer les sens et la raison – ici, d'une certaine façon, on va mettre en avant l'expérience, le vécu, parfois un certain onirisme dans les activités – à des pratiques qui sont davantage de nature scientifique, raisonnée, presque une démarche scientifique.

Le titre venant de ces extraits venant combiner tout cela est : « La nature éducatrice ». Je trouve que c'est très intéressant. Je vais vous présenter, en trois éléments, une sorte de panorama historique, sans être vraiment historique. Je vais m'en expliquer. À travers ces extraits, des représentations s'expriment,

parfois de façon nette, parfois de façon complexe. Ces représentations de la nature et de l'humain déterminent des objectifs éducatifs et vont se traduire en pratiques.

De ce point de vue, je vois trois grandes opinions se mettre en scène. La première est ce que j'appellerai « la nature naturelle ». C'est une image de nature qui serait un cadre d'épanouissement individuel et collectif, mais qui serait également un lien à un état « originel » estimé vertueux, plus vertueux que d'autres états. Des références à la santé sont faites. Tout à l'heure, le mot « hygiénisme » est venu. Nous parlons de santé, de l'air, d'activités de plein air, du silence. Nous voyons également un certain nombre d'éléments autour du corps, d'ailleurs souvent dénudé, en pleine nature. Nous sommes en pleine nature, en plein air, voire dévêtus, nous avons abandonné une partie des marqueurs de civilisation. Il y a là un lien assez fort entre ces deux éléments. Le côté physique des activités est mis en avant, ainsi que l'essence, la relation humaine au sein d'un groupe. Nous voyons que dans ces extraits, la connaissance scientifique n'est pas le sujet. Ce n'est pas qu'elle n'est pas présente, mais elle n'est pas le sujet. En tout cas, elle n'est pas pensée ainsi. Il s'agit d'un esprit de découverte, mais qui n'est pas très structuré ici. Nous avons donc véritablement une expérience de nature auprès de cette nature qui est un peu essentialisée. L'idée de liberté est mise en avant, avec ces enfants qui courent presque pieds nus dans les bois. Derrière, ce sont les idées de sauvage, de montagne éga-

lement, d'archétype presque romantique d'une nature forte, parfois un peu violente, en tout cas somptueuse.

Qu'allons-nous chercher là ? L'opposition à l'urbain, à l'anthropisation, une sorte de ressourcement, une régénération, à la fois des corps, des esprits, mais également de la nature elle-même. Certains sont allés très loin sur cette idée, et je ne dis pas que c'est ce qu'ont fait les mouvements décrits dans ces films. Nous voyons ainsi apparaître une première idée très forte. Je dis « première », parce qu'historiquement, c'est un élément présent depuis le XIX^e siècle, peut-être même avant, et qui va féconder tout le début du XX^e siècle, mais reste encore présent de nos jours. Ces concepts n'ont pas totalement disparu.



Image extraite de la page de couverture du 2^e numéro du Bulletin de la Jeunesse au plein air, 1951, Archives départementales du Val-de-Marne, 525] 5, fonds Jeunesse au plein air.

La deuxième position presque idéologique est une « nature naturaliste ». Elle aussi prend ses racines dans les Lumières, au XVIII^e siècle, surtout au XIX^e siècle. Elle se développe fortement au début du XX^e siècle. Par exemple des sociétés scolaires vont essayer de mettre en avant les pratiques de collection, de classification, de découverte. Nous avons vu tout à l'heure une image d'un cabinet de curiosité. Nous ne sommes donc plus dans la nature, mais dans un bâti-

ment, un laboratoire, en quelque sorte, avec des animaux empaillés ou des squelettes. Nous étudions la nature de cette façon. Vous voyez que nous sommes très loin de l'expérience de la nature que je décrivais à l'instant. Néanmoins, cela fait partie de cette idée de nature. C'est un support de connaissance du vivant, un objet d'étude à travers des pratiques anciennes qui vont se transformer. Nous avons vu des éléments un peu plus tard, dans les années 1970, où les pratiques de collection étaient abandonnées, afin d'aller étudier cette nature dans le milieu, d'observer les êtres vivants dans leur comportement, mais en tant qu'êtres vivants et pas simplement en tant que dépouilles ou œufs collectionnés.

Ces évolutions vont amener aux explications naturalistes et des concepts sont mis en avant. J'en ai relevé et mis plusieurs en évidence, dont le concept de chaîne alimentaire qui fait partie de cet objet que l'on cherche à faire découvrir. Encore plus intéressant, nous voyons une réflexion naître autour des utiles et des nuisibles. C'est une réflexion remontant à bien longtemps qui était assez peu présente dans nos civilisations avant les Lumières. Elle a été un peu sédimentée, à cette époque et encore plus au XIX^e siècle, dans une logique scientiste : l'humain domine la nature et a le droit de choisir ce qui est bien et ce qui est mal. D'ailleurs, les termes ont été employés, « les gentils et les méchants », puisque le sujet important est l'humain. On a donc cette idée-là, mais on cherche à la dépasser par la connaissance. On va même plus loin, parce que l'on évoque

les questions d'intentionnalité. Les êtres vivants sont-ils là pour nous nuire ou au contraire nous aider ? Sont-ils gentils ? Sont-ils méchants ?

On va plus loin, parce que l'on évoque le terme « racisme » qui est mis en avant dans un film. Cela me semble extrêmement intéressant. Au-delà d'une certaine découverte scientifique de la nature, on cherche à faire réfléchir sur ce qui fait la citoyenneté, comme le disait d'ailleurs François Lapoix. Nous pouvons donc emmener cette notion de racisme encore plus loin et élargir le champ de la citoyenneté aux autres qu'humains. D'une certaine façon, c'est ce qui est proposé, c'est-à-dire que nous regardions l'autre, même s'il n'est pas comme nous, qu'il n'est pas humain, comme un être vivant doué de sensibilité, en lui marquant un respect, une considération. Ces notions de respect et de considération seront communes à la première opinion, la « nature naturelle », mais également, au fur et à mesure du temps, à cette « nature naturaliste ».

La troisième position sur cette idée de nature est un peu plus tardive. Elle arrive plutôt dans les années 1970 et surtout 1980. C'est la nature assimilée à l'environnement. Ce qui est clairement mis en évidence dans ces extraits est l'environnement de l'humain, ce que j'appellerai une « nature dénaturée ». Dans ce qui nous est présenté, ce n'est plus une nature vivante, mais une nature presque sous forme d'un caractère physique, mathématique, désensibilisé. On va étudier les énergies, l'éolien, le solaire, concevoir de façon technique

les façons de surmonter les crises environnementales, mais pour les humains. On va construire une maison solaire, un chauffe-eau solaire. La vision est donc radicalement différente. On s'intéresse également à la nature en termes de cadre de vie. On parle de jardins, de potagers, de fleurs, on joue avec des animaux domestiques. Il ne s'agit plus du tout de cette idée de nature sauvage, mais d'une nature anthropocentrée. C'est là qu'apparaît tout ce qui tourne autour des techniques, des loisirs scientifiques qui sont des éléments forts dans notre société : les questions de pollution sont évoquées, la pollution de l'air, liée au bruit, à « l'urbanisme », les formes d'environnements humains aussi.

Ce sont donc trois grandes représentations pouvant se définir dans certains termes transversaux. C'est une belle diversité d'extraits permettant d'aller un peu plus loin, de remettre cela dans une perspective de longue durée, mais qui reste, à mon sens, assez déterminante pour analyser ce qui se passe aujourd'hui dans la société de façon globale, ainsi que dans toutes ces politiques d'animation nature et d'éducation à l'environnement.

Questions de la salle

Michel Mulat

Bonjour. Je suis Michel Mulat de l'ICEM, chargé des archives du mouvement. Nous sommes un peu en décalage par rapport à vous. D'abord, simplement un aperçu de l'histoire. Il m'a été difficile de me limiter à 1970-1990, parce que nous commençons à nous intéresser à la

nature en 1919. C'est le premier poste de Freinet et depuis, cela n'a jamais cessé. Je ne vais pas refaire cette histoire, ce n'est pas le lieu.

C'est peut-être la démarche qui nous oppose. C'est un hommage mérité aux éducateurs et je ne veux pas être critique, mais où sont les enfants ? Les enfants sont exécutants, écoutants et ce n'est pas notre démarche. On ne sort pas pour aller observer des arbres, mais on répond à la demande des enfants. Je vous donne un exemple : tout à l'heure, Thierry Paquot citait Montessori, avec ce gamin ou cette gamine qui dessine un arbre bleu. Cela m'est arrivé. Je filme des classes. J'ai posé la question à une gamine qui avait dessiné sa maison en rouge. Je n'ai pas posé la question à la maîtresse, mais à elle. Elle m'a répondu : « Si ma maison est rouge, c'est parce que j'aime le rouge. » Ce n'est pas du tout la même démarche.

Gil Melin

Bonjour. Je suis Gil Melin, actuellement maire adjoint, mais issu de cet ensemble du parcours qui nous est présenté. Ce qui me semble intéressant est bien de regarder cela d'un point de vue historique, mais en quoi cela pourra-t-il servir demain ? Le monde a beaucoup changé. Nous n'avons pas tous eu la chance d'avoir des pédagogies Freinet. Nous avons forcément été élevés par cet arc-en-ciel issu de la résistance et nous sommes débrouillés avec cela. Nous sommes un peu partis de l'hébertisme, pour faire simple, pour arriver à la pédagogie par objectifs. animateurs, enseignants, mouvements divers, nous avons

coconstruit ce que nous avons cru être bien, simplement pour agir pour et par la nature. Ce sont de vrais débats que nous avons conduits au sein d'École et Nature.

Demain, quand 80 % des enfants seront dans des villes, en tant que maire adjoint, comment pourrai-je leur offrir la possibilité de découvrir cette nature ? Y aura-t-il besoin de lieux médians ? Quels médiateurs y aura-t-il pour les emmener ?

Jonathan Landau

Rémi, je crois que tu voulais réagir.

Rémi Luglia

Oui, je voulais réagir, non pas pour vous répondre précisément, parce que je crois que ce sera un fil rouge de l'ensemble du colloque, comme cela nous a été dit ce matin. Nous regardons le passé un peu lointain qui s'arrête dans les années 1990, il y a déjà trente ans, mais nous le regardons également pour réfléchir ensemble à ce que sera l'avenir. Je ne suis pas sûr qu'à la fin, il y ait une stratégie. C'est le printemps, les stratégies nationales fleurissent actuellement au niveau du ministère de l'Écologie. Ce n'est pas pour définir une stratégie entre nous, mais pour partager ce vers quoi nous avons envie d'aller.

Il faut prendre un peu de hauteur par rapport à ce que vous venez de dire, afin de le remettre en perspective. Pour moi, votre questionnement est fondamental. 90 % de la population vit dans un milieu urbain, parfois très urbain. La question que nous pouvons nous poser est : quel lien ces habitants entretiennent-ils avec la nature et notamment avec une cer-

taine spontanéité de la nature ? À mon sens, l'enjeu n'est pas simplement dans les mouvements de jeunesse et d'éducation. C'est également dans la façon de créer une ville différente, de créer une forme différente d'habiter la planète permettant d'être reconnecté, à proximité de chacun, avec une nature plus spontanée, plus diversifiée, mieux respectée. Cela n'implique pas simplement d'agir dans les mouvements de jeunesse, mais également dans la façon dont la société entière est pensée. Pour moi, c'est un enjeu d'avenir absolument crucial. Le côté éducatif est une pierre de tout cet édifice très complexe, mais fondamental pour moi.

Yvan Carlot

Yvan Carlot, retraité ayant eu les pieds dans le concret. J'ai beaucoup apprécié cette plongée historique rafraîchissante qui me rappelle mes années passées. Dans toutes ces présentations, il y a quelques séquences où les parents sont absents. Nous avons vu ces séquences où les enfants montaient aux arbres, passaient sur des troncs d'arbres et tombaient. Aujourd'hui, avec la judiciarisation de la société, je me demande si nous pourrions toujours le faire.

Rémi Luglia

Je rajoute que les parents sont absents, sauf le père qui dit : « Qu'est-ce que tu ferais en colonie de vacances ? ». C'est ce que je disais en commençant, comme toutes les archives, nous devons analyser celles-là en elles-mêmes. Par qui est-ce filmé ? Dans quel contexte et dans quel objectif ? Ce n'est absolument pas une journée complète d'un

camp scout qui nous est présentée ici. Ce sont des morceaux choisis, avec des images rares à l'époque. Nous avons donc eu une volonté précise d'identifier des moments qui avaient du sens et une importance pour ceux qui filmaient. J'allais utiliser un terme très méchant, mais nous avons des images de publicité. J'aurais plutôt utilisé le terme « propagande », au sens noble du terme, c'est-à-dire que ceux qui ont filmé ont un message à faire passer. C'est en ce sens que ces archives ne traduisent pas la réalité, mais une vision des structures datée et située. C'est ce qui permet de mettre un bémol. Ce n'est pas un film présentant l'histoire complète, bien pensée de ces mouvements-là. Ce sont des éclairages signifiants, à condition de bien les remettre dans leur contexte de production. Les archivistes pourraient en dire bien plus que moi sur ce sujet.

Jean-Jacques Gauthé

Je vais complètement aller dans le sens de Rémi : le film des Éclaireurs de France de 1946 où nous voyons les jeunes qui sont dans les arbres et marchent sur les troncs est intitulé « Joie de vivre ». Nous voyons la nature comme cadre d'activité pour les bien portants. C'est un film sur le handicap, consacré à ce que l'on appelait « l'extension » dans le scoutisme, c'est-à-dire le scoutisme pour les handicapés. Dans les séquences suivantes, nous voyons le scoutisme pour les allongés, pour les aveugles et également dans ce que l'on appelait à l'époque « les maisons de redressement ». Ce sont des outils de communication montrant une partie du message que veut faire passer l'association à un moment précis, mais il

faut les prendre avec une certaine distance et surtout ne pas considérer que c'est un véritable reportage.

Cédric Prévot

Cédric Prévot, ICEM Pédagogie Freinet et FRENE également. Ma question reprendra le titre de notre colloque, « De l'animation nature à l'éducation à l'environnement ». À supposer que ce regard sur l'histoire soit un peu comme la rétrovision pour le conducteur, avec les absences que nous avons désignées dans nos questions, ne sonne-t-il pas le glas de certaines approches ? Nous parlions de pédagogie par objectifs. Dans les différents scopes que vous avez proposés, nous parlions beaucoup du développement de différentes approches. Finalement, le fait d'aller vers l'éducation à l'environnement ou vers cette éducation relative à l'environnement, n'est-ce pas également faire dialoguer les approches ? Dans certains dispositifs, n'est-ce pas se faire rencontrer, y compris les disciplines ? C'est la raison pour laquelle il est peut-être beaucoup plus pertinent de parler d'interdisciplinarité, plutôt que de nouvelles disciplines.

Vous l'aurez compris, ma question se veut large et ouverte. En tout cas, elle voudrait également avoir le regard des historiens, des témoins historiens sur la façon dont ce regard historique, cette rétrovision nous permet de conduire aujourd'hui vers demain.

Rémi Luglia

C'est tout l'enjeu de nos disciplines, en l'occurrence. Je n'ai pas d'autre préten-

tion que d'être historien. Si, je suis un peu naturaliste également, ce qui permet un regard un peu différent. Je suis également enseignant dans le second degré, donc l'Éducation nationale qui est un peu la bête noire ce matin, même si j'ai fait du scoutisme étant jeune. Je plaisante.

La bonne question est : comment ce regard sur le passé peut-il nous amener à envisager cet avenir ? Je pars de ce que je vous ai dit. Je ne suis pas sûr que les trois grandes pensées ou visions que j'ai développées, qui se traduisaient en objectifs et en pratiques, aient fondamentalement changé. Je crois que nous pouvons les retrouver dans les pratiques actuelles très variées. Nous pouvons même les retrouver de façon mélangée, par exemple dans un même séjour ou dans une même activité. Je ne crois pas qu'elles disparaissent, même s'il peut y avoir des infléchissements. Je crois qu'elles se recomposent. C'est cette recomposition qui me paraît intéressante actuellement.

Maintenant, il faut également savoir que nous sommes dans une société qui reste encore fondée sur la technoscience. C'est mon autre casquette, celle du Président d'une association de protection de la nature. Dans notre société, et je le déplore, toutes les solutions aux enjeux actuels en matière écologique au sens large du terme seront avant tout pensées non pas autour d'un nouveau lien à créer entre les humains et le reste du vivant, mais par une solution technoscientifique pilotée par l'humain et derrière, par des industries. C'est tout de même le cœur du sujet.



Groupe d'enfants scouts, années 1960-1970, Archives départementales du Val-de-Marne, 604J 46, fonds Loisirs éducatifs de jeunes sourds.

Je vais vous donner un exemple, auquel j'ai fait une allusion tout à l'heure. Je sais que plusieurs personnes dans la salle étaient avec moi dans un groupe de travail du Comité national de la biodiversité. Le ministère de la Transition écologique vient de sortir le 1^{er} volet de la troisième édition de la stratégie nationale biodiversité 2020-2030. Dans tous les groupes de travail, nous nous sommes battus pour mettre au cœur de cette stratégie non pas simplement des actions très concrètes de restauration de cours d'eau, de reméandrage, de protection de certaines espèces, de création d'aires protégées, mais pour faire exister un axe qui devait être un axe très fort sur la reconnexion de nos sociétés avec le vivant. Je dois vous dire qu'une fois soumis à l'arbitrage des cabinets de l'interministériel, ce qui est sorti était extrêmement décevant. Y compris les cabinets du ministère de la Transition écologique, donc ceux qui devraient normalement porter ces idées ont du mal à percevoir l'importance de

retisser ce lien entre les humains et le reste du vivant. Pour eux, c'est quelque chose de flou, de vague qui n'est pas fondamental, alors que c'est déterminant pour l'avenir. Pour pouvoir impulser des changements transformateurs, il faut bien que les personnes soient conscientes et fassent le choix – parce que nous sommes en démocratie – d'aller individuellement dans ce sens, afin que des arbitrages puissent être pris. Ces aspects ont été très largement enlevés de la feuille de route, parce qu'ils ont été méprisés par ceux qui devaient arbitrer. D'une certaine façon, ils n'ont pas conscience de l'importance de ce que vous faites tous au quotidien et depuis des dizaines d'années.

Vous voyez que le chemin est très long et s'il y a une réflexion d'avenir à avoir, c'est sur cette notion de sensibilisation, information, médiation, conscientisation... Comme le disait M. Paquot qui est intervenu tout à l'heure, il faut remettre les choses dans une cosmologie beaucoup plus proche de la nature qui retisse ce lien, nous place dans le tissu du vivant. Cet enjeu est fondamental. Malheureusement, je ne suis pas sûr qu'il soit compris par l'ensemble des décideurs. Pour moi, l'enjeu d'avenir est celui-là. ★

« Le Pajep : à la croisée de l'éducation populaire... et de l'éducation à l'environnement »

Le Pajep, à l'origine de la réalisation de ce film, est un programme de collecte, de conservation et de valorisation d'archives des organisations nationales de jeunesse et d'éducation populaire. Il veille sur une centaine de fonds répartis entre les Archives nationales (Pierrefitte-sur-Seine) et les Archives départementales du Val-de-Marne (Créteil).

Les premières années du Pajep ont été naturellement tournées vers la collecte d'archives provenant des grands mouvements généralistes fondés entre les années 1930 et 1950 dans le domaine des loisirs (Ceméa), de la culture (MJC, Peuple et culture), de la cohésion sociale (Centres sociaux) ou des vacances (Jeunesse au plein air). À partir de 2004, la collecte commence à toucher des documents issus d'associations plus spécialisées : dans le domaine des sciences et techniques (Cirasti, 2004), des chantiers de jeunes (Concordia, 2005), du scoutisme (Éclaireuses éclaireurs de France, 2006) ou plus tard dans le milieu ajiste (2007-2010). Les thématiques de la nature et de l'environnement venaient ainsi, progressivement et sous différentes formes, irriguer les sources accumulées par le Pôle. Cette thématique s'est ensuite retrouvée au centre de certaines séquences scientifiques comme lors d'un colloque sur l'Éducation nouvelle tenu en 2010¹

C'est en 2016, avec la journée d'étude exploratoire sur l'animation nature, que le Pajep s'empare véritablement de la question et en 2021, avec la collecte des archives de l'Union nationale des CPIE, qu'elle entre définitivement dans ses domaines d'action et d'investigation. Cette collecte a bénéficié d'un contexte archivistique et scientifique doublement favorable : l'Union n'avait encore jamais confié ses archives à des services publics de conservation et incarne parfaitement cette position de carrefour entre l'éducation populaire et les préoccupations écologistes, naturalistes et scientifiques.

Aujourd'hui, le Pajep se situe à la croisée de ces deux grandes sphères militantes. Il poursuit ses investigations et collabore régulièrement avec l'Ahpne pour l'intégration dans son Guide des sources de notices dédiées à des fonds d'associations naviguant entre les deux dimensions. Depuis 2017, 13 nouveaux fonds ont ainsi été signalés et intégrés dans le Guide².

Le film d'archives évoqué ci-avant n'est qu'un aperçu de l'ampleur de ce que l'on peut trouver dans ces fonds, qui portent la trace d'une sensibilité éducative tournée vers la nature, déployée de façon plus ou moins appuyée mais toujours selon les principes pédagogiques revendiqués au sein de ces différents mouvements.

*Jonathan Landau
Archiviste Fonjep, mission Pajep*

¹ « Réformer l'École. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970) », actes parus en 2010 aux Presses universitaires de Grenoble sous la direction de Laurent Guttierrez, Laurent Besse et Antoine Prost.

² France Nature Environnement (FNE), FNE Auvergne-Rhône-Alpes, École et nature, Association pour la découverte du monde sous-marin (ADMS), Centre de découverte de la nature (CeDeNa), Fédérations des clubs CPN, CPIE de Brenne-Berry, CPIE de Gorre-Menez, Club CPN « La Sittelle », Les Amis de la Nature section Berry, Loiret Nature Environnement, CPIE Touraine-Val-de-Loire et le Centre d'initiation à la nature de Boulton-aux-Bois.

Fondements et visées des divers courants d'éducation relative à l'environnement : France et Québec, 1970-1990

Éducation relative à l'environnement, France-Québec (1970-1990) : visées, références et trajectoires

Présidence assurée par **Aurélie Zwang**, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, université Paul Valéry Montpellier

Aurélie Zwang

Pour cette plénière, nous avons le plaisir d'accueillir à distance Lucie Sauvé qui nous entend depuis le Québec et nous rejoindra après la présentation d'Yves.

Yves Girault est professeur émérite au muséum national d'histoire naturelle où il a exercé très longuement. Yves, tes travaux en lien avec la thématique de ce colloque portent sur l'évolution des discours concernant les rapports entre humains, nature et société, dans le champ particulier des institutions muséales et des expositions et de l'éducation relative à l'environnement et l'éducation aux territoires dans les musées et les aires protégées. C'est donc un vaste programme.

Dans ce cadre, tu vas axer ton intervention plutôt sur les fondements de l'ERE du point de vue des valeurs et des finalités, de la genèse des mouvements de protection de la nature aux outils de gestion français de la nature, en dressant un panorama très rapide sur les objectifs de l'éducation relative à l'environnement.

Quant à toi, Lucie, y a-t-il nécessité de te présenter encore ? Tu es professeur émérite à l'université du Québec, à Montréal. Tes travaux portent sur l'étude des dimensions critiques et politiques de l'éducation, sur les dynamiques de mobilisation citoyenne en matière d'environnement et de transformation écosociale à l'éducation relative à la santé

environnementale, l'éducation scientifique et technologique et aux enjeux de la formation des éducateurs, tant en milieu formel que non formel. Ta présentation qui sera effectuée à distance sera centrée sur les premiers jalons de l'éducation relative à l'environnement posés par les organisations internationales dans les années 1970 et 1980. Tu nous parleras des étapes du virage de l'éducation au développement durable qui s'est imposé dans les années 1990. À cette occasion, tu pourras interroger l'évolution des conceptions de l'environnement dans les programmes internationaux et son influence sur le monde de l'éducation relative à l'environnement au Québec.

Influence des programmes internationaux sur le déploiement de l'éducation à l'environnement : l'exemple du Québec

Lucie Sauvé, professeure émérite, département de didactique, université du Québec à Montréal

En ce qui me concerne, je vais rappeler très brièvement une histoire que la plupart d'entre vous connaissent déjà : celle des grands moments internationaux de structuration du champ de l'éducation relative à l'environnement. Je tenterai de voir brièvement comment cette mouvance internationale a influencé les débuts de la trajectoire de l'éducation relative à l'environnement au Québec. Nous pourrions également constater des similitudes avec l'histoire de l'Éducation à l'environnement en France. Je devrais évidemment faire de grands raccourcis, vous me le pardonnerez.

Dans l'ensemble, l'histoire de l'éducation relative à l'environnement témoigne d'une évolution - au sens de changement progressif et pas toujours d'une amélioration - des représentations sociales concernant le rapport de notre humanité au monde vivant. Yves Girault l'exposera dans son exposé : à travers

les décennies, nous avons observé le changement progressif. D'un rapport à la « nature » visant à la protéger et la conserver, et puis d'un rapport au « milieu » à connaître, à interpréter, on a pris conscience d'un rapport à l'« environnement » dans les années 1970, alors qu'on s'est approprié ce concept nouveau ayant émergé vers la moitié du siècle dernier.

Nous nous sommes d'abord préoccupés de l'environnement comme « problème » à résoudre et en même temps de l'environnement comme « ressource » à préserver, à ne pas épuiser, à partager dans une perspective de conservation. Peu à peu, à travers les années 1980-1990, l'environnement est devenu une condition du « développement durable », donc un substrat pour l'économie. C'est plus récemment, à partir des années 2000, que nous constatons l'émergence d'une représentation de l'environnement

comme « bien commun », comme « ce qui nous est commun ». L'environnement devient alors un objet d'engagement politique. Récemment, une autre représentation a pu être observée, qui s'avère de plus en plus prégnante, celle de l'environnement comme « trame de vie commune ». Nous tous, humains et autres qu'humains, sommes enchevêtrés dans le substrat de cette Terre. L'environnement devient l'objet d'un engagement existentiel. Ici, nous pouvons parler davantage d'une éducation écologique, axée sur l'ancrage dans notre oïkos. Ainsi, nous constatons une modulation des représentations sociales de l'« environnement »; mais nous observons également que ces représentations ne sont pas mutuellement exclusives dans l'espace-temps social.

Par exemple, l'idée de nature a toujours été présente à travers l'histoire de l'éducation relative à l'environnement, mais

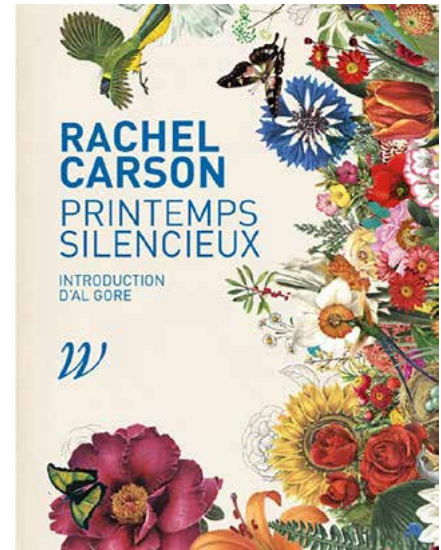
cette représentation a surtout été dominante dans les premières décennies du XX^e siècle. Comme vous l'avez observé, le rapport au monde non humain passait par l'idée de nature, une nature comme lieu d'apprentissage ou comme laboratoire d'étude, une nature comme espace de loisirs, une nature nourricière, une nature comme matrice d'un développement moral. Au Québec comme en France, l'éducation à la nature s'est alors surtout déployée dans un contexte non formel, où les organisations non gouvernementales ou culturelles ont joué un rôle majeur. Ici, il faut souligner entre autres la contribution de la Société linéenne du Québec qui est un organisme de vulgarisation des sciences naturelles depuis les années 1920, celle du Jardin botanique de Montréal depuis les années 1930, les camps scientifiques, les Scouts et les Guides, comme chez vous. L'Association forestière québécoise a également joué un rôle important pour la promotion du loisir en forêt, en vue de valoriser celle-ci. Ces initiatives sont marquées par leur association avec les sciences de la nature dans une visée de développement de connaissances, de savoir-faire en nature – de débrouillardise –, ou encore dans une visée de formation du caractère. Chez les anglophones, on parle de « *character education* », le rapport à la nature contribuant à la formation morale. Par exemple, le mouvement 4-H, initié par l'Association forestière du Québec en 1942 et toujours actif comme organisme de loisir, vise une formation humaine à l'écoute de la nature. Les 4 H correspondent aux valeurs suivantes: Honneur dans les actes, Honnêteté dans les moyens, Habileté dans le tra-

vail et Humanité dans la conduite. « Le Mouvement 4-H croit que la meilleure salle de jeu est couverte seulement par le ciel et la cime des arbres. »

À cette époque toutefois, on retrace peu d'initiatives en ce sens à l'école. Celle-ci est restée figée dans ses murs, avec une culture de transmission des savoirs. Si l'éducation à la nature s'est développée ici et là en milieu scolaire, c'est grâce à l'initiative de certain.e.s enseignant.e.s. La nature devient un contexte d'apprentissage, un stimulus à l'apprentissage, qui favorise entre autres le transfert des savoirs. C'est plus tard que s'est développée une prise de conscience de la dimension ontogénique du rapport à la nature : la nature comme creuset de construction de notre être au monde, la nature au fondement de la construction d'une identité écologique. Au Québec, l'intérêt de plus en plus vif pour les cultures autochtones contribue à une telle visée éducative.

Au Québec comme en France, c'est donc d'abord le rapport à la nature qui a fait l'objet d'interventions éducatives en matière de ce que nous appelons aujourd'hui l'environnement. L'éducation relative à l'environnement comme telle est issue du contexte d'après-guerre, caractérisé par un boom économique, une explosion démographique, de multiples contaminations, la perte de biodiversité, les atteintes à la santé humaine et surtout, la déplétion des ressources qui devenait inquiétante pour l'économie. À ce moment-là, des ouvrages majeurs ont été publiés qui ont éveillé à ces problématiques et

appelé à la mobilisation. En particulier le *Printemps silencieux* de Rachel Carson paru en 1962, dénonçait la contamination par les pesticides. Cette œuvre a contribué à la création de l'Agence américaine de protection de l'environnement et a inspiré le mouvement écologiste.



Réédition, en 2020, du livre de Rachel Carson (1907-1964) paru en 1962, « *Printemps silencieux* », premier ouvrage sur le DDT et le scandale des pesticides

En 1972, le rapport du Club de Rome, *Halte à la croissance*, mettait en évidence l'enjeu d'une population croissante face à des ressources limitées et celui de l'avancée industrielle encore plus rapide et intensive. Le rapport faisait appel à la fin d'un tel développement industriel, à la nécessité de répartir les richesses et à l'importance de stabiliser la population mondiale. Un tel propos peut être associé à ce que nous appelons aujourd'hui « la décroissance ». En introduction du rapport, on trouve la célèbre métaphore du nénuphar qui double en superficie chaque jour et qui ne tarde pas à étouffer le plan d'eau.

L'alarme était sonnée et l'ONU s'est donc mobilisée pour organiser ce que nous pouvons considérer comme un premier sommet de la terre, la conférence des Nations Unies sur l'environnement humain à Stockholm, en 1972. On y observe une perspective d'emblée anthropocentriste. L'environnement y est considéré comme « ressource » et comme « problème », en somme, comme « problème de ressources ».

Ce qui nous intéresse ici particulièrement, c'est la résolution numéro 96 du rapport de la Conférence, qui portait sur la création d'un Programme international d'éducation relative à l'environnement (c'est l'appellation choisie en français). C'est également dans la foulée de la Conférence de Stockholm, qu'a été créé le programme des Nations Unies pour l'environnement. Et puis, en 1974, l'ONU organise une session spéciale autour du projet d'un « Nouvel ordre économique mondial ». On y trouve une préoccupation pour contrer les inégalités, mais cela passe par une accélération croissante du développement économique et social, ce qui n'a pas été discuté : il faut assurer la pérennité des matières premières afin de poursuivre un développement continu, que l'on souhaite équitable dans le monde entier. Ici, la solution aux problèmes d'environnement et d'équité sociale, c'est le développement. La seule référence à l'idée d'environnement dans le rapport de cette session spéciale est l'expression « *raw material* », matériel brut.

Évidemment, cette proposition d'un nouvel ordre économique mondial a

fait l'objet de fortes critiques, surtout de la part des pays du Sud. Un séminaire s'est donc tenu à Cocoyoc, au Mexique, la même année, où l'on a discuté de la proposition de l'écodéveloppement, s'appuyant sur les travaux d'Ignacy Sachs. Cette proposition a fait l'objet d'un consensus lors du séminaire comme jalon des futurs travaux de l'ONU et de l'Union internationale de conservation de la nature (UICN). Il y est question entre autres d'une symbiose société nature, de la critique structurelle du développement, de la prise en charge locale et communautaire d'un mode de développement endogène, de l'éducation comme une condition de participation. Cependant, à l'issue du séminaire, cette proposition a fait l'objet d'un veto de la part du secrétaire d'État américain Henry Kissinger, veto qu'il a acheminé par télégramme parce qu'il n'était pas présent à la conférence de Cocoyoc. Ce veto a fait échouer la proposition de l'écodéveloppement qui dérangeait le monde politico-économique dominant. C'est alors que le cadre de référence du « développement durable » a commencé à émerger peu à peu dans les travaux de l'ONU. C'est sur ce fond de mouvance politico-économique que s'est développée l'éducation relative à l'environnement.

Après la Conférence de Stockholm, il fallait mettre en œuvre le Programme international d'éducation relative à l'environnement, le PIEE. En 1975, s'est donc tenu le séminaire de Belgrade en Yougoslavie (maintenant la Serbie). La *Charte de Belgrade* clarifie les fonde-

ments, les principes généraux et les objectifs de l'éducation à l'environnement. Je vous engage vraiment à lire cette Charte, disponible en ligne. Elle reste encore très inspirante et actuelle, malgré la référence au « nouvel ordre économique mondial », sans y porter un regard critique. Entre autres, la Charte de Belgrade fait appel à une nouvelle éthique universelle, une éthique qui tient compte de la place de l'humanité dans la biosphère.

Ensuite, en 1977, la Conférence intergouvernementale en éducation relative à l'environnement de Tbilissi (Géorgie, ex-URSS) a porté sur l'opérationnalisation d'une telle éducation. Comme à Belgrade, on reconnaît ici la dimension sociale des problématiques environnementales. On y fait appel aux médias pour l'éducation informelle. On incite au développement de politiques nationales visant la mobilisation de l'éducation formelle, incluant un enrichissement de la formation des enseignants. On y privilégie également certains choix pédagogiques, comme la résolution de problèmes concrets et l'adoption d'une approche interdisciplinaire.

En 1980, l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN) publie sa Stratégie mondiale de conservation qui s'intitule « La conservation des ressources vivantes au service du développement durable ». Cette stratégie explicite le concept de développement durable qui sera ensuite repris et précisé dans le rapport de la Commission mondiale sur l'environne-

ment et le développement présidé par madame Brundtland, *Notre avenir à tous* (1987). Dans la stratégie de l'UICN, on parle d'environnement en termes de richesse, de ressources, de capacité de charge. On observe que l'UICN a progressivement transformé son discours, au fil des décennies : de la protection de la nature en 1948, on passe à la conservation des ressources en 1956, puis au développement durable en 1980. Le rapport Brundtland a donc consacré le développement durable comme la voie de solution aux problèmes sociaux et environnementaux.

En 1989, dans la poursuite des travaux du Programme international d'éducation relative à l'environnement (le PIEE), s'est tenu le Congrès de Moscou. Au-delà des principes, des objectifs et des pistes d'opérationnalisation, il fallait maintenant établir une stratégie de mise en œuvre du Programme. Le congrès de Moscou avait pour objectif d'élaborer une *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990-2000*. Celle-ci aura toutefois manqué d'élan.

Ici, je vais déborder un peu sur les années 1990, parce qu'en 1997, il y a eu la Conférence de Thessaloniki, en Grèce : ce fut la dernière conférence dans le cadre du PIEE. Cet événement a finalement consacré le « virage » vers l'éducation pour le développement durable. Il y a eu alors beaucoup de débats chez les participants entre « éducation relative à l'environnement » et « éducation au développe-

ment durable ». Allait-on parler d'ERE ou d'EDD, d'éducation vers le (pour le) DD, d'éducation pour un avenir viable ... ? Et puis, finalement, on a assisté à la consécration de l'éducation pour le développement durable. Le PIEE a été dissout. Les promoteurs du DD et de l'EDD ont axé leur argumentaire sur le fait que l'ERE n'aurait pas tenu compte des réalités sociales, dont la dimension économique. Les défenseurs de l'ERE invitaient à relire à cet effet les documents du PIEE pour constater que ces reproches n'étaient pas fondés. Depuis la Conférence de Belgrade, l'ERE associait clairement entre elles les préoccupations écologiques et sociales, adoptait une perspective globale et se souciait d'équité et de justice. Plutôt que d'attribuer l'échec relatif de l'ERE à ses fondements, il fallait reconnaître le manque d'appui politique et le manque de moyens pour atteindre ses objectifs. Entre autres, on faisait observer que ce n'est pas en changeant de nom qu'on règle le problème.

À travers ces moments d'histoire, on observe donc une influence considérable des programmes internationaux sur le déploiement de l'éducation : ceux-ci sont à la fois des reflets et des déterminants du rapport des sociétés à l'environnement. Les prescriptions des organismes internationaux apparaissent rassurantes pour beaucoup ; on y trouve des repères, des certitudes, des appuis, une source de légitimité. Et puis, des programmes de financement y sont associés. On peut déplorer toutefois le manque d'approche critique des prescriptions internationales qui

s'imposent d'autorité au monde de l'éducation. Alors que l'école – l'éducation – pourrait être, voire devrait être un creuset de transformation sociale, elle est surtout le reflet de paradigmes sociétaux.

Dans la salle

Le Comité français de l'UICN a été créé en 1991 par Gérard Sournia, après la conférence sur les parcs nationaux.

Je voulais confirmer que Jean Dorst, par ailleurs fort respectable, n'était effectivement pas très gauchiste. Je me souviens que dans la première édition d'Avant que Nature ne meure, il écrivait que les populations sous-développées se reproduisaient plutôt comme des lapins que comme d'être dotés de raison. Dans un colloque, j'ai eu l'occasion de lui en faire la remarque et cela n'a plus figuré dans les éditions suivantes.

Lucie Sauvé

Je n'aurai malheureusement pas beaucoup de temps pour parler de ce qui nous est arrivé au Québec depuis la conférence de Stockholm en 1972. Cette année-là, dans la mouvance internationale, nous avons adopté la Loi sur la qualité de l'environnement, alors sous la responsabilité du ministère des Affaires municipales et de l'Environnement. Ce fut le point de départ d'une gouvernance environnementale, trop souvent timide.

Dans les années 1970, il y a eu un renforcement du rôle du milieu non formel

en éducation relative à l'environnement, sous la forme d'une éducation au milieu naturel. En 1977 - Ministère du Loisir, Chasse et Pêche devenait responsable de la Loi cadre québécoise visant l'établissement d'un réseau de parcs nationaux; cette loi intégrait des dispositions concernant l'éducation. En 1979, le Ministère de l'Énergie et des Ressources a mis en place un Service de l'éducation et de la conservation; un réseau de centres éducatifs forestiers a vu le jour.

En 1978, à l'initiative de Michel Maldague, fondateur du Conseil québécois de l'environnement (en 1970) et alors conseiller de l'UNESCO en matière d'éducation et d'environnement, s'est tenu le symposium Éducation mésologique : outil de développement, Ce symposium était donc axé sur le concept d'« éducation mésologique », une éducation au milieu de vie qui inclut toutes les dimensions biophysiques et sociales de celui-ci.

En 1979, c'est la création du ministère de l'Environnement du Québec. Dès le départ, le Ministère s'est doté d'une mission éducative et a mis en place un Service d'éducation relative à l'environnement, qui adoptait les fondements et les principes de la Charte de Belgrade. Il s'agissait-là d'une innovation pionnière. Les travaux de ce service, de 1979 à 1995, ont permis de faire un diagnostic de la situation de l'ERE au Québec, d'offrir de la formation aux enseignants et aux animateurs, de mener des recherches – entre autres sur les curriculums scolaires –, de

réseauter et de mobiliser les acteurs du domaine de l'éducation relative à l'environnement. Le Service a contribué aussi à la création d'un Comité interministériel d'éducation relative à l'environnement (1990-1995) regroupant les Ministère de l'Environnement, de l'Éducation, des Ressources naturelles et de l'Agriculture. Malheureusement, le Service et le Comité interministériel d'éducation relative à l'environnement ont disparu avec le virage vers le développement durable au milieu des années 90, laissant un grand vide d'appui politique au rôle de l'éducation en matière d'environnement.

En 1981, le ministère de l'Éducation inclut au curriculum de 1^{ère} secondaire un programme d'Écologie, reconnaissant ainsi la pertinence de cette nouvelle discipline scientifique dans le cursus de formation scientifique. Ce programme était inspiré entre autres de la proposition d'éducation mésologique de Michel Maldague,

Au cours des années 1980, le Québec a connu l'âge d'or de l'émergence d'organisations environnementales québécoises. En 1987, on dénombrait 164 organisations québécoises actives en éducation relative à l'environnement. Un abondant matériel pédagogique a alors été développé par des syndicats, des ONG, des OBNL (Organisation à But Non Lucratif) et des consultants. Au cours de cette décennie, on organise aussi au Québec d'importants colloques internationaux en éducation relative à l'environnement : en 1987, le Congrès de la

NAAEE (organisation nord-américaine d'ERE); en 1989, le premier colloque de recherche francophone en ERE, dans le cadre du Congrès de l'Association canadienne francophone pour l'avancement de la science (ACFAS), co-organisé par le ministère de l'Environnement et l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Dans ces années-là, il y a eu aussi un mouvement de structuration des organisations d'ERE au Québec, qui a mené en 1990 à la fondation de l'AQPERE – Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement,

Les années 1990 seront marquées par la consolidation de liens avec la Francophonie internationale pour le déploiement de l'ERE – dont la contribution à la fondation en 1997 de l'ONG internationale Planète'ERE et la tenue d'un premier Forum à Montréal. Dans ce contexte, émergent les premières structurations des activités de recherche francophones et la création de la Revue internationale Éducation relative à l'environnement – Regards – Recherches- Réflexions. Également, dans la foulée de la création d'un premier programme de formation en ERE à l'UQAM en 1996, et grâce à l'appui initial du Fonds Francophone des Inforoutes (AIF), le développement d'un programme international de formation à distance en ERE a réuni de 2000 à 2004, des partenaires du Québec, de la France, de la Belgique, de Haïti et du Mali. Ce programme est offert à l'UQAM depuis sa création.

Où en sommes-nous maintenant ? Plusieurs avancées des décennies 70, 80 et 90 ont pu subsister malgré l'appui politique accordé à la prescription internationale du « développement durable » et le manque de soutien chronique aux initiatives d'éducation relative à l'environnement. Cependant, globalement, on peut faire à peu près les mêmes constats : en particulier, un manque de reconnaissance du rôle majeur des ONG et autres acteurs de l'éducation non formelle; un manque d'engagement institutionnel au sein de l'éducation formelle, tant pour l'écologisation des curriculums que pour la formation des enseignants. On espère encore et toujours que les différentes instances de la politique formelle se saisissent véritablement de cet enjeu éducatif majeur.

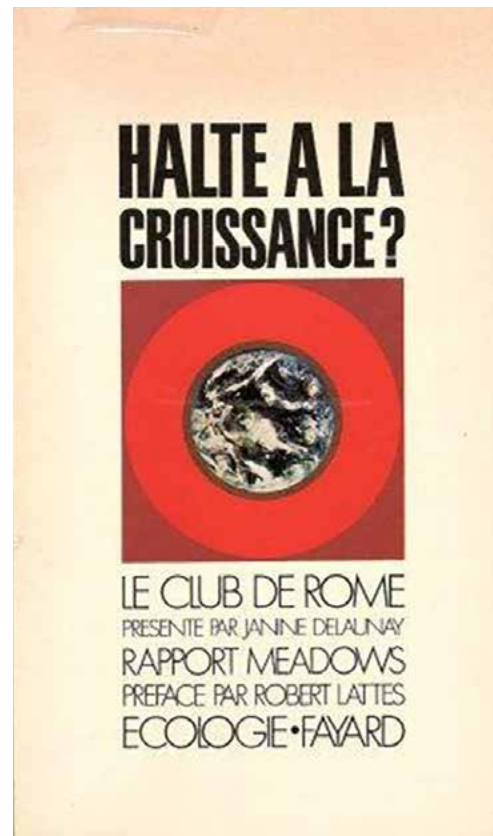
C'est pourquoi nous avons eu l'initiative de développer et de promouvoir l'adoption d'une Stratégie québécoise d'éducation relative à l'environnement. Je vous invite à lire ce document qui a bénéficié des apports de 57 organisations de la société éducative du Québec, et qui fait le point sur le passé, le présent et l'avenir de l'éducation relative à l'environnement au sein de notre société, mettant l'accent sur l'importance du développement d'une écocitoyenneté dans le contexte socio-écologique actuel. Après avoir présentée cette proposition de Stratégie aux élus de l'Assemblée nationale en 2019, nous en poursuivons actuellement la mise à jour et la diffusion.

Cette démarche visant l'engagement des décideurs à soutenir le déploiement d'une éducation relative à l'environnement au sein de notre société a grandement bénéficié de l'apport et du soutien des jeunes mobilisés pour le climat au fil des dernières années. L'une des principales revendications de ces mouvements étudiants est l'intégration de l'éducation relative à l'environnement dans leur cursus de formation. Les

jeunes sont des alliés indispensables, lucides et déterminés, pour opérer le virage qui s'impose en éducation.

Voilà donc, trop rapidement esquissés, quelques éléments de l'histoire de l'éducation relative à l'environnement au Québec – sur la toile de fond de la mouvance internationale. ★

Applaudissements.



« Halte à la croissance » paru en 1972 sous le titre *The Limits to Growth* coordonné par Dennis Meadows, Donella Meadows, Jørgen Randers, William Behens, est le 1^{er} rapport du Club de Rome à partir des travaux de modélisation mathématique de l'évolution de l'écosystème mondial, issus d'un groupe de réflexion composé de scientifiques, hauts fonctionnaires nationaux et internationaux, industriels.

Évolution des représentations de la nature et de l'environnement et prémices de l'éducation à l'environnement

Yves Girault, Professeur émérite, Département Hommes, Nature, Sociétés, Muséum national d'histoire naturelle de Paris

Bonjour à vous tous. Je tiens tout d'abord à remercier Dominique Bachelart et les organisateurs de m'avoir invité à participer à une séance plénière de ce colloque. Avant de débiter cette présentation il me semble opportun de préciser que j'ai débuté ma carrière en 1977 comme animateur nature (titulaire d'un DEFA) et que par la suite, prenant conscience des enjeux complexes de cette démarche professionnelle, j'ai souhaité effectuer des études doctorales pour m'engager dans des recherches sur l'éducation à l'environnement plus spécifiquement au sein de structures muséales. Mes réflexions sont donc tout à la fois nourries par de nombreuses lectures, par cette pratique professionnelle et les très nombreuses rencontres effectuées au cours de ces 45 dernières années. Pour cette présentation très succincte, je me suis notamment inspiré de travaux collectifs, dont ceux effectués

avec Aurélie Zwang, qui anime cette table ronde, et de ceux réalisés avec Cécile Fortin-Debart, notamment le bref historique publié en 2006 sur les diverses politiques d'ERE et d'EDD en France. Ce document est en accès libre sur le carnet Hypothèses du projet de recherche¹. Dans cette courte présentation j'ai souhaité dépasser largement le cadre temporel fixé par les organisateurs de ce colloque, car il me semble important de prendre conscience que les diverses activités qui prennent corps dans l'éducation à l'environnement n'ont pas démarré en 1970, comme c'est le plus souvent écrit dans la bibliographie, et que l'on peut trouver dès 1860 et auparavant des pratiques pédagogiques précurseurs de ces approches. Il en est ainsi par exemple de la *Schulmethodus* d'Andréas Reyher, disciple de Comenius, publié en 1642 et qui faisait déjà mention de l'existence de musées scolaires :

« Tout ce qui frappe l'oeil doit être montré aux enfants, si on peut se le procurer sur place. Tout ce qui est nécessaire pour la démonstration des sciences naturelles ou autres, on devra se le procurer peu à peu et le garder dans un musée joint à l'école. »

Mon exposé de ce jour porte donc sur l'analyse de l'évolution des principales représentations sur l'environnement qui vont inmanquablement influencer les approches éducatives qui seront retenues par les divers acteurs de l'ERE.

De la patrimonialisation de la nature à l'émergence du courant interprétatif

S'il est souvent précisé que l'une des grandes origines de la protection des aires protégées est la création des parcs

nationaux aux États-Unis (Parc national de Yellowstone en 1872) c'est cependant sous l'influence des peintres de « l'école de Barbizon », et par le décret du 13 Avril 1861, qu'a émergé la notion de protection des milieux naturels avec la création officielle de la première « Série Artistique » dans la forêt de Fontainebleau. En effet, c'est sous l'impulsion notamment de Théodore Rousseau, co-fondateur de l'école de Barbizon, Corot, Millet, Courbet et bien d'autres peintres qui s'opposaient au "Baron de Bois D'Hyver", Inspecteur des forêts de la Couronne de 1830 à 1848 qui voulait reboiser la forêt de Fontainebleau avec des résineux au lieu de chênes hêtres ou bouleaux, qu'ont été créées, par un décret de protection de 542 hectares de la forêt de Fontainebleau, les premières séries artistiques. Par la suite il y eut en France d'autres créations similaires : Malmaison (1873), Nancy et Epinal (1890), Rambouillet (1892), Gérardmer (1898), Loubatière (1901)... Ayant pour objectif de préserver l'esthétique qui inspirait ces artistes de plein air, c'est donc dans un premier temps un regard particulier sur le paysage qui a conduit à la sélection des terrains pour les protéger. Par la suite, retenons que d'autres types de rapports à la nature (esthétiques/scientifiques) ont débouché sur la protection d'autres parcelles de la forêt de Fontainebleau, ce qui souligne d'ores et déjà l'intérêt de proposer des approches très différentes (immersives et sensorielles / naturalistes et scientifiques) dans le cadre de l'ERE.

Du côté étatsunien, la volonté de sauvegarde était, à l'époque, mue par

Evolution de la patrimonialisation des territoires de la forêt de Fontainebleau selon les conceptions des acteurs



1902 : plan approximatif des réserves artistiques d'après les données d'Henri Flon
 1970 : réserves proposées en 1948 par la commission consultative des réserves artistiques et biologiques in Livre blanc du Congrès mondial de la nature.
 1992 : les 30 zones d'intérêts écologiques définies par le Museum national d'Histoire naturelle et l'ANVL.

Extraits de Bruneau de Mire Ph. (1998) *Fontainebleau forêt vivante* publication de l'association des naturalistes de la vallée du Loing et du massif de Fontainebleau (ANVL).

des enjeux tout à la fois scientifiques et éthiques. Je citerai tout d'abord Georges Perkins Marsh qui, selon les Anglo-Saxons, serait le premier réel auteur environnementaliste qui avait, dès 1864, montré que compte tenu de l'activité humaine cette terre pourrait devenir inhospitalière. Cet auteur a très largement influencé deux autres grands auteurs qui, me semble-t-il, sont à la base des principaux courants actuels de l'éducation à l'environnement. Je commencerai par John Muir, que certains d'entre vous doivent connaître, figure de proue du préservationnisme qui a initié le courant de l'interprétation repris ultérieurement par Enos Mills puis largement vulgarisé par la suite par l'ouvrage de Freeman Tilden : *Interpréter notre Patrimoine* (*Interpreting our Heritage*, 1957). John Muir a également créé le pre-

mier musée de terrain dans le parc du Yosemite. Lui qui estimait que la vraie université était dans la nature a, au cours de ses longs périples dans la « nature sauvage » (Wilderness), progressivement développé son grand intérêt pour la création et la défense des parcs naturels. Il a également été à l'initiative, en 1892, de l'une des plus ancienne ONG dédiée à la protection de l'environnement : le Sierra Club. À cette époque le Président des États-Unis (Théodore Roosevelt, 1901-1909) qui était très largement inspiré par John Muir, pratiquait déjà la politique du « en même temps » en s'inspirant également de Gifford Pinchot, créateur du mouvement conservationnisme. C'était un forestier diplômé de l'Université de Yale et de l'École nationale des Eaux et forêts de Nancy. Il a fondé, en 1905, l'US Forest Service et a, par la suite,

eu une carrière politique en tant que Gouverneur de l'État de Pennsylvanie (1923/1927 et 1931/1935). J'aime bien reprendre une citation de Pinchot de 1910 qui, préfigurant largement les fondements du courant du développement durable sans faire référence à ce terme, souligne très clairement sa perception très différente de l'environnement de celle de Muir : « *Les générations présentes ne devraient pas se limiter à conserver les ressources pour les générations futures, mais elles devraient gérer les ressources pour leur bien-être, tout en évitant des usages non avisés des ressources non renouvelables qui porteraient préjudice aux générations futures.* »²

Pinchot et Muir qui vont s'opposer dans le cadre du projet de création du barrage de la Hetch Hechty vallée, en défendant un rapport à la nature irrémédiablement opposé, vont par leur fort engagement structurer deux courants qui vont s'opposer et s'opposent toujours de nos jours : les préservationnistes qui défendent la valeur intrinsèque de la nature et les conservationnistes qui défendent la valeur d'usage de la nature. En effet que ce soit les peintres de l'école de Barbizon en France ou John Muir aux USA, ces inspirateurs du courant de la préservation de la nature se sont basés sur des critères esthétiques, qui influencent de nos jours encore certains courant d'ERE. Comme nous n'avons que vingt minutes pour cet exposé je ne puis présenter toutes les subtilités de cette évolution et je vous propose de faire un saut dans le temps pour évoquer la création, en 1948, de l'Union internationale pour la protection de la Nature (UIPN). C'est d'ailleurs pour rendre hommage aux peintres

de Barbizon que cette conférence internationale s'est effectuée à Fontainebleau. Je vais vous citer des éléments du discours d'introduction de Jean-Paul Harroy, Secrétaire général de l'UIPN, car ses propos augurent déjà de la création de l'Union internationale de conservation de la nature (UICN) en 1956 : « *Le temps est passé où les protecteurs de la nature parlaient seulement au nom de la morale et de l'esthétique. Il n'est guère à l'honneur de l'homme de devoir ainsi admettre que ces deux valeurs humaines, parmi les plus pures et les plus élevées, n'ont cependant sur son comportement qu'un pouvoir incontestablement faible. Aujourd'hui, l'heure est venue d'invoquer en faveur d'une vaste action conservatrice des sols, des couverts végétaux et des faunes sauvages, un ensemble d'arguments à caractère anthropocentriquement utilitaire, donc convaincants pour les masses.* » En réponse, notamment aux inquiétudes de chefs d'État du Sud qui craignaient que par une politique trop préservationniste cela empêche leur pays d'avoir accès au développement, Harroy tue dans l'œuf le fondement de l'UIPN basé sur la valeur intrinsèque de la nature en évoquant, d'ores et déjà, l'importance de la valeur d'usage de la nature et la nécessité de susciter des changements de comportements. Ce premier glissement sémantique UIPN/UICN révèle de façon très nette les rapports qui vont devenir de plus en plus conflictuels entre les protagonistes de la préservation versus ceux de la conservation.

Ces bien trop succincts éléments du contexte d'émergence des problématiques environnementales de l'époque étant posés, je vais maintenant présenter diverses actions ou structures créées en

France tout d'abord de 1860 à 1960 puis de 1960 à 1990 qui sont à mes yeux indéniablement des prémices de l'éducation relative à l'environnement, courant éducatif qui n'est pas subrepticement sorti du chapeau au cours des années 1970 sous la simple impulsion d'un texte ministériel ou d'orientations de l'Unesco. Pour présenter mon propos, je vais mobiliser la typologie initiée par Lucas (1980-1981), reprise par Sauvé (1997) que nous avons une première fois actualisée et adaptée au contexte français avec Cécile Fortin Debart (2006) et que j'ai de nouveau enrichi pour cette présentation.

Les prémices de l'éducation relative à l'environnement (1860-1960)

Suite à la création en 1833, par la loi Guizot, des écoles primaires dans chaque commune de France, Marie Pape Carpentier, pédagogue et féministe française liée au mouvement fouriériste (socialisme utopique), a été la pionnière de l'enseignement pré-élémentaire. En tant que Directrice de la salle d'Asile de la Flèche (1834), puis du Mans (1842), nom donné aux premières écoles maternelles destinées aux enfants de 2 à 6 ans les plus défavorisés, elle va s'opposer à la méthode prônée par *Le Manuel des salles d'asile* qu'elle juge trop abstraite en développant des « leçons de choses » en histoire naturelle et géographie, qu'elle conçoit comme une approche de la connaissance avant tout sensible, faite de sensations et d'intuitions. C'est à partir de l'année 1847 que va lui être confiée, à Paris, la création et la direction de la première école normale des salles d'asile dénommée, suite

à la révolution de 1848, école normale maternelle, au sein de laquelle elle formera plus de 1800 directrices qui poursuivront par la suite poursuivre ses préceptes.

Durant cette époque, et comme je vais le souligner, les musées ont également joué un rôle important d'appui aux enseignants. Ainsi, c'est en reprenant une idée de musée de territoire, qui existait déjà en Suisse en Angleterre en Belgique en Russie et aux États-Unis d'Amérique avec de bons résultats, qu'Edmond Groult, Délégué de la Société historique de Lisieux et avocat, créa pour sa part en 1877 à Lisieux (Calvados) le premier musée cantonal français. Il s'agissait de donner la possibilité à des érudits locaux mais aussi à « tous les habitants du canton de contribuer à la formation des collections, que les patriotes, les savants et les spécialistes de la religion, s'empressent de classer et d'étiqueter pour l'instruction des visiteurs. »³. Les Musées cantonaux comprenaient généralement quatre sections : artistique, agricole et industrielle, scientifique et historique. Il existait également des projet similaires en Chine avec la création, en 1949, des musées chorographiques sur la base du modèle soviétique qui avait pour objet de valoriser le patrimoine local mais avec une différence majeure, il fallait insister sur les aspects positifs de la construction révolutionnaire socialiste.

C'est également pour faciliter l'application des programmes scolaires fixés par une directive du 27 Juillet 1882, que les musées scolaires ont été créé notamment pour permettre aux élèves de l'école primaire, l'application de la méthode dite intuitive de la leçon de choses, mais aussi

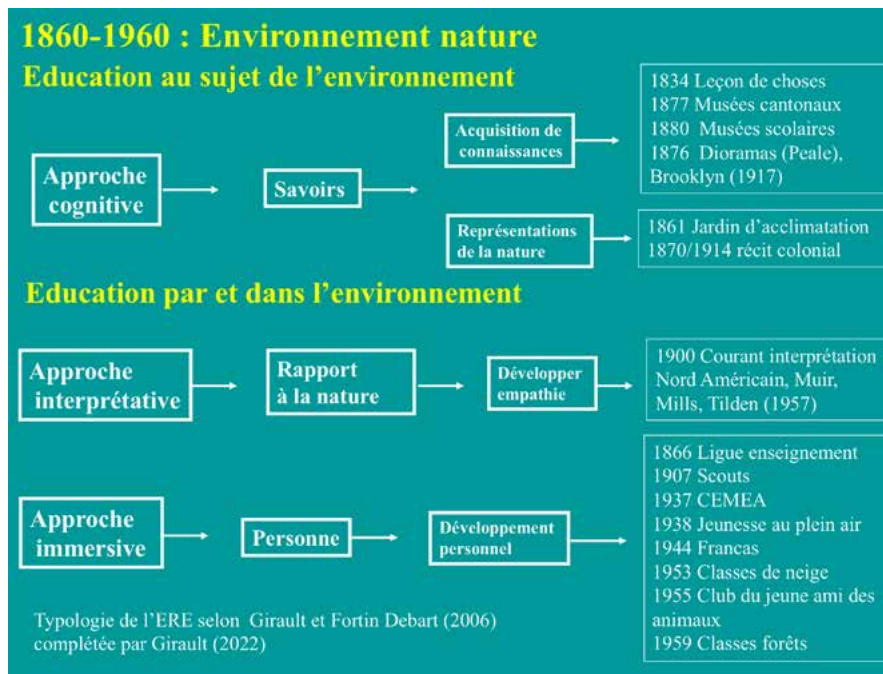
en appui aux autres enseignements (agriculture, géographie, histoire, sciences physiques et naturelles). Notons que les plus anciens d'entre nous ont connus tout à la fois la leçon de chose et parfois même le concept de musée scolaire qui se cantonnait le plus souvent en une armoire située en fond de classe regroupant quelques roches, squelettes, plumes d'oiseux, œufs qui étaient un appui à la leçon de choses.

Les musées ont apporté une autre contribution, plus conceptuelle, avec la création des dioramas. Initiés au début du 19^e siècle sous l'impulsion de collectionneurs tels que l'anglais William Bullock, les « groupes d'habitats » étaient alors perçus comme des productions artistiques présentées progressivement dans les musées à partir de l'exposition universelle de Paris de 1867. Le développement de l'écologie, par une approche scientifique des groupements végétaux et des populations animales en interaction entre eux et avec leur habitat a, par la suite, conduit à la réalisation de dioramas qui avaient pour objectif de montrer aux publics les relations entre les espèces présentées et les contextes écologiques de leur milieu de vie. Selon nos connaissances actuelles c'est le diorama botanique réalisé en 1917 au Brooklyn Museum intitulé « *Desert life group* » qui a initié cette modalité de présentation écologique.

Ces premières réalisations, qui avaient pour objet de permettre l'acquisition de connaissances naturalistes ou scientifiques au sujet de la nature, ont été complétées par la suite, par des initiatives qui privilégiaient bien plus la présentation de représentations économiques, sociales et

politiques de la nature. Il s'agit tout d'abord du jardin zoologique d'acclimatation et de la Grande Serre, inaugurés par Napoléon III en 1860, projet porté par Isidore Geoffroy Saint Hilaire au sein de la Société zoologique d'acclimatation créée en 1854 et qui est devenu incontournable de l'acclimatation en France et dans le monde. « *Nous voulons fonder, Messieurs, une association, [] afin de peupler nos champs, nos forêts, nos rivières, d'hôtes nouveaux ; d'augmenter le nombre de nos animaux domestiques, cette richesse première du cultivateur ; d'accroître et de varier les ressources alimentaires, si insuffisantes, dont nous disposons aujourd'hui ; de créer d'autres produits économiques ou industriels ; et, par là même, de doter notre agriculture, si longtemps languissante, notre industrie, notre commerce et la société tout entière de biens jusqu'à présent inconnus ou négligés, non moins précieuses un jour que ceux dont les générations antérieures nous ont légué le bienfait.* »⁴

Les représentations plus sociales et politiques de l'environnement prônées à cette époque ont, quant à elles, été étudiées par Pierre Dasi qui devait participer à ce colloque. Cet auteur a montré qu'une partie des programmes scolaires proposés de 1870 à 1914 a été réorientée afin de justifier la nécessité de mettre en valeur les nombreux milieux naturels riches et non encore exploités, ou parfois saccagés, des colonies françaises. Selon Dasi, ce contre récit environnemental était notamment basé sur la création d'un imaginaire simplificateur : la forêt est un enfer vert dangereux et la faune tropicale, prédatrice et féroce, doit être détruite grâce au courage des colons qui servent ainsi aux bienfaits de la colonisation.⁵



Pendant cette première période analysée l'éducation par et dans l'environnement a été notamment assurée par le courant de l'interprétation initié aux USA et sur lequel je ne reviendrai pas. D'autres approches immersives ont été principalement liées, en France, au mouvement d'éducation populaire. Je suppose que la majorité d'entre vous connaît très bien ces différentes structures : la Ligue de l'enseignement, les mouvements scouts, les CEMEA, Jeunesse au plein air, les Francas... qui ont initié une éducation « par et dans » l'environnement, en accompagnant de très nombreux jeunes le plus souvent n'appartenant pas à un milieu favorisé, en immersion dans la nature dans le cadre de camps ou de colonies de vacances. Certains collègues du Muséum, ou ayant travaillé dans des structures similaires de recherche,

nous ont également précisé que la participation à ces activités a largement influencé par la suite le choix de leur carrière professionnelle.

Nous allons maintenant aborder la partie correspondant davantage à la période retenue pour ce colloque mais, vous l'aurez compris, il me paraissait important de rappeler le cadre d'émergence de ces différents courants. Cette présentation sera plus courte car à l'évidence il s'agit d'informations bien plus connues.

L'éducation relative à l'environnement (1960-1990)

Je voudrais tout d'abord préciser que, contrairement à ce que j'ai pu entendre au

cours de certains ateliers, on ne trouve pas dans les slogans de mai 68 des références directes à la protection de la nature ou à la place de l'Homme dans la nature. Cependant il est vrai que nombre de ceux qui contribueront, dans les années soixante-dix, à donner naissance à l'écologie politique seront issus de Mai 68 et de sa critique de la société de consommation et du progrès.

Au cours des années 1960-1990, le courant de l'éducation au sujet de l'environnement, qui induit donc l'acquisition de connaissances a très largement été porté par de nouvelles structures associatives que ce soit les Centres d'initiation à la nature (CIN) la création du journal *la Hulotte* et des clubs CPN, les premiers CPIE, les relais nature, les conservatoires d'espaces naturels... Les activités qui ont été alors proposées aux scolaires par ces diverses structures ont largement pris en compte les objectifs de l'Éducation nationale, fixés par « l'Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement » (Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977) soit le fait de « développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement » d'autant qu'il était recommandé de mettre « l'élève en relation directe avec différents milieux de vie ».

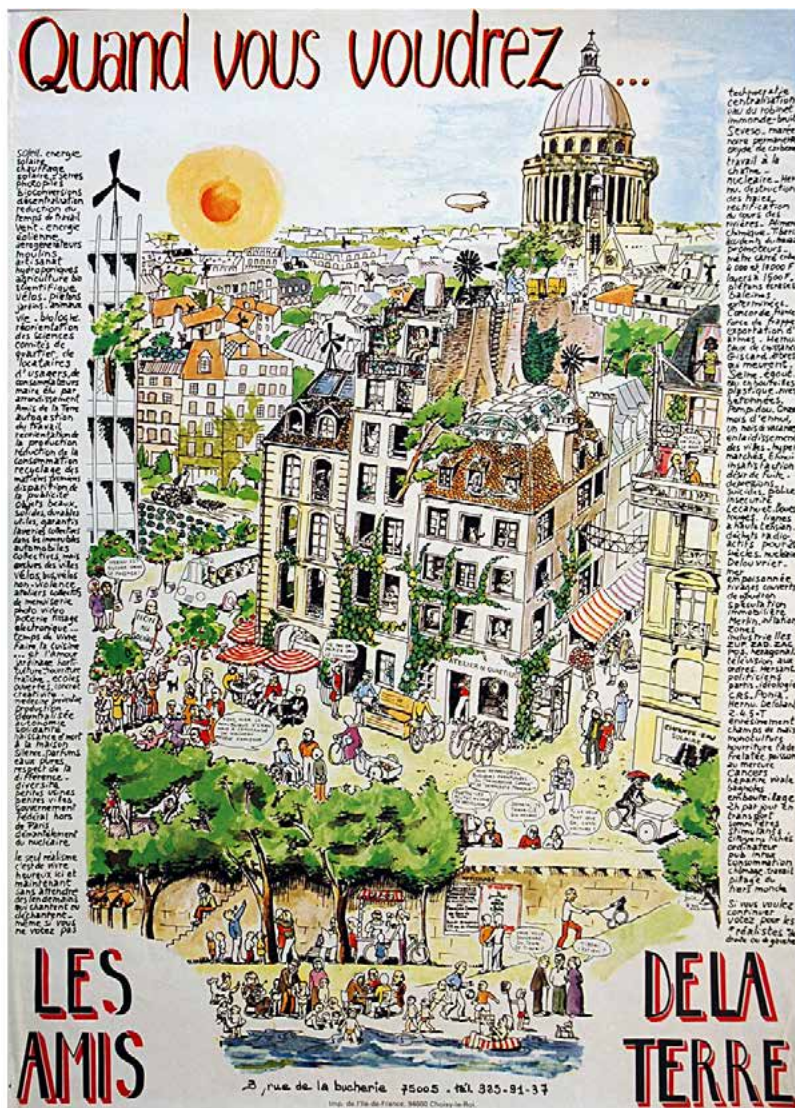
Le courant de l'éducation par et dans l'environnement, qui a également été pratiqué par les structures citées ci-dessus, a été largement facilité à cette époque par l'éducation nationale par la mise en place, en 1969, du tiers-temps pédagogique et surtout par la circulaire Savary sur la création et le développement des

classes transplantées (1982) qui vont plus ou moins se spécialiser en classes découverte, en classes patrimoine (1988), en classes environnementales (1993), etc. Les structures muséales n'ont pas été en reste avec notamment la création des écomusées en 1967 en lien avec les premiers parcs naturels régionaux. Nous n'oublions pas non plus la création des fermes pédagogiques dont l'une des plus anciennes a été créée en Angleterre (1947) alors que ce n'est qu'en 1974 que Marcel Dhémin va créer la première ferme pédagogique française à Lille qui de nos jours existe toujours en permettant à tous la découverte des animaux et plantes de la ferme, en particulier des espèces et variétés régionales. Ce terme « ferme pédagogique » est assez trompeur car il englobe en réalité des structures très diverses allant (le plus souvent) du zoo d'animaux domestiques comme la ferme du parc des Gondoles de Choisy le roi, au projet socio-éducatif de la Ferme du Bel-Air de Villiers le Bâcle qui a été initialement créée pour faciliter les échanges entre deux populations du village sociologiquement très différentes.

C'est également à cette époque que va émerger le courant de l'éducation pour l'environnement en initiant une rupture entre l'environnement nature et l'environnement problème. En effet, dans le sillage de la publication de deux ouvrages : *Printemps silencieux* de Rachel Carson (1962), et *Avant que nature meure* de Jean Dorst (1965) c'est le navigateur, écrivain et journaliste Alain Hervé qui, en 1970, soutenu par des figures aussi connues que Jean Dorst, Claude Levi-Strauss, Jean Rostand, Théodore Monod, va créer en France le

mouvement « Les amis de la terre » qui va lancer la candidature de René Dumont aux élections présidentielles de 1974. Pour mémoire il obtiendra 1,3 % des suffrages

exprimés. Cette mise à l'agenda politique des problématiques environnementales va, par la suite, induire des modifications dans les diverses approches d'ERE.



Affiche des candidats écologistes Brice LALONDE et René DUMONT avec les Amis de la Terre de PARIS – (1976) «Quand vous voudrez...»

Ce changement de « rapport à l'environnement » va principalement induire une focalisation sur des approches positivistes ciblées sur l'acquisition de connaissance dans le but de changer de comportements (tri des déchets, nettoyage des bois, rivières, plages...). L'évolution du sens de l'acronyme CPIE « centre permanent d'initiation à l'environnement » qui va devenir en 1997 « centre permanent d'initiatives pour l'environnement » traduit notamment cette évolution. Je souhaite cependant ici attirer l'attention sur le fait qu'il existe des travaux analysant les questions éthiques qui se posent quand on veut changer le rapport à l'environnement et le comportement des enfants. Serions-nous les nouveaux grands prêtres de la nature ? D'autre part est-il souhaitable, voire opportun, de faire porter à des enfants de dix ou douze ans des problèmes d'adulte en leur demandant de nettoyer la nature ? Vous comprenez sans doute mes réserves à ce sujet. Ces initiatives qui se sont focalisées sur « l'environnement problème » se sont progressivement par la suite réorienté sur « l'environnement ressource ». Il en est ainsi par exemple des approches actuelles sur la biodiversité. En effet s'il est vrai que dans ce cadre il est souvent fait référence à la conservation de la biodiversité, il ne faudrait pas oublier le fait que ce concept se différencie de celui de diversité biologique par l'introduction notamment de données économiques. Il en est ainsi du concept de « services écosystémiques » soit les services que nous apportent la nature : service d'approvisionnement, service de

régulation, service culturel, service de soutien. Cette très forte focalisation sur la valeur d'usage de la nature traduit une nouvelle évolution de notre rapport à la nature : de la préservation de la nature nous sommes passés à la conservation de la nature puis à la gestion de la nature car l'altération, voire la disparition de services écosystémiques comme par exemple la fécondation des plantes par les insectes, risque d'entraîner de graves problèmes d'approvision-

nement alimentaire. À cet effet Patrick Blandin fait même référence au « pilotage de la biodiversité ». Nous pouvons ainsi retenir que de la phase des décisions et actions qui ont pu être prises pour restaurer, réhabiliter, surveiller / évaluer des altérations de l'environnement, nous sommes progressivement passés à la prise de décisions/ et d'actions ayant trait à l'affectation et au développement des ressources ainsi qu'à leur utilisation.

2.2 Typologie ERE 1960-1990

1- L'éducation au sujet de l'environnement



Création CIN 1970
Instruction Haby 1977
Clubs CPN 1971
CPIE 1974
Relais nature 1978
Conservatoire d'espaces naturels 1976
PNR 1967
PAE 1980
CST 1980

2 – L'éducation par et dans l'environnement



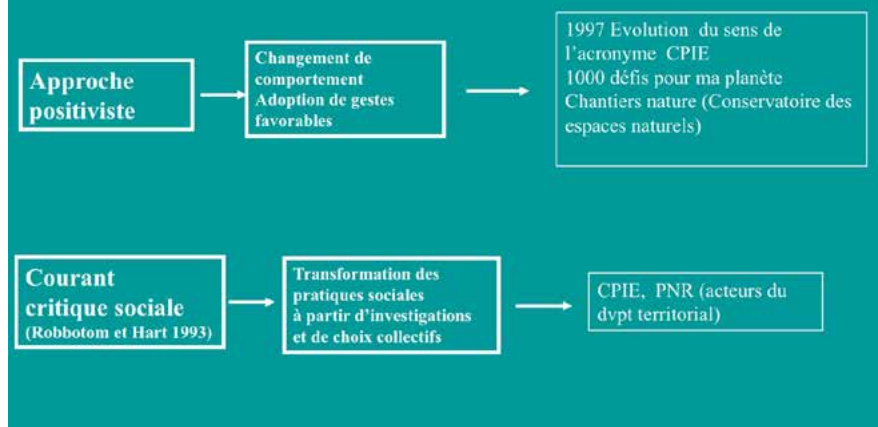
1/3 tps pédagogiques 1969
Circulaire Savary 1971
Classes transplantées 1973
Classes découvertes 1982
Classes patrimoines 1988
C. environnement 1993
Ecomusées 1967 Ouessant et Marquèze



Fermes pédagogiques 1947/1974
PN Vanoise, Port Cros 1963
Jardin école
Sports plein air (collèges)

Typologie de l'ERE selon Girault et Fortin Debart (2006)
complétée par Girault (2022)

3 – L'éducation pour l'environnement (1990) (environnement problèmes /environnement ressources)



Enfin je souhaite faire référence au courant de la critique sociale, très peu connu en France, vraisemblablement car le terme retenu pour le définir semble révéler une approche bien trop politisée. En réalité il s'agit d'un courant qui s'oppose très clairement à l'approche positiviste qui a pour finalité de faire changer les comportements, en proposant de transformer les pratiques sociales des apprenants à partir d'investigations collectives.

Avant de conclure je voudrais revenir rapidement sur les deux tendances privilégiées actuellement dans le cadre des politiques de labélisation des territoires qui semblent suivre une évolution similaire à celle que je viens de décrire pour l'ERE. J'ai souligné dans le début de cet exposé que les critères retenus pour la patrimonialisation de la nature ont initialement été liés aux aspects esthétiques soit la beauté et la grandeur de ces espaces natu-

relles. De nos jours les gestionnaires des espaces naturels protégés sont pris en tension entre le développement économique de leur territoire versus la mise en valeur du patrimoine notamment par le développement de l'interprétation.

Ce court exposé a donc comme objectif de souligner le fait que toutes les activités qui nous menons dans le cadre des divers courants de l'ERE le sont en fonction de nos propres valeurs et représentations qui prennent corps, et peuvent évoluer, dans un contexte scientifique, social et politique international. Pour permettre, notamment aux enseignants ou responsables de groupes, d'inclure ces activités de manière cohérente à leur projets pédagogiques, ces valeurs et les finalités qui en découlent doivent, me semble t'il, leur être clairement explicitées.

Je vous remercie pour votre attention. ★

¹ Zwang A. et Yves Girault Y. (2019) « Musées et aires protégées, à la croisée de multiples enjeux pour l'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 1

Girault, Y. et Zwang, A. (2014) « Les contextes socio-politiques de l'éducation relative à l'environnement en France du 19^e au 21^e siècle ». Panel d'ouverture colloque (n° 508) *Repères contemporains pour une éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté - À la croisée féconde des regards et des savoirs*. Congrès de l'Association francophone pour le savoir, UQAM, Montréal.

Girault Y., Fortin Debart C. (2006) « Etat des lieux et des perspectives en matière d'Education Relative à l'Environnement » à l'échelle nationale. Rapport de recherche, 38p.

² Pinchot G. (1910) *The fight for conservation*. — New-York : Doubleday, Page and Co, 1910. — 152 p. <http://catalog.hathitrust.org/Record/001312819>

³ *Le patriote savoisien* No du 27 Octobre 1890

⁴ Geoffroy Saint Hilaire I. (1854) *Allocution* », *Bull. SZA*, 20 janvier, p. VII-XIV.

⁵ Dasi P. (2019) « L'école primaire et le récit colonial sur la nature (1870-1914) », *Le Télémaque*, vol. 56, no. 2, 2019, pp. 143-156.

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

Emmanuel PORTE, Chargé d'études et de recherches à l'INJEP

L'intervention d'Emmanuel Porte, chargé de recherches à l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) porte sur une interrogation dont la formulation est simple mais la réponse moins : est-ce la prise de conscience écologique qui conduit au militantisme éducatif ou est-ce l'amour de la nature, la pratique naturaliste qui conduit à vouloir la faire partager à d'autres ? Ou est-ce dans les années 1970 un intérêt développé à partir de l'animation scientifique ? Pour l'étudier, Emmanuel Porte part des trajectoires des acteurs. Il présente quelques éléments d'une recherche en cours.

Emmanuel PORTE

Je travaille dans une structure qui s'appelle l'INJEP (institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire). L'objet de mon intervention est un peu exploratoire. Je vais essayer de vous expliquer un peu les cheminement qui sont les miens. En retour, j'ai vraiment un intérêt à entendre ce que vous pourrez dire en retour, notamment des témoignages. Je sais qu'un certain nombre d'acteurs dans la salle est concerné par ce dont je vais parler.

Je travaille depuis plusieurs années sur les mutations contemporaines de l'éducation populaire, sur l'évolution du tissu d'acteurs, du tissu associatif. En 2015, 2016, cela m'a amené à organiser, coup sur coup, à la fois une rencontre nationale organisée avec l'INJEP autour des enjeux éducatifs et environnementaux, lors de laquelle nous avons pu évoquer les enjeux de rapport entre l'éducation populaire, l'éducation à l'environnement, les trajectoires d'animation et faire dialoguer ces acteurs avec des acteurs plus impliqués dans un activisme poli-

tique sur le champ environnemental. À la suite, nous avons également fait une publication dans une revue qui s'appelle *Les cahiers de l'action*. Elle s'intitulait « Pratiques écologiques et éducation populaire ». Dans cette publication, vous pouvez d'ailleurs retrouver une contribution de Marie Jacqué qui aurait dû être là ce matin, mais qui abordait déjà ces questions. De la même manière, vous pourrez trouver l'une de ses contributions de 2016 sur les enjeux qu'elle devait aborder ce matin sur le site Animat, comme pouvait le rappeler Dominique tout à l'heure.

Dans le cadre de ces réflexions contemporaines, une chose m'avait frappé à l'époque. Bien souvent, les pratiques des activistes contemporains luttant contre le changement climatique ignoraient en grande partie, dans leurs discours, les dimensions éducatives potentielles de leur action. En miroir, les pratiques d'éducation à l'environnement, même si elles étaient d'une grande diversité dans ce qui avait été montré, étaient tout de

même souvent centrées sur des activités de découverte de la nature qui, dans les débats organisés, vivaient un peu mal avec cet activisme militant, en tout cas la manière de se positionner dans la discussion. Évidemment, dans les détails, c'est plus complexe. Dans les trajectoires des personnes et des structures, c'est beaucoup plus compliqué, mais cette tendance générale est un peu ressortie des échanges. De la même manière,

il était frappant de voir les tensions qui pouvaient exister dans le rapport à la connaissance. Comment mobiliser la science ? Faut-il l'accompagner, la discuter, etc. ? C'était vraiment au cœur des enjeux.

À l'occasion de ce colloque, j'ai donc eu envie de commencer un travail un peu rétrospectif, afin de mieux comprendre le contexte et les origines de ces tensions qui vont également marquer les parcours professionnels et les militants, un certain nombre d'acteurs ayant expérimenté pendant trente ou quarante ans des réflexions autour du rapport aux sciences, à la nature, à l'éducation, à l'environnement. J'ai donc consulté un certain nombre de documentations, d'archives, mais également échangé avec des animateurs ou anciens responsables, à la fois de l'ANSTJ (Association nationale Sciences Techniques Jeunesse), des Petits Débrouillards, du réseau École et Nature, des Francas, des MJC. Vous en connaissez sûrement certains et je sais que certains sont présents dans la salle. Tout à l'heure, j'ai vu Hervé Prévost, mais il y a également Claude Bourquard, Jean-Paul Salasse, Jacques Loquignol ou Pascal Desjours, par exemple. Mon idée était d'essayer de comprendre comment s'articulait ce rapport à la science aux questions éducatives et à l'écologie politique dans ces trajectoires.

Évidemment, beaucoup d'éléments ressortent de ce parcours et de ces documents. Il me semblait intéressant d'en restituer un aujourd'hui, celui du rapport entre science et société tel qu'il se



Extrait d'un reportage photographique d'un stage d'étude du milieu encadré par Maurice Rouchy à Dijon (Côte d'Or) (années 1960). Archives départementales du Val-de-Marne, 512J 973, fonds Ceméa. Cliché : Lillian Tonnaire-Taylor

structure dans une histoire de la culture scientifique et technique et de son institutionnalisation dans les années 1970 et 1980. Au regard de la trajectoire des individus, je trouve que cela vient éclairer la manière dont a pu être intégré et développé un certain nombre d'activités environnementales dans le champ de l'éducation populaire, de l'animation nature, de l'éducation à l'environnement.

Pour le dire autrement, je me suis également posé la question de savoir si, dans le courant des années 1970 et 1980, l'écologie avait été l'émergence ou le renforcement d'une activité, d'un thème d'activités de l'animation ou si elle soulignait également d'autres choses en matière d'éducation populaire, à travers les discussions ayant pu avoir lieu sur l'évolution à la fois des structures, des méthodes, des intentions et des professionnalités.

Pour comprendre comment ces choses-là se sont agencées, il me paraissait nécessaire de revenir sur la manière dont la culture scientifique, technique et industrielle (CSTI) s'est structurée en France comme une notion un peu « attrape-tout », comme l'a bien montré Olivier Las Vergnas. Finalement, dans les années 1970 et 1980, c'est un terrain dans lequel on peut travailler, dans le rapport à la science, de nouvelles notions s'affirmant pour discuter de tous ces enjeux. C'est évidemment la question de l'animation, avec sa déclinaison sur l'animation scientifique, le rapport à la culture, avec sa déclinaison culture scientifique et la question de la médiation, avec la notion de médiation scientifique et la manière dont elle problématise le rapport aux métiers.

Sur le plan des structures, l'espace de mise en discussion et en pratique de ces notions est plutôt celui des pratiques amateurs. Je vais très vite, mais dans les années 1960 et 1970, c'est à partir des clubs scientifiques, notamment les clubs de lanceurs de fusées, que se développe l'idée, en direction du Palais de la découverte, de la structuration d'une Fédération nationale des clubs scientifiques qui en regroupait d'autres, plus proches des questions de nature : les clubs de géologie, de passionnés de volcans, mais également des associations d'astronomie. Cela aboutira à la création de cette FNCS en 1969, puis de l'ANSTJ en 1977 qui deviendra Planète Sciences en 2002. Avec l'ANSTJ, à la fin des années 1970, on a affaire à une fédération associative d'amateurs dont le nom témoigne également d'une évolution, me semble-t-il. On passe de la Fédération nationale des clubs scientifiques à l'Association nationale sciences techniques jeunesse, un glissement qui intègre « techniques » et « jeunesse » dans le scope direct du nom de la structure, ce qui donne à voir ce qu'est la CSTI qui se structure à cette époque. Cela ne désigne pas tellement la culture des personnes ou le contenu culturel, mais une série de dispositifs de médiation scientifique ou d'actions culturelles destinés à développer la culture scientifique des personnes, en l'occurrence avec le fait d'être focalisé sur les enfants.

Cela produit également la possibilité d'un dialogue de tension plus franche avec des acteurs de l'éducation populaire, chez lesquels il existait des activités de découverte de la nature, de science, des pratiques d'ateliers, que nous avons évoqués en partie hier, dans les temps d'échange.

L'affirmation de cette culture scientifique et technique est tout de même intéressante, parce qu'elle se fait autour de plusieurs pôles articulant trois horizons, trois attendus à l'égard de ces initiatives associatives. Le premier pôle d'activité est un pôle de vulgarisation scientifique, où l'on est plutôt dans une logique de traduction vers un public des résultats de la recherche scientifique. Un pôle est davantage marqué par l'action culturelle scientifique. C'est une logique de travail plutôt avec des maisons de la culture, des musées. Un pôle est davantage marqué par les pratiques amateurs, que nous pourrions nommer « médiation scientifique ». On cherche à travailler un peu plus le lien entre la recherche et le public, en l'occurrence les citoyens, les habitants et les jeunes.

Il y a trois horizons qui ne recoupent pas complètement ces pôles, puisqu'il peut y avoir des passerelles entre tout cela. Un premier horizon existe dans le rapport à la science et est plus classique, diffusionniste, dans lequel il s'agit simplement de combler les carences supposées de connaissances en sciences de la population. Le deuxième est un horizon culturel. L'idée est plutôt d'essayer de prendre les sciences et techniques comme l'objet de l'opportunité d'une création culturelle. Le troisième est un horizon éducatif. C'est peut-être celui qui nous intéresse le plus par rapport à ce colloque. C'est au sens de l'émancipation, c'est-à-dire approcher également la science comme un objet de représentation et de pouvoir, qu'il s'agit de mettre en discussion et de déconstruire.



Extrait d'un reportage photographique d'un stage d'étude du milieu encadré par Maurice Rouchy à Dijon (Côte d'Or) (années 1960). Archives départementales du Val-de-Marne, 512J 973, fonds Ceméa. Cliché : Lillian Tonnaire-Taylor

Quand bien même on s'engage ensuite dans une structure d'éducation populaire ou d'éducation à l'environnement, comme les Francas, les MJC, le réseau GRAINE ou des réseaux plus locaux comme Les Écologistes de l'Euzière, finalement, à cette époque, quasiment tous ont fait un passage par l'ANSTJ. Il me semble que ce qui caractérise une partie des parcours est souvent le fait d'avoir, avant ce passage, fait très tôt l'expérience d'un rapport à la nature dans le parcours, que ce soient des expériences familiales, personnelles, d'autodidaxie. C'est donc un rapport à la nature qui est à la fois premier et sensible, que ce soit dans le rapport aux plantes, aux animaux, aux poissons, aux oiseaux qui s'est ensuite heurté à un rapport aux sciences véhiculé dans un certain nombre d'associations de protection de la nature et de culture scientifique et technique. Cela a permis un approfondissement des connaissances scientifiques, un meilleur outillage, de développer des capacités d'observation de cette nature, mais cela a également produit des frustrations biographiques pour certains par rapport au rapport sensible qu'ils pouvaient avoir à la nature. Par exemple, il s'agit de l'expérience de s'intéresser aux oiseaux et de se retrouver dans une association où l'on sera « cocheur », c'est-à-dire où l'on devra aller repérer un certain nombre d'oiseaux les uns après les autres, sans forcément avoir le temps et la possibilité de laisser exister cette émotion de les observer, quand bien même on observerait dix fois les mêmes. C'est quelque chose qui revient dans les témoignages et est également une dimension importante.

Je voulais rappeler tout cela, parce que dans les années 1980, un certain nombre des acteurs que j'ai pu lire ou avec lesquels j'ai pu échanger hérite d'une situation où l'on a à composer avec la manière dont les sciences ont été abordées dans cette culture scientifique et technique et la manière dont, dans la culture scientifique et technique, avec cette lecture des sciences, on a abordé la question de la nature, de l'écologie, de l'environnement.

Je n'ai pas pu le faire pour l'instant, mais comme nous y invitait hier matin l'un des intervenants, il faudrait pouvoir étudier finement de quelle façon s'opère la circulation entre ces mots, en fonction à la fois des associations, des activités, des périodes et des territoires dans lesquels s'expérimentent les choses. Toujours est-il que ces rapports à la science deviennent importants dans la trajectoire des individus.

Pour cette raison, globalement, les acteurs vont chercher à rester dans des filières scientifiques, mais en s'orientant dans des formations plus ou moins naissantes à l'époque, avec une entrée écologique plus marquée et cette idée de dépasser la seule lecture expérimentale du rapport entre science et nature. Cela se matérialise par des ancrages dans des types de formations extrêmement différents, en plus variables en fonction des époques. Par exemple, pour les plus anciens, on parle du BST Protection de la nature en Corrèze ou de l'année spéciale « médiation scientifique » à l'IUT de Tours. Ce sont des périodes pendant lesquelles beaucoup de choses se sont passées entre-temps, mais en tout cas, cette trajectoire existe.

Pour autant, il me semble que ce n'est pas non plus le seul modèle. Nous trouvons beaucoup de témoignages de jeunes s'engageant dans les associations à partir de leur filière scientifique. Au milieu des années 1980, des professeurs d'écologie incitent à s'impliquer dans des structures associatives de protection de la nature ou même d'éducation. C'est une sorte de sortie naturelle pour tout un tas d'étudiants. Par exemple, Claude Bourquard me disait que dans sa licence ou sa maîtrise, dans son amphithéâtre d'écologie à Orsay, sur les 38 personnes qui étaient là, à la fin du premier semestre, 13 étaient rentrées à l'ANSTJ. Il y avait donc une continuité naturelle avec les études. Il faut dire qu'à cette époque, certains jeunes scientifiques faisaient face à un manque de postes, à un manque de débouchés professionnels. Le monde associatif était là, disponible,

dynamique, pour partie financé. Cela rentre évidemment dans l'équation des choix biographiques.

Un autre élément a pu jouer un rôle important pour certains. C'est la question de l'armée et de l'objection de conscience dans les trajectoires. Ce qui était plutôt minoritaire pendant les années 1970 se massifie avec la normalisation de l'objection de conscience en association dans les années 1980, après l'arrivée de la gauche. Beaucoup d'objectionnaires de conscience se retrouvent dans des pratiques amateurs au sein d'associations, notamment de structures comme l'ANSTJ. Cela amène à avoir un certain nombre de jeunes dans ces structures et un développement d'activités jeunes, dont un certain nombre touche aux questions de nature. Globalement, au milieu des années 1980, on m'a plutôt rapporté une répartition des projets avec un tiers de projets sur l'eau, un tiers de projets sur le vivant, un tiers de projets sur l'énergie. Cela produit assez vite une tension entre un courant plus proche de l'industrie dans un rapport plus direct aux sciences et aux scientifiques et peut-être un peu moins à l'aise avec les revendications écologiques, dans lesquels on retrouvait un certain nombre d'acteurs notamment des études spatiales et un autre courant plus marqué par l'animation nature, cherchant à valoriser cette approche plus sensible et globale, environnementale, écologique, à l'intérieur de ces structures.

Je m'attendais à ce que le clivage sur les orientations politiques (retour du nucléaire, de l'affirmation de l'écologie

politique en France) dans les années 1980 revienne plus fortement. Il est important dans les trajectoires biographiques des personnes. Beaucoup de moments marquants y sont liés. Force est de constater que dans les débats entre les structures, notamment entre les structures scientifiques et techniques et d'éducation à l'environnement, l'affrontement se déplace plutôt sur le terrain de la pédagogie et des finalités éducatives. Pour un certain nombre de militants de la CSTI, l'animation nature et l'éducation à l'environnement deviennent une sorte de refuge des sensibilités et un renfort de références et d'expérimentations pédagogiques, en mobilisant les pédagogies institutionnelles, les pédagogies Freinet. On produit des espaces et des expériences collectifs qui finalement retravaillent ce rapport à la science sous l'angle de l'éducation populaire.

En quoi cela consiste-t-il ? Cela consiste souvent à ne pas prendre la nature comme simplement un objet scientifique ou une discipline ni même l'environnement d'ailleurs, pour rebondir sur une question qui avait été posée hier matin. Il s'agit souvent de prendre le public comme l'objet de la réflexion, de la pédagogie, de l'association. Cela consiste également à se dégager un peu des contraintes disciplinaires dans le découpage des problèmes, à s'auto-riser à intégrer davantage de sciences sociales et d'expériences sensibles pouvant être tirées du côté de l'art et à s'appuyer sur les expériences consolidées dans les années précédentes au sein des structures d'éducation populaire. Ce sont des expériences en termes de socia-

bilité entre jeunes, jeunes adolescents, jeunes adultes. Nous en avons eu un certain nombre de témoignages hier.

L'idée est de rompre avec des pratiques dans lesquelles les amateurs seraient trop considérés comme des contributeurs au service d'une entreprise de documentation scientifique. Une expression que l'on m'a donnée est : « Aux amateurs la pratique expérimentale, c'est-à-dire la science en petit et aux scientifiques la montée en généralités. » La remise en cause de cela est également une rediscussion du rapport entre savoir et pouvoir dans ce domaine. Il me semble que cela produit un paradoxe qui m'a intéressé, moi qui me suis au départ plutôt intéressé à l'éducation populaire. Il s'agit d'une période où, paradoxalement, de manière générale dans l'éducation populaire, la plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui à dire que la référence à l'éducation populaire s'étiole dans les années 1980, au profit d'une mobilisation de la référence à l'animation socioculturelle. Dans cette période, on spécialise, on professionnalise, on institutionnalise. Paradoxalement, dans ce domaine précis, finalement, l'éducation populaire peut constituer une ressource en pratiques permettant de réenchanter, peut-être de déplacer une partie de l'activité amateur qui s'était formée dans la CSTI ou qui est y est restée pour développer cette activité. Ils voulaient davantage centrer les expériences sur les approches sensibles, qui avaient peut-être du mal à se faire une place dans cet espace jusque-là.

D'une certaine manière, l'écologie rend vivant un débat sur les pédagogies,

alors même que la professionnalisation assèche dans le même temps une partie des controverses entre les grands mouvements historiques d'éducation populaire. Ce à quoi l'éducation à l'environnement a cherché à répondre, il me semble que c'est un double dépassement : d'une part le dépassement d'un rapport aux sciences qui seraient seulement basées sur les disciplines et d'autre part, le dépassement des pratiques amateurs simplement envisagées, comme pouvait le vouloir pour partie le ministère de la Recherche, comme un vivier de talents ou un endroit dans lequel on ferait émerger de futurs scientifiques. Il me semble que c'est intéressant, parce que cela montre que l'écologie n'est pas seulement l'émergence ou le renforcement d'une thématique ou d'un nouveau champ d'activité pour l'animation. C'est également l'occasion de reposer des questions d'éducation populaire au sens de l'émancipation, de l'autodidaxie, du rapport au savoir, de l'articulation avec les rapports de pouvoir dans le champ de l'animation, un sein d'un secteur, un CSTI qui avait peut-être un peu de difficultés à dépasser des approches diffusionnistes dans les rapports à la connaissance, quand bien même les formats muséaux, etc. s'étaient beaucoup modernisés dans les années 1980. Il faut tout de même avoir en tête qu'il s'agit également de modèles de développement de types d'associations assez différents. D'un côté, il s'agit d'une CSTI dans laquelle le ministère de la Recherche est très impliqué, avec des jeux de subventions et d'emplois aidés qui aideront un peu plus tard à structurer le champ. D'un autre côté, celui de l'éducation popu-

laire, à l'époque, on s'appuie encore largement sur le monde enseignant, notamment à travers les phénomènes de mise à disposition de l'Éducation nationale d'un certain nombre de personnels. D'ailleurs, cela ne manque pas de produire des discussions, des controverses entre les acteurs de l'éducation à l'environnement venant de ces deux espaces, parce qu'ils ont des modèles de développement de l'activité très différents.

Le déploiement des activités d'éducation populaire à l'environnement constituera une évolution, en tout cas un débouché naturel dans le parcours d'un certain nombre de militants formés dans la CSTI, ayant peut-être de plus grandes aspirations sensibles au transdisciplinaire. Il se fera dans une forme de paradoxe où finalement, on questionne la tutelle scientifique incarnée par le rapport du ministère de la Recherche, afin d'y substituer une inscription un peu plus marquée, dans un monde éducatif qui impliquera progressivement dans ce domaine une forme de spécialisation, de scolarisation des pratiques. Aujourd'hui, c'est également discuté plus clairement, ce qui pose justement la question du passage du curriculum au programme dans un certain nombre de domaines, mais c'est une autre histoire qui mord sûrement beaucoup plus sur les années 1990, que je n'ai pas du tout eu le temps d'évoquer pour le moment.

Voilà un point d'étape, de réflexion en cours sur ces questions. Je vous remercie de votre attention. ★

Applaudissements.

Alain BUÉ

Alain Bué, maître de conférences en géographie à l'université de Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, retraité. J'ai été vice-président chargé de l'international et de l'environnement au sein de l'association Études et Chantiers.

Je voudrais apporter deux témoignages par rapport à ce que vous avez dit. Hier, j'évoquais le Centre universitaire expérimental de Vincennes, la première génération d'étudiants en géographie qui, sous mon impulsion, mais également celle de Josué de Castro, médecin, géographe brésilien qui avait choisi le centre universitaire expérimental de Vincennes et a permis à un certain nombre de très, très jeunes chargés de cours de fonder une filière écologie humaine et appliquée... Notre souci était de lier la théorie à la pratique. Dans le cadre de la géographie et de l'écologie humaine, nous avons trouvé, au sein d'Études et Chantiers, la possibilité d'avoir des expérimentations de terrain. Plusieurs de ces primo étudiants, puisque c'était l'installation de l'université, en 1968-1969, ont participé à la création d'un savoir en termes d'écologie humaine à l'intérieur de la géographie, ce qui n'existait pas à l'époque. Au sein d'Études et Chantiers, plusieurs ont trouvé un débouché militant et un débouché professionnel, très largement axé sur les problèmes d'environnement.

Le deuxième témoignage est relatif aux objecteurs, que vous avez réévoqués. Cela a eu une très grande importance. Certains étudiants étaient objecteurs. Des objecteurs au sein d'Études et Chantiers sont ensuite allés à l'univer-

sité de Vincennes, afin d'achever un cycle d'études ou d'en entreprendre un. À Études et Chantiers et l'université de Paris 8, nous avons très largement milité avec le MOC, le mouvement d'objecteurs de conscience qui était animé par Étienne Reclus. Il était le petit-neveu d'Élisée Reclus, le très grand géographe anarchiste qui a par ailleurs beaucoup inspiré la création de la revue *Hérodote*. C'est une autre affaire, mais également liée à l'université de Paris 8.

Aurélié ZWANG

Bonjour. Aurélié Zwang, maître de conférences en sciences de l'éducation et responsable d'un master de didactique des sciences. J'étais particulièrement intéressée par vos apports et vous remercie beaucoup pour votre intervention extrêmement riche.

Ma première question est méthodologique et porte sur le recueil des témoignages, le nombre de personnes, la façon dont vous avez choisi les personnes, quelles caractéristiques elles avaient, afin de nous livrer ces riches résultats.

Ma deuxième question porte sur le paradigme de la médiation scientifique que vous avez évoqué, de la diffusion et du dialogue. Il y a également le paradigme de la participation. Dans les années 1970-1990, dans quelle mesure y avait-il déjà des prémices de ce que l'on pourrait désormais appeler des sciences participatives ? Comment inscrivez-vous les courants ayant l'air très nouveaux aujourd'hui dans cette filiation, à savoir la participation des citoyens à la construction des savoirs scientifiques ?

Jérôme LAFITTE

Bonjour. Jérôme Lafitte, maître de conférences à l'université de Tours et docteur en géographie. Je vous remercie pour cette présentation stimulante sur les rapports savoir/pouvoir qui soulève de beaux enjeux épistémologiques.

Dans votre intervention, vous parlez de la science au singulier, ce qui m'a interpellé. Dans une perspective d'histoire des sciences et de *sciences studies*, il y a tout un questionnement sur l'histoire de la science au singulier, au risque de reproduire, de déclencher un imaginaire de cette science en majesté ayant tendance à exclure la pluralité des perspectives nécessaire, il me semble, par rapport aux questionnements socioécologiques qui sont véritablement pluriels en termes de science. Les sciences de l'environnement sont un croisement de perspectives, au moins scientifiques. Du point de vue des pratiques d'animation, il me semble que c'est un enjeu pour nous de ne pas reproduire ce clivage structurant et presque indépassable d'opposition radicale entre une perspective d'une science en majesté et du sensible qui est rejeté dans un autre domaine, avec une impossibilité de communiquer et donc de construire quelque chose faisant sens pour les apprenants, tel que de nombreuses interventions l'ont énoncé depuis hier.

Ma question est : que mettez-vous derrière ce singulier « la science » et le rapport à « la science » ?

Michel MULAT

Michel Mulat, pour l'ICEM. Je m'occupe des archives du mouvement Freinet au

niveau national et international. Je n'ai pas véritablement de questions à poser, mais j'ai quelques remarques à formuler.

Ce qui m'a intéressé au niveau de la recherche pour préparer ce colloque est le fait de savoir vraiment où étaient les clivages entre le politique et les personnes qui s'intéressaient à la nature, mais qui ne voulaient pas entendre parler du tout de politique, bien sûr dans la période considérée. À partir des années 1960, dans le mouvement, un groupe de personnes national s'intéressait à l'étude du milieu. Il a changé de nom, mais gardons simplement ce vocabulaire. Dans l'étude du milieu, on s'intéressait d'abord aux petits oiseaux, beaucoup aux arbres, aux forêts, mais on ne voulait pas entendre parler de politique.

Je crois que deux choses ont été déterminantes, même si je n'ai pas encore abouti dans ces recherches. D'abord, au niveau du nucléaire, il y a eu Fessenheim. Chez nous, le nucléaire, ce ne sont pas les années 1980, mais dès 1971. À partir de là, il y a vraiment eu un mouvement très fort, pas seulement à l'ICEM, parce que nous faisons l'étude du milieu avec tous ceux qui pouvaient nous aider et/ou accueillir les enfants. Il y a eu Fessenheim et c'était donc très localisé. En Alsace, un groupe très politique s'est formé, avec quelques personnes qui ne voulaient pas en entendre parler, mais très politique et engagé. C'était au niveau des éducateurs, des adultes. Un autre aspect est oublié, à savoir ce qui vient des enfants. Là, c'est du côté de l'émotionnel. Ce qui a été

déterminant, c'est la pollution. C'est également quelque chose qui naît très tôt. Au départ, le gros clivage porte sur l'Amoco Cadiz. Le troisième élément est l'investissement des adultes et des enfants dans le cinéma 8 mm et Super 8, ce qui correspond aux années 1970-1990. Je les restaure, parce que c'est mon métier, j'ai récupéré 105 films portant sur la nature, avec en général cet aspect émotion.

Le sens de mon intervention est que pour nous, ce sont les années 1970 et pas 1980.

Emmanuel PORTE

Je vais réagir à ce que vous avez dit. Je suis complètement d'accord pour dire que la plupart des éléments que j'ai évoqués remontent complètement aux années 1970 et non 1980. Simplement, j'ai interrogé beaucoup plus de personnes sur les années 1980. C'est pour cette raison que j'ai insisté dessus dans la présentation. J'avais également eu l'occasion, en termes de sources, de regarder un peu les revues d'associations d'éducation populaire ou les vieilles revues que nous avons éditées à l'INJEP, puisque nous en éditions déjà beaucoup à l'époque. Quand la question de la nature arrive, elle est déjà assez faible en volume par rapport à l'ensemble de ce qui peut être produit sur l'animation de manière générale et il n'y a quasiment pas de mention du rapport à la politique, effectivement. Cela semblait être caractéristique de la manière d'aborder les choses, alors même que dans les activités qui pouvaient être valorisées, dans des sections qui n'étaient pas nature ou écologie des

publications, il pouvait y avoir des mentions d'activités par exemple en MJC, d'activités en nature, de clubs nature, etc. qui existaient au sein des structures. Elles évoquaient cette thématique, mais sans l'identifier en tant que telle dans les publications. Je sais que cela a beaucoup compté.

J'évoquais le local tout à l'heure, parce que je sais que dans le rapport à la politisation, les questions environnementales sont également liées à une inscription dans un territoire. Il n'est pas tout à fait pareil d'avoir commencé sa carrière d'animateur à Fessenheim ou à Plogoff et de l'avoir commencé ailleurs. Cela joue très clairement dans les caractéristiques d'engagement.

Pour remonter un peu dans le fil des remarques formulées, il y avait la question des sciences, du singulier, du pluriel, des sciences participatives, des recherches participatives. C'est presque par là que j'ai commencé à m'intéresser à cela, puisque je m'intéressais à ce phénomène contemporain. Ce que j'ai commencé à faire là est vraiment un travail préparatoire à l'établissement d'un corpus historique plus stabilisé. C'est ce que je vous disais au départ, c'est une démarche un peu rétrospective à partir de questionnements contemporains, d'acteurs de l'éducation populaire sur ces questions de rapport à la connaissance, de rapport à la science et à la nature, à travers des discussions relevant également en partie de la manière dont aujourd'hui, on mobilise ou non la recherche dans une réflexion édu-



Photo d'enfants découvrant le terrain par des activités ludiques et sensorielles avec l'association « Nord nature Chico Mendès » (non datée)

cative ou écologique sur l'écologie de manière générale. Ce qui me semble être le construit des années 1970 et 1980, être un effet des années 1970 et 1980, c'est justement le fait de s'autoriser progressivement de parler au pluriel des sciences et finalement, de parler de recherche plus que de science, c'est-à-dire de méthodes, de manières de produire de la connaissance. La recherche et les méthodes issues de la recherche irriguent à par-

tir de ce moment-là, dans tout un tas d'expériences concrètes, des pratiques associatives. Elles s'autonomisent aussi un peu du découpage disciplinaire scientifique qui pouvait exister dans les filières scientifiques de l'université.

Je ne sais pas si quelques personnes ont été témoins de la tentative de structuration, par exemple de la notion d'environnement dans la CSTI à cette époque, mais je crois qu'un

débat a eu lieu sur la manière de la traiter. Faut-il la traiter comme une nouvelle discipline qui les englobe toutes, avec ce réflexe disciplinaire tenant également au type de relations établi avec le monde académique ? Faut-il l'envisager comme une catégorie un peu plus politique et pédagogique à partir de laquelle on articule des choses produites dans des disciplines scientifiques dont on a besoin pour mieux comprendre l'objet sur

lequel on essaie d'intervenir ? Je crois que ce débat a vraiment pris sens et mûri dans cette période.

Je suis complètement d'accord avec vous sur le fait qu'aujourd'hui, nous ne pouvons plus du tout parler de la science au singulier, mais à l'époque, un certain nombre d'acteurs parle encore de la science au singulier. Par rapport à la recherche et l'utilisation d'outils de la recherche dans de l'activité purement associative, ils développent d'autres rapports à la science leur permettant d'évoquer progressivement le pluriel.

Dans la salle

Pardonnez-moi, ce n'est pas une question, mais une réflexion à propos du rapport au politique. Tout à l'heure, j'évoquais le centre d'écologie humaine et appliquée. « Appliquée », c'était précisément pour avoir également une application politique. Hier, j'avais évoqué le fait que l'expérimentation de chantiers venait, pour un certain nombre de personnes, après un militantisme politique assez affirmé à l'extrême gauche. Parmi les activités d'Études et Chantiers, hier, nous avons beaucoup évoqué le nettoyage de rivières. C'est un exemple d'interdisciplinarité. En 1969, 1970, je me souviens avoir invité François Lapoix et François Terrasson qui étaient au Muséum d'histoire naturelle et nous ont instruits sur les problèmes liés à l'arasement des haies et tout le processus pompidolien de modernisation de l'agriculture, avec les remembrements. Cette idée a

ensuite été portée, y compris intellectuellement, par les personnes de Jeunes et Nature, Roland de Miller que nous avons évoqué hier qui a fait des études de géographie à l'intérieur de la filière écologie humaine de Paris 8. Tout cela se recouvre. Lorsque nous avons commencé à faire des stages de terrain de recherche au niveau enseignants, puis à avoir des contacts avec les associations locales de qualité des rivières, de lutte contre l'arasement des haies, les renseignements généraux étaient extrêmement attentifs à l'activité des associations et à celle des étudiants. Ils étaient évidemment considérés a priori comme des gauchistes, ce qui n'était pas complètement faux. Cet aspect a été extrêmement important.

Pour le reste, la liaison entre le politique et les actions de chantiers était évidemment permanente. Contrairement à ce qui a pu être évoqué un certain nombre de fois dans les communications, l'activité de chantiers en matière d'environnement était essentiellement une activité liée aux politiques, ne fût-ce que parce que nous étions en dialogue permanent avec les régions, les maires de différentes obédiences. Nous avons d'ailleurs pu observer que des maires de droite étaient extrêmement ouverts à des problèmes pédagogiques d'environnement et de participation des jeunes, y compris de participation de personnes qui n'étaient pas d'accord avec eux politiquement. Nous avons également eu des revers considérables. Nous avons fait des chantiers de lutte contre des pollutions et avons initié des syndicats intercommunaux. Dans les

années 1969, 1970, nous avons obtenu de l'argent du FIANE qui a été capté par le syndicat intercommunal que nous avons incité à créer. Ils ont fait procès à l'entreprise, en l'occurrence la Péna à Royan qui polluait une rivière du Languedoc. Nous avons « perdu », la rivière est toujours polluée et l'on continue à faire des études dessus, reprenant des études que nous avons pu faire nous-mêmes. Le politique est donc présent en permanence.

Nous avons évoqué le nucléaire et beaucoup de nos militants et d'étudiants ont participé aux manifestations de Maleville, etc. Nous avons très largement participé aux luttes du Languedoc, du Larzac, dès 1972, sous forme de participation à des universités d'été, mais également sous forme de chantiers visant à aider de nouveaux agriculteurs à s'installer. Évidemment, l'environnement, comme la vie, comme tout, est absolument politique. Ce n'est pas dans cette période que nous pourrions dire le contraire.

Hervé PRÉVOST

Bonjour. Hervé Prévost, directeur de programme aux Francas et ancien directeur de l'ANSTJ et de Planète Sciences. Merci, Emmanuel, c'était très intéressant. Je dis cela pour Dominique Bachelart, cela donnerait presque envie de relancer les rencontres de l'animation scientifique et de l'éducation à l'environnement. Nous voyons que c'est une matière extrêmement riche.

Je voulais apporter un petit témoignage par rapport à la question de

Mme Zwang au sujet des sciences participatives. C'est un témoignage que j'ai recueilli à l'époque où j'étais à Planète Sciences de la part des fondateurs du secteur astronomie. Les animateurs de clubs d'astronomie étaient pour la plupart des étudiants en astronomie. De ce que j'ai retenu, dans les années 1970, il avait un lien très étroit entre eux et les chercheurs professionnels, mais nous étions bien loin des sciences participatives. J'ai retenu que les chercheurs utilisaient les jeunes amateurs pour produire une masse d'observations et d'informations qu'ils n'auraient pas pu avoir, ce qui est toujours une partie d'intérêt de la science participative. Cependant, on ne demandait pas aux jeunes amateurs de participer aux protocoles, voire à l'élaboration des hypothèses. Finalement, cela a pratiquement conduit un certain nombre de jeunes de clubs à se détacher du milieu de la recherche, en disant : « Ils vont faire leur truc, mais vont arrêter d'exploiter nos données. Nous, nous allons faire ce que nous avons à faire chez nous. »

Il y a peut-être un lien avec la science participative d'aujourd'hui, mais c'était tout de même fort différent, de ce que j'ai retenu, parce que je n'ai pas vécu cela sur le terrain. J'étais trop jeune. ★

Table ronde

**L'éducation à l'environnement :
à la croisée de son impulsion par
les pouvoirs publics
et des initiatives de l'éducation
populaire et de la protection
de la nature**

Table ronde - L'éducation à l'environnement : à la croisée de son impulsion par les pouvoirs publics et des initiatives de l'éducation populaire et de la protection de la nature

Animée par **Patrick Février**, secrétaire délégué du Comité d'histoire des ministères de la Transition écologique, de la Cohésion des territoires et de la Mer

Ont participé à cette table ronde :

Christine Leroy-de Commarque, ancienne chargée de mission au ministère de la Jeunesse et des Sports

Isabelle Lépeule, ancienne codirectrice du réseau École et Nature

Jean-François Louineau, ancien directeur-adjoint de la Ligue pour la protection des oiseaux (LPO)

Patrick Février

Mon nom est Patrick Février, responsable du Comité d'histoire des ministères de la Transition écologique, de la Cohésion des territoires et de la Mer. Notre activité principale consiste d'une part à organiser, avec des partenaires, cinq journées d'étude par an et à publier une revue qui s'appelle *Pour Mémoire*. Nous en avons publié 56 numéros, qui sont consultables sur le site Internet du ministère de la Transition écologique.

Je profite de cette introduction pour vous rappeler que Marie Jacqué, qui n'a pas pu intervenir ce matin, avait présenté une histoire de l'éducation populaire

à l'environnement pendant les années 1970 lors d'une journée consacrée, en juin 2021, aux cinquante ans de la création du ministère de l'Environnement sous le prisme de « Cent propositions pour l'environnement ». C'est une commande qui avait été passée par le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas, avec l'appui du Président Pompidou. La consultation menée par les préfets en 1970 visait à faire acter par le gouvernement, juste avant la création du ministère de l'Environnement, toute une série de mesures nationales, d'organisations nouvelles, de solutions apportées à des problèmes locaux. L'éducation populaire à l'environnement en faisait par-

tie, d'où l'intervention de Marie Jacqué, avec le vocabulaire de 1970. Elle rappelait notamment comment les préoccupations que les intervenants précédents viennent d'exprimer avaient progressé dans le contenu de l'enseignement agricole (BTS et autres).

Christine Leroy-de Commarque nous a rejoint depuis le Périgord noir. C'est l'épouse du cofondateur de l'Union nationale des Centres permanents d'initiatives pour l'environnement (UNCPIE), Hubert de Commarque. Tous deux sont depuis longtemps fortement impliqués dans la valorisation touristique et culturelle du patrimoine bâti et de ses pay-

sages. Christine évoquera surtout les caractéristiques de l'action associative du point de vue du ministère de la Jeunesse et des Sports, avec des partenaires institutionnels, au cours des années 1970, avec la naissance des CPIE.

Isabelle Lépeule est l'ancienne co-directrice du réseau École et Nature, qui est devenu le réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement FRENE. Elle évoquera la transformation progressive, de son point de vue, des modalités d'action de ce réseau au cours des années 1980-1990.

Jean-François Louineau est l'ancien directeur adjoint de la Ligue pour la protection des oiseaux (LPO), bien connue d'un grand nombre d'entre vous. Il évoquera une période peut-être un peu plus longue, des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, du point de vue de la Ligue pour la protection des oiseaux, notamment en matière d'enjeux de communication.

Christine Leroy-de Commarque, vous aviez été formée au Celsa, l'École des hautes études en sciences de l'information et de la communication. Pendant les années 1970, vous étiez impliquée dans la politique d'animation des parcs nationaux, avec une dimension européenne, la création de structures locales d'initiation à la nature et à l'environnement comme les CPIE, les relations du ministère de la Jeunesse et des Sports avec le tout jeune ministère de l'Environnement. Vos principaux interlocuteurs y étaient Jean-Baptiste de Vilmorin et Serge Antoine.

Quel était alors l'état d'esprit des acteurs de terrain dans les relations avec les institutions et pour aborder le contenu de ce que l'on commençait à appeler « l'environnement », avec un ministère dédié à cette notion, par rapport aux approches naturalistes des décennies précédentes ?

Quels termes utilisiez-vous ? Éducation, initiation, animation ? Par rapport aux initiatives des « petits » ministères de la Jeunesse et des Sports et de l'Environnement, comment réagissait à l'époque la grosse machine du ministère de l'Éducation nationale ? Par rapport à la façon dont vous avez vécu les années 1970, comment jugez-vous les évolutions de l'action locale en matière d'animation nature après cette décennie ?

Christine Leroy-de Commarque

Je vous remercie de me permettre de revisiter cette histoire des CPIE. Je viens d'écouter avec attention la communication précédente. Je m'en excuse à l'avance, mon champ lexical et linguistique sera nettement plus simple, pour deux raisons.

La première est que, depuis quarante ans, j'ai changé de domaine d'activité : comme le disait M. Février, je m'occupe de patrimoine bâti, de monuments historiques. Le langage n'est pas le même : l'archéologie et la préhistoire sont également des sciences interdisciplinaires, comme l'environnement. Je n'ai donc pas la maîtrise de ce magnifique champ lexical.

D'autre part, comme l'a dit mon voisin, pendant les années 1970, ce langage technocratique et sociologique ne s'imposait pas dans nos études. Nous allons maintenant redescendre sur le terrain.

Ce matin, nous aurions pu être trois.

Jean-Baptiste de Vilmorin, dont la plupart d'entre vous ont entendu parler, était herborisant et jardinier. Il était l'auteur d'une étude sur les centres d'initiation à la nature, dans le cadre de la Mission Aquitaine, sous l'égide du Muséum d'histoire naturelle. Il avait un nom prestigieux qui permettait d'ouvrir quelques portes, certes pas toutes.

Hubert de Commarque est issu d'une vieille famille terrienne du Périgord noir. Il a assisté au lent délitement du milieu rural, à l'exode des habitants des villages et des paysans, à l'abandon du patrimoine, aux coups de boutoir de la modernisation à marche forcée, à la déshérence des terres agricoles. D'ailleurs, en écoutant le professeur de Vincennes, je me disais que mon mari aurait été ravi de faire ces études-là, au moment où lui-même s'était senti très seul, dans le Périgord. Dès 1967, il avait cherché à rassembler les forces vives locales, les élus, dans une association qu'il avait appelée « Essor du Périgord », ESPER, présidée par Marc Blacpain, Président de l'Alliance française.

Je vais dire quelques mots à mon sujet. Je me fais violence, mais c'est nécessaire pour comprendre comment ces trois parcours ont pu donner lieu à notre idée. Je suis la fille d'Albert Leroy, pro-

fesseur d'éducation physique, ancien directeur de l'Instance régionale d'éducation et de promotion santé (IREPS) de Lille, auteur de l'ouvrage *Le Roi Vivès*, et d'une maman qui était également professeur d'éducation physique. Pendant toutes les vacances de Pâques et d'été, mes parents encadraient des activités socioculturelles. Mon père le faisait dans le Finistère puis au Lavandou. Je crois que c'était dans le cadre de la Ligue de l'enseignement. J'avais été moi-même monitrice de colonies de vacances et chargée d'encadrer pas mal de stages de l'Office franco-allemand. Autrement dit, l'éducation populaire fait partie de ma vie. C'est parce que j'ai vu sur votre programme le mot « Fonjep » que j'ai décidé de venir vous rejoindre.

Maintenant que vous nous connaissez, je vais vous raconter notre aventure, avec sept dates clés.

En décembre 1972, au salon *Nature et Progrès* à la Porte de Versailles, François Lapoix m'avait demandé de venir exposer mon action au ministère de la Jeunesse et des Sports. Après avoir passé quelques mois au tout petit bureau de l'environnement, à la Commission européenne, afin de voir un peu ce qui se faisait dans les pays membres, j'étais revenue au cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, chargée des parcs. Pourquoi les parcs ? Le parc national est un cœur de parc, un sanctuaire réservé aux scientifiques, avec une zone périphérique dans laquelle les communes ne nagent pas dans le bonheur. Pour un parc naturel régional, ce n'est pas tout à fait la même problématique.

Ce sont des populations qui se pensent comme étant enfermées dans une réserve ou un zoo et qui n'apprécient pas ou peu le déferlement des citadins des métropoles d'équilibre voisines. Ce dernier terme est daté.

Alors, que faire ? François Lapoix me présentait Hubert de Commarque lors de ce salon. Il portait dans sa sacoche son projet de parc naturel régional du Périgord noir et cherchait des appuis et de l'argent. Très peu de temps après, Hubert me présentait Jean-Baptiste de Vilmorin. Nous avions à nous trois parcours : la nature et toutes les sciences permettant de la découvrir, le milieu de vie et toutes les capacités de l'homme à s'y adapter, l'éducation populaire et sa capacité de former le plus grand nombre.

En décembre 1973, le Comité interministériel d'aménagement du territoire (CIAT) comportait la première citation explicite du sigle CPIE lors de la création des trois premiers d'entre eux, avec un financement en équipement et en fonctionnement important. Qu'est-ce qu'un CPIE ? En quoi était-il novateur par rapport à un existant déjà foisonnant, auquel votre colloque rend hommage ? Je ne vais pas tous les citer, vous les connaissez.

Contrairement aux acteurs cités depuis hier et aux expériences anglaises *Outdoors and field centers*, où on découvre la nature, le CPIE prend en compte la spécificité du milieu rural français, travaillé par des générations de paysans ayant façonné les paysages,

en partant des lignes forces de leur terroir. Le CPIE relève ces identités géographiques spécifiques. Il tâche de se mettre en relation avec un centre de recherche ou une université qui délivrera un corpus propre à enrichir sa pédagogie.

Pourquoi avoir retenu le mot « initiation », ce qui avait suscité des débats, je vous l'assure, plutôt que les mots « éducation », « formation » ou « instruction » ? Le terme retenu exprime la définition du Robert : « Initier, mettre au courant de quelques secrets. » Là, il s'agit de mettre l'impétrant en capacité de découvrir par lui-même les secrets de la nature, en partant du sensible, de l'émotion et, du coup, du respect, du désir de protection, peut-être de l'engagement. Au fond, c'est tout de même ce que nous visons.

Ce qui allait être déterminant dans le mode de fonctionnement d'un CPIE, c'est le choix de confier le label à une association locale, de sortir des arcades administratives contraignantes, parfois contradictoires parfois quand se surajoutent des parrainages que nous allions devoir chercher. Là, il pouvait y avoir une grosse bagarre.

Entre 1974 et 1976, nous allions chercher le parrainage du ministère de l'Agriculture, avec son maillage de lycées agricoles, de foyers ruraux et toutes ces organisations extraordinaires sur le terrain, dans la personne de Maurice Charles, un ami de mon père depuis leurs années de militantisme syndical au Syndicat national des Professeurs d'Édu-

cation physique et sportive. Ensuite, nous étions évidemment allés taper à la porte du ministère de l'Éducation. On nous faisait rencontrer une jeune fille qui s'appelait Françoise Nouvion, avec laquelle nous avons eu des heures et des heures de discussion. Évidemment, elle souhaitait absolument une filiation des CPIE par

rapport à son ministère ; nous devions batailler ferme pour qu'ils restent l'apanage des associations locales.

Pendant ces trois années, avec Jean-Baptiste de Vilmorin, nous sillonnions la France dans sa vieille Citroën, déjeunant dans des restaurants pour les rou-

tiers, où nous profitions des nappes en papier pour préparer les réunions avec les acteurs de terrain. Que de belles rencontres ! Jean Lacroix à Bonzée, Maurice Bruot à Merlieux, Pierre Laroque à Aurillac, M. Virot à Lanslebourg, Jean-Pierre Lécureuil et Chantal Papillon à Larné. Mais il y avait aussi quelques échecs.



Inauguration du CPIE de Bagnères de Bigorre en présence de Gabriel Péronnet, secrétaire d'État auprès du ministre de la Qualité de la vie, chargé de l'Environnement, 1974, Archives nationales, 20210471/71, fonds UNCPIE.

de même les grands corps ; qui n'avaient pas pu mettre la main sur les CPIE. M. Seguin soulignait que les 10M de francs alloués jusqu'à cette date avaient été utilisés à bon escient. Je le cite : « Les indications ainsi recueillies laissent apparaître une situation financière généralement saine. »

M. Seguin exposait clairement et en détail les actions menées par chaque CPIE. Il décortiquait les processus d'articulation administrative, qu'il ne remettait pas en cause, y compris le principe – tenez-vous bien – du refus de toute directivité. Il confirmait que les choix étaient fonction de l'existence d'une dynamique locale et de celle d'un milieu intéressant. Pour notre plus grand soulagement, il traçait des perspectives éblouissantes qui nous donnaient des ailes. Oui, Monsieur Seguin, vous êtes aussi un pionnier des CPIE !

En mars 1977, intervenait la création de l'Union des CPIE. La volonté des acteurs et des équipes d'échanger, de se retrouver, de s'épauler conduisait spontanément à l'organisation de journées nationales annuelles. Par ailleurs, nous tenions à notre volonté de non-directivité. Nous avions conscience, M. de Vilmorin et moi-même, du risque pour le devenir des CPIE après notre départ de l'administration, compte tenu de l'absence d'intérêt voire de l'hostilité de certains envers ces OVNI administratifs. Comme nous avons, enfin, la certitude que les associations labellisées avaient acquis la maturité pour choisir elles-mêmes leurs futurs membres, nous avons décidé de créer

une association nationale qui détiendrait l'attribution du label.

Hubert de Commarque connaissait bien Jacques Pelletier, sénateur de l'Aine, Président du CPIE de Merlieux : il était plébiscité comme premier président de l'Union. Hubert était nommé secrétaire général, un poste qu'il honora jusqu'en 1993. Il me revenait d'arpenter les couloirs de l'INPI, où l'on me renvoyait d'un bureau à l'autre, personne ne sachant où déposer de tels sigles (CIE, CPIE, UNCPIE), que j'avais pourtant inscrits, partout où je le pouvais, dans toutes les classes et toutes les rubriques, afin d'être bien certaine que l'Union pourrait voguer librement.

Applaudissements.

Patrick Février

Je vous remercie pour ce témoignage concret sur une histoire vécue pendant cinq ans. J'ai noté un certain nombre de mots-clés dans vos propos : débat sémantique, initiation, formation, éducation, instruction. Je n'avais pas encore entendu évoquer le vieux terme d'« instruction ». Je note également dans vos propos le rôle des émotions dans l'engagement, l'importance du maillage du réseau de l'enseignement agricole. Lorsque vous avez évoqué le travail réalisé avec Philippe Seguin, vous avez bien utilisé le terme de « refus de la directivité ».

Je me tourne vers les autres intervenants de la table ronde pour les inviter à réagir, commenter les propos que vient de tenir Christine.

Jean-François Louineau

Cela reste une aventure humaine. Il faut faire preuve d'une certaine constance par rapport à une adversité qui s'organise et qui, au titre du jacobinisme et des idées bien pensantes d'un progrès des Trente Glorieuses, ne voulait pas voir d'autres mécaniques plus collectives s'installer. J'ai un peu suivi l'histoire des CPIE du fait des fonctions me permettant d'être avec vous aujourd'hui. Je retrouve des éléments de ce portage auprès d'institutions qui mettaient très souvent plus de bâtons dans les roues que de faciliter l'expression d'acteurs de terrain, notamment dans le monde rural. Heureusement, des femmes et des hommes, dans leurs hautes fonctions, avaient compris le sens et seuls, ou souvent assez seuls dans leur ministère, avaient permis régulièrement que des choses s'opèrent, afin que l'énergie des autres ne soit pas perdue à jamais. Je voulais vous remercier pour votre témoignage qui me rappelle beaucoup de choses.

Christine Leroy-de Commarque

Je n'ai pas osé le dire, mais j'avais écrit « trois personnes ingouvernables et obstinées ».

Isabelle Lépeule

Il se trouve qu'avant d'être salariée du réseau École et Nature, j'avais travaillé pendant quinze ans dans les CPIE, en Bourgogne-Franche-Comté, sur la partie comtoise, notamment à l'APIEU de Besançon, qui n'existe plus. C'était le premier CPIE urbain. Cela me fait plaisir

de côtoyer la personne à l'initiative de ces belles structures, pour lesquelles, parfois, la situation n'est pas si simple avec les acteurs locaux. À l'époque, la mise en place des CPIE venant d'un label porté par les institutions n'était pas forcément acceptée par ces acteurs de terrain. Il y avait une sorte de tension entre le national et le terrain.

Christine Leroy-de Commarque

En général, nous avons de longues discussions préalables avec celui, celle ou ceux qui portaient un projet sur le terrain. C'étaient vraiment des moments importants. Nous y allions, y retournions, toujours avec la vieille Citroën, afin de vraiment nous assurer qu'il y avait une légitimité et une viabilité pour accorder le label. Il est vrai que, sur le terrain, il y avait beaucoup d'acteurs : des élus, des associations, des administrations déconcentrées qui, avant la décentralisation, étaient puissante ; la DDE, la DDA. C'était compliqué, mais c'était bien. Nous étions jeunes !

Patrick Février

Vous avez notamment évoqué l'affaiblissement de la ruralité, qui ne se limite certes pas aux années 1970. Cet affaiblissement de la ruralité tel que vous l'aviez vécu à vos débuts avait-il constitué un élément de faiblesse ou d'affaiblissement, en tout cas de difficultés pour les actions de terrain qui devaient être menées ?

Christine Leroy-de Commarque

Oui et non, parce que c'est dans les moments d'adversité que se lèvent des

personnes. C'est sur le terrain que se levaient ceux sur lesquels nous pouvions nous appuyer pour coaliser les énergies.

Jean-François Louineau

Par rapport à la ruralité, nous ne pouvons pas faire de généralité. Finalement, dans la naissance de CPIE comme pour celle d'associations locales naturalistes qui se sont développées, il existe des contextes bien différents selon les régions. Je ne parle pas des régions au sens administratif, mais des régions au sens de terroirs ou de territoires.

Il n'y avait pas la même facilité à créer, par exemple en Vendée, un centre d'éducation à l'environnement, CPIE ou autre, qu'il pouvait y avoir en Bretagne. Les histoires culturelles n'étaient pas les mêmes, la prise de conscience de l'environnement n'était pas si avancée partout, les forces en présence n'étaient pas les mêmes. Entre le fait d'être dans les Monts d'Arrée, une zone qui se désertifiait, avec une agronomie pauvre, et des Bretons qui sont des Bretons, c'est-à-dire des êtres humains au caractère affirmé, il était plus facile de construire quelque chose vécu comme une alternative.

Je n'aime pas ce mot, mais je me souviens des combats contre le projet de centrale nucléaire de Plogoff... En Vendée, vous aviez la présence dominante d'un syndicat agricole majoritaire, qui a d'ailleurs « produit » plusieurs présidents récents de la FNSEA. Là, il y avait une alliance, ce que l'on appelait « la sainte famille », entre deux grands corps de l'État qui

confondaient l'hydrologie et l'hydraulique. L'industrie agroalimentaire s'installait en France. Cela faisait que les remembrements agricoles passaient par-dessus quoi qu'en pensent les chasseurs ou les pêcheurs du coin. C'était un rouleau compresseur : toute idée environnementale ne devait pas dépasser, jusqu'au fait que vous étiez mis de côté. Lorsque je dis « mis de côté », c'était socialement.

Madame a exprimé un autre contexte, avec des personnes localement, où il y avait un lien avec le patrimoine bâti, la conservation. Je ne veux pas créer de clivage rural/urbain mais, dans le monde rural, porter l'écologie et des projets constructifs se réclamant de l'écologie, cela restait dans certaines régions de France très difficile, socialement. Vous pouviez perdre votre emploi, point.

Christine Leroy-de Commarque

La Brière en Vendée constitue un parc naturel régional. Là, nous avons beaucoup travaillé. Vous avez évoqué les mots « terroir » et « territoires ». Aujourd'hui, nous parlons de territoire, mais un territoire ne correspond pas forcément au terroir et vice-versa. Ce mot « territoire » me fait froid dans le dos. Je ne l'aime pas.

Patrick Février

Isabelle : terroir ? Territoire ?

Isabelle LÉPEULE

Je peux vous parler du terroir du Comté, de la saucisse de Morteau. J'appuie ce

qui vient d'être dit sur la spécificité de chaque structure labellisée CPIE. Celle dans laquelle j'avais travaillé en milieu rural avait été initiée par des scientifiques de la faculté de Besançon, dans les locaux de sa station biologique. De ce fait, il y avait une déconnexion complète avec les habitants, les acteurs locaux, une difficulté de compréhension de la part des agriculteurs. J'imagine que pour les initiateurs de ce CPIE, cela avait été assez compliqué.

Dans la salle

En 1970, Hubert de Commarque était venu à Études et Chantiers. Avec les étudiants de Paris 8, nous avons organisé ensemble un chantier d'étude en Périgord noir, à Pâques. Pendant un certain temps, Hubert de Commarque était très proche d'Études et Chantiers. Si je m'en souviens bien, nous avons ensuite contribué à une étude sur la Vallée des Beugnes et un certain nombre d'interventions concrètes. Comme quoi des familles de traditions tout à fait différentes peuvent avoir un trajet commun.

Patrick Février

Isabelle Lépeule, dans la continuité de la création des CPIE que vient d'évoquer Christine, vous allez évoquer l'évolution du réseau École et Nature, depuis sa création en 1983 par un groupe d'ethnologues et d'enseignants militants. Dans ces années-là, quelle était son originalité par rapport à d'autres mouvements associatifs, tels que ce que sont devenus France Nature Environnement, la

LPO, l'UNCIPIE ? D'après ce que j'ai compris, au début, le fonctionnement du réseau était assez horizontal et informel, avec, par exemple, l'organisation de rencontres nationales tous les ans dans des régions différentes. Puis est venu un moment où un appel à projets de la Fondation de France a poussé le réseau à ne pas se limiter aux questions de nature ou de paysages.

Comment a-t-il été amené à s'intéresser à d'autres questions, par exemple relatives à ce que l'on appelle aujourd'hui les « éco-gestes », à travailler avec des entreprises de type Éco-Emballages, dans l'époque que vous avez connue, et à renforcer sa structuration nationale ? Comment a pu évoluer le réseau, notamment dans le contexte de l'accroissement des compétences des collectivités territoriales depuis la loi Defferre, par exemple sur l'urbanisme, ainsi qu'avec la montée des compétences et des interventions des Conseils régionaux ?

Isabelle Lépeule

Je prends la parole au nom des membres du réseau École et Nature. J'avais été codirectrice pendant une dizaine d'années dans le réseau national, au départ en binôme avec Roland Gerard. Plusieurs personnes le connaissent ici. Il doit nous regarder à distance. Ensuite, nous étions trois, avec Olivier Blanc, qui est maintenant le seul directeur. Pendant plusieurs années, nous avons mis en place un principe de codirection. Auparavant, j'avais travaillé dans des CPIE.

On dit souvent que l'origine du réseau date de 1983. En cherchant un peu plus, en 1981, en Mayenne, une association École et Nature 53 avait été créée par des enseignants qui pratiquaient déjà la découverte de la nature dans leurs cours. J'ai une pensée particulière pour Michel Rose, qui avait vraiment été l'initiateur, la personne autour de laquelle s'articulait cette association. C'est lui qui avait eu l'idée d'organiser une rencontre nationale entre des enseignants d'école primaire et de collège, puisque la diffusion de l'information était également effectuée dans toutes les écoles de France, tous les collèges de France. Il avait donc eu cette idée de rencontre nationale entre enseignants, en l'ouvrant à des animateurs « nature ». À l'époque, on ne parlait pas du tout d'éducation à l'environnement. Il s'agissait de leur permettre d'échanger sur leurs pratiques, sur des outils pédagogiques sur lesquels ils étaient en recherche, afin de faciliter leur souhait de développer leurs activités « nature » en classe.

Ce mélange entre enseignants et animateurs, ces échanges de pratiques, de réflexions de terrain se déroulaient dans une atmosphère conviviale et stimulante, mise en place dès les premières rencontres nationales École et Nature en 1983. Cette caractéristique est toujours présente. Elle fait vraiment partie des fondamentaux du réseau. Nous essayons de les maintenir, même si parfois, ce n'est pas toujours facile. Le réseau École et Nature est une histoire humaine, avec toutes ses richesses et ses complications. Le réseau natio-

nal s'est constitué petit à petit, par ces rendez-vous nationaux. Pour un grand nombre d'entre nous, c'était vraiment le point de rencontre que nous ne voulions pas rater pendant plusieurs années, jusqu'à la création des statuts du réseau, de l'association École et Nature, en 1990. De 1983 à 1990, de façon informelle, non instituée, s'étaient organisés ces rendez-vous annuels, dans des régions différentes.

La première rencontre avait réuni 80 personnes. Dans la salle d'aujourd'hui, qui participait à cette première rencontre nationale École et Nature en 1983 ? Je vois une main se lever. Cela se poursuivait en Champagne-Ardenne, en Auvergne, etc. Le tour de France était lancé. Dans les régions, cela avait également permis de créer des dynamiques ayant donné par la suite la dynamique de réseau régional d'éducation à l'environnement. Dans la plupart des régions, cela s'appelle des « GRAINE », sauf en Bretagne où l'on parle du REEB et en Alsace de l'ARIENA.

Ces rencontres avaient trois objectifs très clairs :

- favoriser des rencontres, être un carrefour d'expériences que les enseignants ne trouvaient pas au sein de leurs institutions et que les animateurs « nature » ne trouvaient pas non plus, puisqu'il n'y avait pas de structuration de la profession, contrairement à la situation actuelle.

- permettre le développement d'idées nouvelles et d'expérimentations.

L'innovation était un aspect très important au sein du réseau national École et Nature. Je dis toujours « École et Nature », puisque nous sommes dans l'histoire.

- participer à la création de liens vérifiables entre les personnes concernées par l'éducation à l'environnement.

Je vais évoquer quelques dates clés à partir de 1983.

En 1986, se mettaient en place les premiers relais départementaux École et Nature. C'était vraiment une originalité puisque ces relais n'étaient pas des structures mais des personnes. Certains d'entre nous ont été des relais départementaux École et Nature, avec cette mission de faire connaître le réseau, de faire circuler les informations. Je pose la question : qui dans la salle a été relais départemental ? Cette fonction n'existe plus. Nous sommes un peu plus nombreux. En parallèle, se constituaient les premiers réseaux régionaux d'éducation à l'environnement.

En 1987, il y avait la création du bulletin de liaison *L'Encre verte*, qui est devenu par la suite *La Revue d'éducation à l'environnement*. Malheureusement, le réseau ne peut plus l'éditer, principalement pour des raisons financières. En 1987-1988, s'installaient des premières commissions de travail au sein du réseau. Je vous rappelle que nous étions toujours dans un format non structuré du réseau.

Les statuts n'avaient toujours pas été déposés. Malgré tout, les premières commissions de travail commençaient à fonctionner.

En 1989, des premières rencontres régionales s'organisaient, de mémoire en Normandie puis dans le Languedoc Roussillon. Les statuts étaient déposés en 1990. Le réseau avait tout de même bénéficié d'une dynamique collective, d'une vie derrière lui, avant d'arriver au dépôt des statuts. Ils étaient mis en place pour des raisons techniques d'organisation interne de ce collectif qui grandissait. Par rapport aux rencontres nationales auxquelles environ 80 personnes avaient participé, nous étions arrivés à environ 200 personnes. Il s'agissait également d'avoir une meilleure identification institutionnelle. C'est ce qui avait motivé la création des statuts.

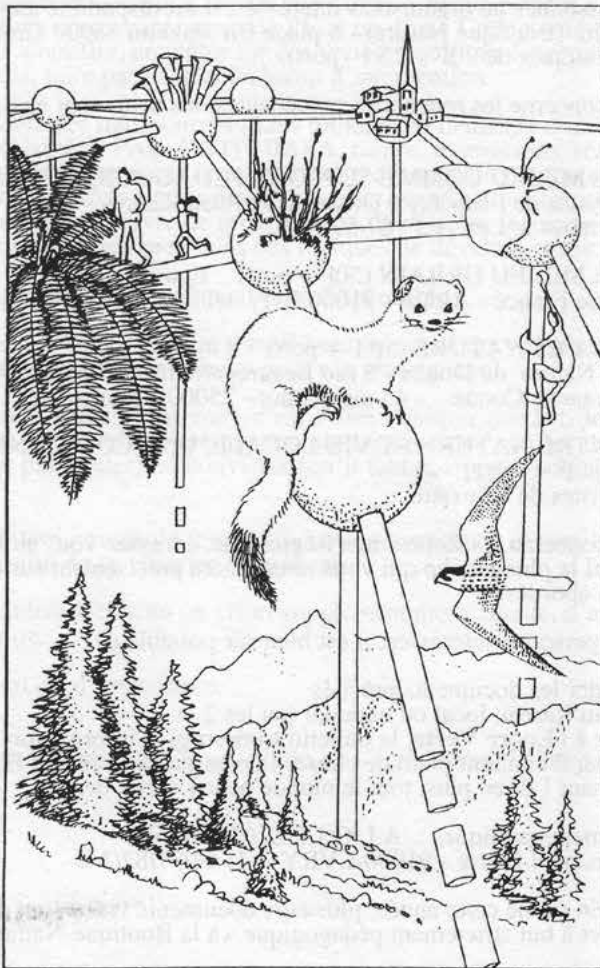
L'année 1992 est une date importante. C'était un temps de bilan, de réflexion en consultant les membres, afin d'aboutir à une première charte, qui formalisait les finalités, les objectifs et les moyens d'action du réseau. Dans le réseau École et Nature, nous retrouvions régulièrement la nécessité d'écrire, de garder la mémoire et de trouver un consensus dans cette réflexion collective, ce travail collectif.

En 1993, une première équipe salariée pouvait être constituée, grâce aux postes aidés, qui étaient un peu plus nombreux à l'époque, et à l'objection de conscience. Au démarrage, il y avait trois salariés. Une étape importante était l'ap-

VIE DU RESEAU

Le Réseau National est maintenant structuré en Association 1901 (depuis Février 90). Son Assemblée Générale a lieu chaque année pendant les Rencontres Européennes. L'Encre Verte rend compte de l'activité des commissions du Réseau.

Siège Social : Les Ecologistes de l'Euzière - Domaine de Restinclières - 34980- PRADES-LE-LEZ - 67.59.54.62.



Premier logo de présentation du réseau École et Nature après sa création en association Loi 1901, publié dans le compte rendu des 8^e rencontres École et nature sur le thème « De l'approche émotionnelle au tourisme de nature », 1991, p 278

pel à projets de la Fondation de France, qui s'appelait « Les gestes au quotidien », avec une première thématique : les déchets et la consommation. Cela se passait peu de temps avant le vote de la deuxième loi sur les déchets. Cet appel à projets de la Fondation de France a vraiment lancé le développement du réseau et sa structuration, en relation avec les réseaux régionaux. Le réseau École et Nature avait répondu à cet appel à projets, afin de réaliser un dispositif éducatif « Rouletaboule ». L'Union nationale des CPIE y avait également répondu. La Fondation de France demandait un rapprochement de l'UNCPIE et du réseau École et Nature.

Cette étape du réseau a aussi été très importante puisque la Fondation de France nous avait également demandé de nous rapprocher du milieu de l'entreprise. C'est à partir de ce moment-là que nous avons commencé à travailler avec des entreprises un peu particulières puisqu'Éco-Emballages était considéré comme un éco-organisme. Vous pouvez imaginer qu'au sein de notre réseau, cela avait entraîné des débats vifs, avec une Assemblée générale assez musclée, afin de savoir si nous allions « pactiser avec le diable ».

Ce partenariat avec Éco-Emballages démarrait en 1994 : il se poursuit actuellement, avec l'éco-organisme Citeo. Entre-temps, nous avons travaillé avec d'autres entreprises. C'est ce qui nous a amenés, au sein du réseau, à travailler sur une recherche-action. J'ai une pensée particulière pour Yannick Bruxelles, qui était très moteur dans ce travail de

recherche, sur la façon dont pouvaient entrer en partenariat le milieu associatif et le milieu de l'entreprise. Ces démarches ont été productives.

En 1995, pour le lancement du dispositif « Rouletaboule », le réseau était également productif, puisque le premier guide pratique *Monter son projet en éducation à l'environnement* était édité.

En 1996, nous faisons nos premiers pas sur Internet, grâce à la présence dans l'équipe de personnes qui étaient déjà familiarisés à l'utilisation de ce support numérique. Un site Web était créé, avec des listes de diffusion, ce qui a permis au réseau de développer encore davantage l'une de ses fonctions majeures : la mise en réseau, le partage, l'échange d'informations et de ressources.

En 1997, le dispositif éducatif « Ricochets » s'inscrivait toujours dans le cadre de cet appel à projets de la Fondation de France. Nous y avons travaillé avec la Lyonnaise des Eaux, notamment.

En 1998, était mis en place le Collectif français pour l'éducation à l'environnement, qui s'appelle maintenant le CFEEDD, depuis que les mots « développement durable » ont été ajoutés. Il était animé par le réseau École et Nature. Il y avait une mise à disposition d'un mi-temps du directeur de l'époque, Roland Gerard, pour l'animation de ce collectif français, afin d'organiser les premières Assises nationales de l'éducation à l'environnement à Lille, en 1999 et en 2001, ainsi que le Forum planétaire dans onze régions et à Paris.

Le réseau École et Nature a toujours été très présent dans toutes ces initiatives, en restant fidèle au ton donné dans l'animation et la coordination, pendant ces moments très importants qui donnaient lieu au premier plan national d'action pour développer l'éducation à l'environnement en France. Je l'évoque, parce que cette histoire n'est pas toujours connue. Cela a également donné lieu à des Assises régionales, reproductibles tous les deux ou trois ans.

Pour terminer, dans les fondamentaux d'École et Nature, il y a toujours eu l'horizontalité, le fonctionnement horizontal. J'ai insisté sur le fait que nous étions en codirection et non en direction adjointe. C'était vraiment une volonté de partager les responsabilités, ce qui continuait alors que nous étions arrivés dans les années 2000. Auparavant, il y avait eu la mise en place de commissions de travail, avec des comités de pilotage, des groupes de travail. La responsabilité, la mise en action étaient là aussi partagées. C'était vraiment très important.

Parfois, nous refusions la nomination de têtes de réseau : lorsque l'on parle de têtes de réseau, dans le système de pensée français, on pense à un système avec une tête en haut et, du coup, des adhérents à la base. Au sein du réseau, nous avons mis en évidence le fait que l'entité nationale est un maillage permettant, dans la toile d'araignée, de faire fonctionner la circulation d'informations, l'organisation, la structuration. C'est un point important.

Nous avons beaucoup travaillé sur les principes de gouvernance participative,

sans forcément savoir au départ que cela s'appelait ainsi. C'est vraiment quelque chose qui est dans les principes actuels de beaucoup d'organismes. Pour l'avoir vécu en étant au Conseil d'administration puis au bureau, ce sont vraiment des sujets sur lesquels nous avons énormément travaillé, afin de permettre à chacun de trouver sa place et de prendre la parole dans des instances, y compris en Assemblée générale où il n'est jamais évident de prendre la parole quand on est petit adhérent de base.

Dès le début, le principe d'adhésion était également basé sur le principe d'égalité des droits : chacun, qu'il soit une personne morale ou une personne physique, a eu la même voix, le même pouvoir au sein du conseil d'administration.

Dans l'évolution particulière de la structuration, l'arrivée progressive des réseaux régionaux a conduit à la mise en place d'un dispositif de liaison entre les réseaux. C'est un passage un peu difficile dans nos relations entre ces réseaux.

Les premières collectivités territoriales avec lesquelles nous avons été amenés à être en relation pour mener des actions sont celles qui avaient recouru au dispositif éducatif « Rouletaboule », arrivé juste au moment où elles avaient besoin d'être outillées en matière d'éducation sur les politiques locales des déchets. Les ambassadeurs du tri étaient embauchés par les collectivités. Ils étaient formés, afin de leur permettre d'être mieux à même d'intervenir en milieu scolaire, parce que ce n'était pas forcément leur formation initiale. Cela a beaucoup suscité des questions au sein

de notre réseau, notamment du côté des professionnels qui travaillaient sur les déchets. Il y avait un peu un souci de ne pas former la concurrence ; cette idée de partenariat est vraiment venue renforcer le fait qu'il était important de former un maximum de personnes, afin de déployer l'éducation à l'environnement, avec des méthodes, des valeurs auxquelles nous croyons. Finalement, il était beaucoup plus intéressant de travailler avec des collectivités et les ambassadeurs du tri, afin d'aller plus loin.

La relation du réseau national avec les collectivités se situe plutôt dans le cadre de l'acquisition des dispositifs que nous avons mis en place, en sachant que les relations de proximité se font davantage à l'échelle régionale, voire locale.

Patrick Février

Je vous remercie pour votre témoignage.

Applaudissements.

Je vous remercie d'avoir illustré, avec les exemples que vous avez cités, la façon dont la dimension de la politique de l'environnement pouvait être plus large que les seules préoccupations liées à la protection de la nature, lorsque les interventions du réseau passaient aussi dans le secteur des déchets.

Jean-François Louineau, la Ligue pour la protection des oiseaux (LPO) résulte d'une action associative plus que centenaire. Vous avez également connu les clubs Connaître et protéger la nature, les CPIE, les programmes de formation de formateurs. La LPO est bien connue pour

ses démarches actives de communication vers le grand public, pas seulement vers les militants. C'est encore le cas aujourd'hui et je vous ai proposé d'intervenir un peu sur cet aspect.

Comment concevoir et mener des stratégies de communication ciblées et pertinentes, tout en veillant à la rigueur dans l'information du public ? De votre point de vue, comment a évolué la pédagogie dans l'éducation populaire à l'environnement, dans un contexte où les moyens modernes de communication ont commencé à évoluer ? Isabelle a déjà évoqué l'arrivée d'Internet au moment des années 1990. Comment ces médias (Internet, les réseaux sociaux) sont-ils compatibles avec l'importance de continuer de sensibiliser les personnes aux enjeux environnementaux et de développement durable, tout en continuant à développer et à stimuler nos cinq sens de perception de l'environnement ?

Jean-François Louineau

Merci. Cela fait beaucoup de questions.

Tout d'abord, sans refaire l'histoire, l'association LPO avait, culturellement, dans son ADN originel, l'idée, valable dans le monde entier dans l'histoire de la conservation de la nature, que l'oiseau a été la classe du règne animal qui a permis d'engager le plus de combats. Cela a changé dans les années 1985-1990.

Originellement, nous nous situons dans une structure très attachée à la dimension des sciences, au Muséum d'histoire naturelle, avec comme priorité la com-

préhension scientifique des choses, avant d'évoquer l'ouverture de cette connaissance vers les publics. Jusqu'au début du XX^e siècle, pour ne pas dire jusqu'en 1976, où un certain nombre d'espèces a enfin été protégé dans les textes – dans les faits, il en a été autre chose – il y avait une tendance naturelle du naturaliste, un personnage déjà assez souvent solitaire, à conserver l'information, de crainte que, si elle était donnée, elle permettrait à ceux qui veulent détruire la nature de mieux le faire encore.

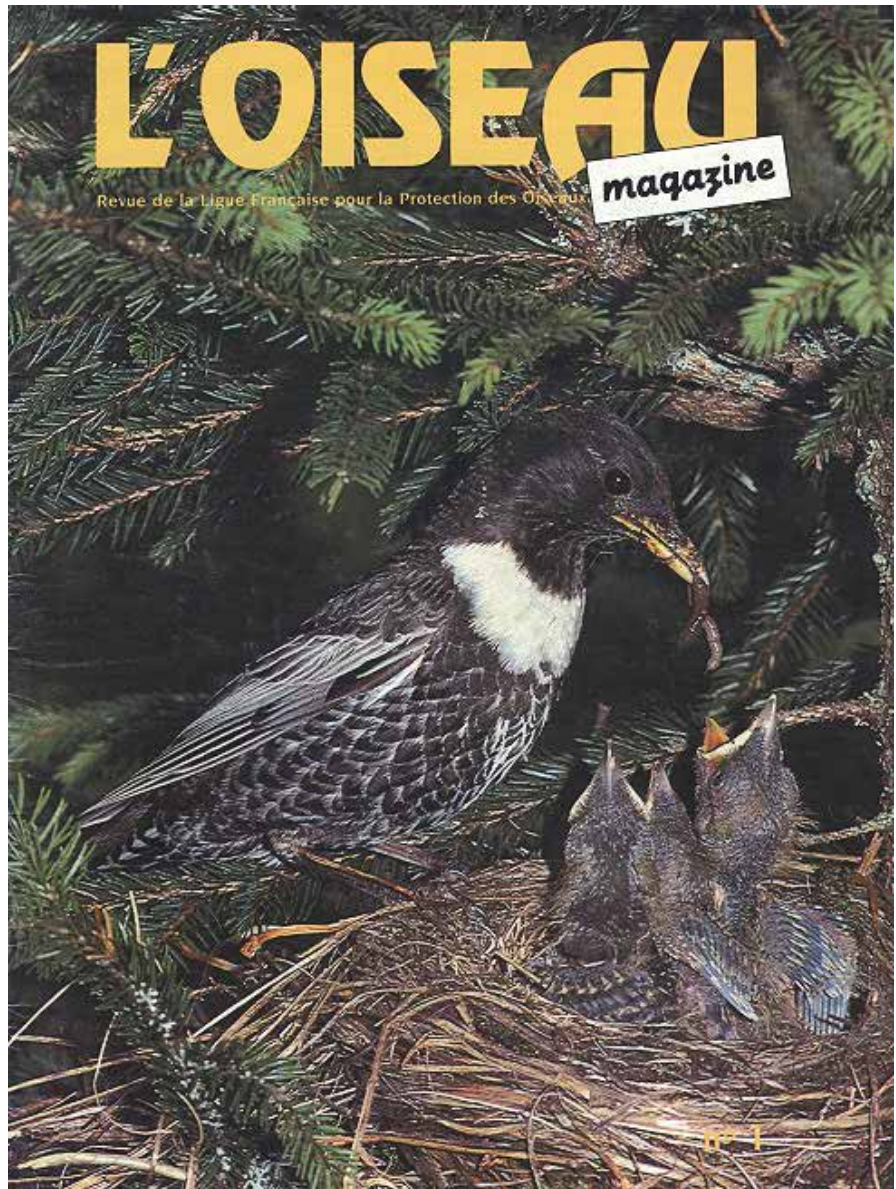
Une illustration très concrète a compté pendant plusieurs décennies. C'est l'affaire des faucons pèlerins qui nichaient en Auvergne, un peu en Dordogne, en Corrèze. Ils faisaient l'objet d'un trafic international, principalement via l'Allemagne et l'Autriche, vers des pays du Proche ou du Moyen-Orient. Il y avait des campagnes de surveillance de ces oiseaux par des bénévoles de la LPO, avec, originellement, le Fonds d'intervention pour les rapaces.

Il y avait donc une propension historique chez les naturalistes à conserver l'information, de peur de la partager et, de ce fait, d'entraîner des conséquences négatives sur des espèces qui étaient au bord de l'extinction en France, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Derrière cette culture très scientifico-naturaliste de confiance, il n'y avait pas de culture particulière pour un large partage, nonobstant un certain nombre d'opérations réalisées avec le grand public, y compris dans les années 1910-1920. C'était un milieu relativement feutré. Dans le

même temps, après 1945, l'impact des Trente Glorieuses, au sens des conséquences de la destruction sur l'environnement montrait qu'il fallait en parler au public. La LPO n'est pas la seule à en avoir parlé, il y a eu bien d'autres personnes, dont certaines ont été citées ce matin.

À ce moment-là, l'idée est née de dire : « Cette chose qui est l'oiseau, représentant symbolique de la biodiversité, les uns diraient « espèces parapluies », il faut mieux en parler, afin d'associer davantage de personnes. » De plus, les habitants devenaient plus urbains que ruraux. Dans le même temps, il y avait donc cette nature que l'on quittait au quotidien. De cette façon, pendant les années 1970, on commençait à considérer que l'animation nature concernant les sites naturels protégés pourrait relever aussi d'initiatives privées, ce qui était très rare en France, à la différence des Anglais. Mais cette implication d'acteurs privés commençait à pointer dans le cas des réserves naturelles nationales, qui sont des lieux privilégiés et indispensables, privilégiés au sens de ce que l'on pouvait y voir, indispensables pour l'éducation à l'éducation à la nature, l'animation nature.

Je nous revois dans des moments passionnants avec le réseau d'École et Nature. Tout cela me fait beaucoup sourire, parce que c'était culturellement génial. Nous restions très créatifs et très alternatifs. Je crois que c'est ce qui a permis de sauver globalement ces mouvements et de les faire grandir sans trop de récupération.



Page de couverture du 1^{er} n° de la revue « oiseau magazine », lancée en 1985 par la LPO Ligue de Protection des Oiseaux, sous la responsabilité de Yann Hermieux

À partir des années 1980, l'ornithologie française s'ouvrait vers les autres et vers les publics. C'était le cas, par exemple, de la LPO, de la Société pour l'étude et la protection de la nature en Bretagne (SEPNB), créée en 1958 et devenue Bretagne vivante, du Groupe ornithologique normand (GON) en Normandie.

Cette ouverture était complétée par le fait de travailler en réseau avec d'autres mouvements en France, en dehors du cadre de l'association LPO elle-même. Celle-ci connaissait, dans le même temps, un développement à l'international, dont j'avais la responsabilité. Nos partenaires, c'était les mouvements École et Nature, l'UNCPIE, les clubs CPN (Connaître et protéger la nature), dont j'étais l'un des cofondateurs. Tout ce monde-là se rendait compte, comme l'avait montré fortement les Assises de l'éducation à l'environnement, que, finalement, nous gagnerions à travailler les uns à côté des autres, les uns avec les autres, les uns en complément des autres, afin d'amener – je n'aime pas cette expression, mais je fais vite – une certaine puissance de feu auprès d'un ministère qui naviguait à vue sur ces sujets ou, plus exactement, qui connaissait des sinusoïdes en fonction des contextes politiques successifs.

L'une des sinusoïdes les plus classiques était le budget consacré à l'animation nature pour chaque réserve naturelle nationale. Il y avait des hauts, parce que nous nous étions battus. Il y avait des plateaux, parce que nous nous étions battus. Il y avait des bas, malgré le fait

que nous nous étions battus. Je ne suis plus dans l'association, même si je garde des liens forts avec elle. Mais je crois savoir que, depuis quelques années, il n'y a plus de budget consacré à l'animation nature dans la gestion annuelle des réserves naturelles, sauf les budgets régionaux ou départementaux pour les espaces naturels sensibles.

Pendant cette phase de consolidation d'actions collectives menées par plusieurs associations, CPIE compris, on considérait que la nature était un terrain pour expliquer aux personnes ce qu'étaient globalement les problématiques environnementales. Ensuite, l'association était passée au stade d'une information plus générale et régulière. Je parle d'information, pas de communication : la communication a été tant galvaudée que je pourrais raconter un tas d'anecdotes.

À ce moment-là, à partir de 1985, avec une forte poussée entre 1990 et 2000, l'idée était qu'il fallait partager un maximum d'informations avec un plus large public, sur les oiseaux et leurs écosystèmes. L'oiseau devenait finalement le fil conducteur, l'approche des problèmes. De ce fait, une communication régulière par les médias était réalisée. Les privilégiés étaient l'AFP, parce qu'avec Fernand Parisot, journaliste à l'AFP, vous étiez assurés que, si le billet passait entre ses mains, automatiquement, le lendemain matin, même deux ou trois heures après, il faisait trois ou quatre radios, cinq ou six presses quotidiennes régionales et, potentiellement, Roger Cans au *Monde*.

Cette information était régulière, avec un principe de constance, de régularité et de diversité des contenus, pas toujours en réaction à des problèmes posés aux oiseaux. Je veux dire qu'il s'agissait de porter un message positif sur ce qu'était l'oiseau, ce que nous voulions faire avec l'oiseau.

C'était complété par des campagnes propres « grand public », sans attache avec quelque institution que ce fût, quelque entreprise que ce fût. C'était notre marque de fabrique. Ou, alors, il s'agissait d'institutions qui n'avaient pas d'attache avec des cas spécifiques, par exemple quand nous avons lancé « La Nuit de la chouette » avec la Fédération des parcs naturels régionaux. Vous allez me dire que la Fédération des parcs naturels régionaux est tout de même très institutionnelle. Quand cela avait été pensé, je me souviens très bien quel jour à et quelle heure, c'était pensé librement, en disant : « Sans demander à qui que ce soit, au ministère, si c'est oui ou non, nous lançons cette opération. »

Nous avons agi de même pour « Le printemps des Hirondelles ». C'était déjà le début des sciences participatives. Il était demandé à chaque personne de nous dire par téléphone, par courrier, quand elle avait vu arriver la première hirondelle. Cela renseignait sur le plan scientifique et s'est poursuivi. Maintenant, il existe même toute une organisation autour de cela.

Concernant les réseaux sociaux, en définitive, tout support n'est pas à mettre en cause. Le vrai sujet est ce que nous

en faisons. Une fois que nous avons dit cela, nous n'avons pas dit grand-chose. Pour ce qui est de la LPO, mais également, je crois, de toutes les ONG naturalistes, les seules informations qui vaillent sont celles reposant sur des faits scientifiques et ayant comme assise des travaux d'universités, du Muséum National d'Histoire Naturelle, d'équipes dans des Unités mixtes de recherche (UMR). À partir de ce moment-là, vous dispensez une information qui a de la valeur et qui ne vous met pas en cause, sauf par vos détracteurs,

mais c'est le jeu. Il y a régulièrement des détracteurs autour du sujet des oiseaux, que je ne citerai pas, pour ne pas leur faire de publicité.

Pour terminer, j'ai eu l'occasion d'en discuter il y a quelques jours avec des animateurs de la LPO : les réseaux sociaux doivent permettre aux personnes de se rendre encore davantage sur le terrain, d'être en autonomie. Au niveau de l'animation nature ou de l'éducation à l'environnement et au dévelop-

pement durable, il faut intensifier les chances, les possibilités de se rendre sur le terrain, afin que les cinq sens fonctionnent. Il est assez génial de pouvoir trouver un oiseau ou une plante avec n'importe quelle application, mais, pour la ressentir et nous ressentir, nous, espèce humaine, comme faisant partie de la terre et non pas en étant exclus, il faut impérativement que cette dimension dans l'éducation à l'environnement des cinq sens soit remise plus encore au goût du jour. ★

Retours sur expériences

Des gardes aux agents du service public de l'Environnement

Lorette Peuvot, adjointe du délégué du Comité d'histoire du ministère de la Transition écologique et de la cohésion des territoires

Cette intervention a eu lieu lors de la journée d'étude du projet de recherche du Pajep du 12 mars 2020 sur « les activités sportives, touristiques, récréatives en milieu naturel : information, sensibilisation, éducation et enjeux de protection » qui s'est tenue aux Archives départementales du Val-de-Marne (Créteil).

Dans une société des loisirs, où l'accès au plein air pour les urbains est perçu comme réparateur et devient un espace d'expression, les tensions s'exaspèrent avec la prise de conscience des préoccupations environnementales. La journée a exploré comment ces activités de loisirs peuvent être des vecteurs d'information mais parfois de manière simultanée mettre en tension les milieux et les publics en termes de protection.

Intervention de Lorette Peuvot

Je retrace dans cette courte intervention l'histoire des gardes, des objectifs auxquels ils doivent répondre au cours des siècles, de leurs métiers et de leurs compétences. Cette histoire illustre l'évolution de la société sur ces questions liées à la nature et plus largement aux problématiques environnementales.

Du Moyen Âge aux années 1960/1970, un contexte pour l'essentiel rural

Quand on parle de garde, on parle de police, et d'abord de police des campagnes, pas de police de l'environnement.

Sans revenir au droit romain, les sources réglementaires les plus importantes sur ces questions, remontent au XII^e siècle, à l'époque carolingienne, sous Philippe Le Bel, qui crée des polices spéciales liées à l'extension du domaine royal et à la fiscalité qui y était rattachée. Il s'agit de faire respecter des droits d'usage pour une gestion rationnelle du domaine royal.

Il faut alors protéger la ressource (les bois, la faune, la flore) directement utilisée pour les constructions, le chauffage, l'alimentation, etc. et collecter l'impôt pour assurer cette protection (financer les moyens en personnels et en équipements).

Peu à peu toutes ces mesures se sont développées jusqu'à la création d'une administration forestière avec des gardes forestiers qui font respecter des droits sur le domaine royal mais aussi sur des parties de forêts et cours d'eau « non appropriées » à l'époque-

Les règles sont dites d'origine coutumière ; ce sont des droits d'usage de la nature dans le respect de ladite nature, chasses et pêches à certaines époques, d'une partie de la faune bien spécifiée, coupes de bois bien identifiées en fonction des moments de l'année et des âges ou nature d'arbres notamment.

On reviendra à ce type de droits dans les années 1970, à une gestion plus patrimoniale des espaces naturels proche de ces règles coutumières.

Mais entre-temps, la révolution française consacre le droit de propriété et rompt avec ces règles de droit d'usage puisque les gardes font désormais respecter des droits de propriété, des droits au service du propriétaire particulier (gardes particuliers) ou au service des communes (gardes champêtres).

Puis sous la restauration, on voit apparaître les gardes des eaux et forêt qui assurent le respect du droit sur les parties de domaines royaux puis l'assureront sur les domaines nationaux-

« Le ministère de l'Agriculture » ou son équivalent (l'administration des eaux et forêts) devient le ministère d'élaboration des règles, de gestion des moyens, on peut dire de tutelle, même si globalement jusqu'aux années 1970/1980, tous ces personnels, ces « gardes » sont dépendants des acteurs de terrain (fédérations de chasse, de pêche, de nature).

Pour les cours d'eau, c'est à partir du XVI^e siècle et surtout du XII^e siècle dans le cadre d'une ordonnance de Colbert (1669) puis tout au long des XVIII^e et XIX^e siècle que se développent ce qu'on appellera les polices de la pêche et de la navigation et donc les gardes pêche.

Lorsque l'administration des Ponts et chaussées est créée et se développe, elle prend en charge les projets d'infrastructures du domaine navigable. On assiste alors à une forme de partage des responsabilités et des activités entre les ingénieurs des Eaux et forêts et les ingénieurs des Ponts et chaussées, non sans conflits.

À noter : à partir du XVI^e siècle, apparaissent d'autres types de contrôle et de personnels, en lien cette fois avec la protection de l'environnement et du confort des citoyens, du fait de l'apparition des nuisances industrielles. En 1729 : création de l'enquête commode et incom-

modo liée aux odeurs à la base de ce type de droit. Des « inspecteurs des installations classées » sont alors nommés pour instruire ces affaires, inspecteurs toujours en exercice, issus souvent du corps des ingénieurs des Mines qui ont eu leur importance dans le développement du droit de l'Environnement lié aux nuisances industrielles.

Premier constat :

Tout au long des XVIII, XIX et XX^e siècle, jusque dans les années 1960/1970, ce sont des « gardes » qui font respecter des règles de police (des gardes pêches, des gardes champêtres, des gardes forestiers, des gardes particuliers dans un monde resté rural) qui exercent des activités de police administrative mais aussi pénale dans certains cas, auxiliaires de la gendarmerie dans les zones rurales.

Ces personnels sont issus des territoires où ils travaillent, sont cooptés ou sont même « garde » de père en fils, en lien avec une population qu'ils connaissent, qui les connaît, et qui connaît l'environnement naturel dans laquelle tous vivent.

Je vous parle de police et peu d'éducation à l'environnement, même s'ils réalisent des actions de conseil ou d'information mais ce n'est pas dans leur mission...et surtout cela ne constitue pas un enjeu, une grande part de la population étant encore rurale.

Des années 1960 aux années 2010, des changements fondamentaux dans un contexte plus urbain

Il faut attendre les années 1960 pour voir de fortes évolutions dans un contexte économique et social en pleine transformation. Quelques dates (liste non exhaustive) me semblent importantes :

- 1963 : premier Parc national (la Vanoise /et Port-Cros)

- 1971 : création du ministère de l'Environnement

- 1973 : convention de Washington qui règle les questions de commerce illégal d'espèces menacées, - se développent les actions de protection de la nature et de l'environnement avec en 1976 la loi sur la protection de la nature en France

-1979 : directive européenne oiseaux (et en 1992 directive Habitat). On entre dans la dynamique des directives européennes sur l'environnement qui doivent être intégrées dans le droit cynégétique français.

Ces nouvelles politiques réglementaires ont de fortes conséquences sur l'évolution des métiers de garde d'autant que la population vit et travaille de plus en plus en milieu urbain.

J'illustre ces propos avec deux exemples, celui des gardes-chasse et des gardes-pêche.

Un garde-chasse

1965, un « garde-chasse » est recruté par une fédération de chasseur subventionnée par le Conseil supérieur de la

chasse (CSC) dans le cadre d'un contrat de droit privé. Il exerce principalement une police de la chasse contre le braconnage, les destructions d'espèces et réalise des piégeages pour les espèces en surnombre. Il est en contact permanent avec la population locale, les propriétaires, les élus communaux etc. Le ministère de l'Agriculture est le ministère de tutelle.

1977, toujours « garde-chasse », il est désormais employé par l'office national de la chasse (ONC), opérateur public, affecté dans une fédération de chasse, agent de droit public non titulaire (contractuel). Il exerce la police de la chasse et porte une arme, mais est aussi chargé d'une mission de protection de la flore et de la faune concernant notamment les espèces protégées et de leur habitat.

Le ministère de l'Environnement est le ministère de tutelle.

Après une phase d'évolution des relations entre 1986 et 1995 entre l'ONC et le monde la chasse, il n'y a plus de lien juridique et administratif en 1998 entre les agents de l'ONC et les fédérations de chasse.

2000, on ne parle plus de garde. Le statut « d'agent du service public de l'Environnement », agent technique de l'environnement (catégorie C) ou Technicien de l'environnement (catégorie B) est créé. Il s'agit d'un corps de fonctionnaire d'État – avec de multiples missions, même si la mission régalienne reste prédominante dans le cadre d'une mission de police très élargie.

Un garde-pêche

1960 : le garde-pêche doit faire respecter le droit de propriété des cours d'eau et la collecte de la redevance. On évalue le nombre de pêcheurs, avec une licence, à 2,7 millions, ce qui représente en réalité environ 4 millions de personnes, et si le délit de pollution existe, les pêcheurs n'ont alors aucune conscience que la pêche peut avoir un impact sur l'environnement.

Le garde est recruté par le Conseil Supérieur de la pêche (CSP, ex-confédération des fédérations de pêches) établissement public administratif, au service des pêcheurs et du contrôle des pêcheurs, employé dans les fédérations de pêche. Le ministère de l'Agriculture est le ministère de tutelle.

1964 : création des agences de bassin (et le principe taxes pollueurs/payeurs), qui financeront des activités pédagogiques à l'attention des jeunes notamment (classes d'eau)

1984 : Loi « Pêche » laquelle couvre pour la première fois l'ensemble des activités qui impactent les milieux aquatiques : les travaux sur cours d'eau, le franchissement des obstacles et la migration des poissons, les vidanges d'ouvrages d'eau, les pollutions...

Le garde-pêche aux compétences accrues sur la protection des milieux aquatiques et la préservation de l'eau (biologie, chimie, physique...) sont toujours recrutés par le CSP doté de plus de compétences scientifiques et tech-

niques ciblées sur les enjeux environnementaux. Ces agents restent mis à disposition des fédérations de pêche jusqu'en 1998.

2001 : Le « garde-pêche » intègre le corps des agents du service public de l'environnement, et devient ATE ou TE, comme les gardes chasse. Le CSP devient en 2007 l'ONEMA.

Sur la préservation et le contrôle des milieux naturels, on a observé les mêmes évolutions. Les associations environnementales (Société d'acclimatation, SNPN, FNE) ont réalisé ces missions de police de la nature jusqu'à la création des premières réserves et des Parcs naturels notamment avec des agents affectés à ces Parcs, qu'on a pu qualifier de garde nature. En 2001, ils intègrent aussi le corps des agents du service public de l'Environnement.

La création du corps des agents du service public de l'Environnement est le résultat des évolutions sociales et sociétales vis-à-vis de l'environnement et conduit à des changements fondamentaux en termes de statut et de métiers, mais révèle aussi comment les profils même de ces agents ont profondément changé.

Les gardes-moniteurs dans les Parcs nationaux de Vanoise et des Cévennes - quelques repères bibliographiques extraits de :

Larrère Raphael « Histoire(s) et mémoires des parcs nationaux », in Larrère Raphaël, Lizet Bernadette, Berlan-Darqué Martine (coord.)

Histoire des parcs nationaux. Comment prendre soin de la nature ? Versailles : Editions Quae 2009

Guillaume Blanc, 2003 Thèse de doctorat en histoire publiée en 2015 « Une histoire environnementale de la nation. Regards croisés sur les parcs nationaux du Canada, d’Ethiopie, de France » Paris, Publication de la Sorbonne

Valeria Siniscalchi, « Le parc national des Écrins et la construction de la localité. Usages et re-présentations du territoire et de la nature dans un espace « protégé » Éditions de l’Herne | « Cahiers d’anthropologie sociale » 2007/1 N° 3 | pages 31 à 46)

Le garde-moniteur assermenté fait appliquer la réglementation de la protection dans les parcs nationaux. Il entretient les équipements (refuges, sentiers de randonnée,) accompagne les populations locales et les touristes, participe aux recherches scientifiques : comptage d’animaux, inventaires de la flore.

En Vanoise, la première campagne de recrutement de gardes-moniteurs a lieu en 1964. Ceux-ci sont recrutés parmi les habitants de la région qui connaissent bien la montagne et sont aptes aux travaux manuels. Ils vont d’abord marquer les limites de la zone centrale, où chasses et cueillettes sont interdites, et les autres activités susceptibles d’être réglementées. Ils sont chargés de lutter contre le braconnage puis d’accueillir et encadrer le flux croissant des randonneurs. Ils tracent et balisent des sentiers, construisent

des refuges, restaurent des cabanes (Larrère 2009, p. 26).

Les deux premières gardes-monitrices sont recrutées dans la Vanoise en 1981. En 1970, débutent en Vanoise les visites guidées et commentées par les gardes-moniteurs afin de sensibiliser les vacanciers à la protection de la nature. Les balades guidées au départ des villages et des stations de la zone périphérique pour initier les visiteurs à la nature alpine : faune, flore, géologie, géographie, vie locale.

Les premières années, les gardes-moniteurs, comme certains chefs de secteur, sont des personnes « de la vallée » ou en général « du pays ». Ce choix stratégique – selon certains « compensatoire » – a pour but de permettre un ancrage plus fort dans le territoire et de réduire la distance entre une institution, aujourd’hui encore souvent perçue comme imposée par l’État, et les habitants des lieux qu’elle est chargée de « protéger » (Siniscalchi, 2007).

Le Parc national des Cévennes est singulier parce qu’il est « habité » (Blanc, 2003). Il a été créé en 1970. En 1975, 20 gardes-moniteurs sont chargés pour 1/3 de leur temps à des opérations de contrôle : interdictions de pâturer, de cultiver, de ramasser des châtaignes, de cueillir la moindre fleur... interdictions souvent mal vécues par la population. Les gardes-moniteurs dispensent des séances de sensibilisation à l’environnement sous forme de « promenades guidées » et en distribuant de la documentation produite par le ser-

vice communication du Parc : fiches signalétiques sur la faune et la flore, les monuments caractéristiques qui témoignent de la vie rurale. 16 centres d’information en 1975 (20 en 1980) sont répartis sur le territoire du parc. Les gardes-moniteurs organisent des « veillées causeries » avec la fédération départementale des foyers ruraux sur les thèmes « Drailles et transhumance », « Conte et légendes du Gévaudan » qui contribuent à partir de 1984 à la perpétuation de la « tradition » et à une image mythique de la ruralité, mobilisant les populations qui « doivent s’approprier l’idée que leur existence n’a de sens qu’en tant que symbole d’un mode de vie qui partout ailleurs disparaît ». Ces « veillées » cessent à la fin des années 80. Les approches en milieu scolaire se perfectionnent avec la « valise Parc » qui contient des dossiers sur le patrimoine naturel et culturel. Les gardes participent au balisage de sentiers « guidés » (sentiers d’interprétation), autour d’écomusées, à la restauration des refuges, à la création de panneaux d’information. Ce n’est que plus tardivement dans les années 2000 qu’ils participent aux activités scientifiques de suivi des ongulés, des réintroductions par lâchers des têtards-lyres, de la restauration des châtaigneraies, de gestion du cheptel cynégétique.

Certains vieux gardes déplorent que les panneaux et pancartes rustiques aient été remplacés par une signalétique plus sophistiquée sans doute plus pédagogique mais identique dans

tous les secteurs de tous les parcs) (Larrère 2009 p 39).

Le recrutement depuis 1987 sur concours national de jeunes gardes, en général d'origine urbaine et souvent sur-diplômés est l'indice d'une professionnalisation et de la fin des temps héroïque et fondateurs où le garde passait du pinceau pour baliser les frontières de la zone centrale, à la pioche pour tracer des sentiers aux instruments de maçon et de charpentier pour construire des refuges.

« On faisait certes la police, pour imposer la réglementation en zone centrale et lutter contre le braconnage, mais il fallait surtout discuter et négocier au jour le jour avec les usagers, les habitants et leurs élus. On apprenait aussi à reconnaître les espaces animales emblématiques (les bouquetins, les galliformes, les rapaces) on en suivait le comportement, on les capturait pour pouvoir compter leur effectif et suivre leurs déplacements » (Larrère, 2009, p 40).

Quelques mots sur ces agents du service public de l'environnement

C'est un décret du 5 juillet 2001 qui porte statut particulier du corps des TE (Technicien de l'Environnement) et ATE (Agent technique de l'Environnement), agents du service public de l'environnement/Ils sont recrutés sur concours national de catégorie B (ou C pour ATE). L'objectif est d'harmoniser le recrutement, la formation et les compétences des agents du service public de l'environnement et de créer des passerelles entre

les spécialités (milieu et faune sauvage, milieux aquatiques, espaces protégés).

Pour les recruter le ministère de l'environnement crée un institut spécifiquement dédié à l'organisation des concours et à leur formation post recrutement en lien avec les maisons dites d'emploi (ONCFS, CSP/ONEMA et l'ATEN/PNF), puis après 2010, les Aires marines protégées). Les règles d'ouverture aux concours de catégorie B ou C sont les mêmes que pour tous les concours publics nationaux.



Surveillance par un agent ONCFS des espaces naturels au titre de la chasse et de la faune sauvage © Terra / L. Mignaux

Outre les différentes épreuves générales ou spécifiques, il leur est demandé un certificat de capacité de natation sur 50 m et le permis de conduire. S'ils sont reçus au concours, ils doivent alors satisfaire à un examen psychotechnique pour déceler les inaptitudes éventuelles à exercer des missions de police et à por-

ter une arme. Ils ont vocation à exercer dans les services déconcentrés du ministère de l'Environnement puis du ministère du Développement durable ou de la Transition écologique (selon les différentes acceptions que prendra ledit ministère) mais aussi bien sûr dans les maisons d'emploi.

A cet effet, ils sont affectés dans trois spécialités « espaces protégés » (pour les Parcs nationaux) « milieu et faunes sauvages » (pour l'ONCFS) et « milieux aquatiques » (pour l'ONEMA).

Ces agents portent tous l'uniforme (ce qui change, ce sont les logos, et les barrettes/grade) et ils sont armés à l'ONCFS et l'ONEMA. Ce n'est pas le cas dans les Parcs à l'origine (sauf le Parc de la Guyane).

Leurs missions sont pour une grande part des missions de police notamment

à l'ONCFS (60%) et à l'ONEMA, un peu moindre dans les Parcs jusqu'au milieu des années 2010. Ils sont assermentés pour la protection de la faune, de la flore et de la nature.

Ils réalisent aussi, des missions de surveillance, de gestion et aménagement du patrimoine naturel, des missions de collectes de données et d'études, des missions d'organisation et de participation à des actions d'accueil, pédagogiques, et d'informations auprès du public.

Ils doivent aussi participer à des opérations de secours.

Ils travaillent de plus en plus en interservices, sur des missions de police administrative et pénale comme représentant de l'État (auprès du préfet, auprès de procureurs) et sur des sujets à forts enjeux techniques et relationnels qui incluent aussi des missions de dialogue, et de conseils aux élus.

Ils bénéficient comme stagiaires rémunérés d'une formation scientifique, juridique, technique et pratique d'un an, composée d'un tronc commun sur la connaissance de l'administration, des droits et devoirs du fonctionnaire d'État, de la législation et des règlements français et européens dans les matières qui les concernent et d'un tronc de spécialités dans différents centres de formation des maisons d'emploi. Une formation à la sécurité avec 20 jours sur les techniques de police et l'utilisation des armes à feu et une formation spécifique à l'animation et l'éducation à l'environnement complètent ce dispositif.

Deuxième constat :

Ces agents fonctionnaires de l'État sont en règle générale très diplômés bien au-delà du niveau baccalauréat (biologie, sciences de la nature, sciences de l'homme ou sociologues, historiens, juristes) qu'ils soient de catégorie C ou B. Alors que les gardes étaient majoritairement des hommes, de plus en plus de femmes deviennent agentes du service public de l'Environnement. De plus, ces agents viennent pour l'essentiel de milieux urbains ou périurbains et sont très souvent issus des milieux de militants écologistes et /ou associatifs (notamment les agents des parcs et des milieux aquatiques).

Certains vivent un premier paradoxe personnel - citoyens militants, ils deviennent fonctionnaires d'État -, puis un second paradoxe quand ils sont affectés dans les territoires ruraux qu'ils ne connaissent pas toujours. Enfin ils interviennent avec des logiques scientifiques et techniques auprès d'une population qui peut connaître mieux le terrain, mais qui n'a pas les mêmes logiques de compréhension, ce qui peut alors constituer des sources de conflit.

Ces agents sont organisés dans leurs missions et objectifs dans le cadre d'une stratégie nationale déclinée au plan régional, départemental, local, même si sur le terrain, ils doivent faire preuve de grande autonomie et responsabilité personnelle. Ils peuvent être en conflit potentiel avec les fédérations de chasseurs, de pêcheurs,

de nature ou vis-à-vis d'élus sur des projets d'aménagement comme ils pourront être alliés dans d'autres circonstances. Ce sont des acteurs de terrain qui doivent agir dans des situations complexes.

Tous ces agents sont amenés à réaliser des missions d'information et de sensibilisation, voire d'éducation à l'environnement, avec des degrés différents selon leur affectation.

A partir de 2010, un code de l'environnement « harmonisateur » pour des situations complexes

Évolution statutaire des agents

Depuis 2012, de fortes évolutions ont encore modifié le champ d'intervention de ces agents, leur métier et de nouveau leur statut. Une ordonnance de janvier 2012 portant simplification, harmonisation des dispositions de police administrative et de police judiciaire du code de l'environnement a unifié 27 polices spéciales du code de l'Environnement et par ce biais, a été créé un corps d'inspection de l'environnement **avec deux sous catégories** : les Inspections de l'environnement spécialité eau et nature ; les IE spécialité « installations classées ».

Évolution institutionnelle avec la création en 2017 de l'AFB (ONEMA, PNF, AMP etc) sauf ONCFS, Création depuis le 1er janvier 2020 de l'OFB avec l'ONCFS. Le recrutement, la formation et le suivi des ressources humaines relèvent à compter de 2021 des compétences de l'OFB.

Troisième constat :

Il s'agit bien d'afficher et de développer la police de l'environnement administrative mais aussi pénale comme dans le modèle installations classées. L'idée est de faire progresser partout et pour toutes les spécialités la protection de la nature (biodiversité, environnement) en accentuant la répression et la sanction dès lors qu'il y a des infractions caractérisées.

Pour autant, les actions de sensibilisation, et d'éducation à l'environnement sont aussi clairement affichées par l'OFB et elles constituent l'une des

modalités stratégiques d'éducation à la préservation et au respect de l'environnement des citoyens. Il ne s'agit pas de mettre en place exclusivement le volet répressif mais bien de proposer un projet de mobilisation de la société

En conclusion

Dans ce séminaire sur l'éducation populaire à l'environnement, j'ai peu parlé d'éducation, parce que parler des gardes, c'est d'abord parler de « police » comme je l'ai exprimé déjà. Pour autant la connaissance et le respect de règles dites environnementales sont aussi constitutives de l'éducation

à la nature et plus largement aux problématiques environnementales, c'est ainsi en tout cas que le perçoivent nombre des acteurs de terrain.

Outre la lecture de différents rapports du CGEDD, je me suis inspirée de la revue Pour Mémoire du Comité d'histoire intitulé « Des officiers des eaux et forêts aux inspecteurs de l'environnement » (2014) très exhaustif sur l'histoire de ces personnels, qui contient aussi de nombreuses références bibliographiques.

Cet ouvrage est aussi consultable en ligne sur le site de la revue « Pour mémoire » : ecologie.gouv.fr

AFB Agence Française pour la biodiversité

AAMP Agence des Aires Marines Protégées

ATE Agent technique de l'environnement

ATEN Atelier Technique des Espaces Naturels

CGEDD Commissariat général à l'Environnement et au Développement durable

CSP Conseil Supérieur de la Pêche

ONEMA Office National de l'Eau et des milieux aquatiques

ONCFS Office National de la Chasse et de la Faune Sauvage

OFB Office Français de Biodiversité

PNF Parcs Nationaux de France

TE Technicien de l'environnement

L'éducation au territoire dans le Parc national des Cévennes 1970-1990

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

Bonjour à tous, je m'appelle Laurent Bélier, je suis technicien « Accueil et sensibilisation » au Parc national des Cévennes.

Quelques mots pour présenter mon parcours : je suis natif de Vendée, et après avoir fait des études en Biologie en parallèle de nombreux jobs d'été dans les accueils de loisirs, j'ai été attiré par le domaine de l'Éducation à l'Environnement. Il me semblait concilier mes études et mon goût de l'animation. J'ai eu l'opportunité de réaliser une objection de conscience en Loire-Atlantique, dans le Parc naturel régional de Brière où j'ai passé douze années de ma vie. D'objection de conscience en contrats à durée déterminée, j'ai fini par passer des concours pour intégrer la fonction publique territoriale. Depuis 2014, je suis en détachement au sein de l'établissement public du Parc national des Cévennes, pour mon plus grand bonheur. Voilà rapidement, donc ça fait vingt ans que je suis dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Je n'ai donc pas un parcours associatif associé à l'éducation de l'environnement ayant essentiellement travaillé dans les collectivités locales, parc naturel régional et maintenant donc au Parc national des

Cévennes. Mais à l'écoute de ce qui a pu être dit aujourd'hui, je me rends compte des nombreux points communs et de démarches communes engagées aussi bien dans les parcs nationaux que dans la sphère associative, en matière d'éducation à l'environnement.

J'ai eu vent de ce colloque de manière assez fortuite et je me suis dit 1970-1990, c'est justement l'émergence du Parc national des Cévennes et je pressentais qu'il serait intéressant de creuser un peu la question pour voir comment sur ce territoire singulier, l'éducation à l'environnement s'était développée pendant ces vingt années-là.

Le Parc national des Cévennes fait partie de la famille des parcs nationaux. Il y en a onze aujourd'hui en France. Il a une singularité, c'est qu'il est habité dans sa zone cœur et qu'il est partout empreint d'activités humaine, empreint de manifestations d'actions menées par les hommes, pendant des millénaires. Aujourd'hui, les patrimoines que nous avons pour mission de préserver et de transmettre aux générations futures, sont le résultat du travail de ces hommes qui ont façonné, modelé

ce territoire. C'est sur ce territoire-là que s'exprime la biodiversité que nous cherchons également à préserver.

Donc, mon propos va porter dans un premier temps sur cette définition du parc national des Cévennes, à mi-chemin entre culture et nature. Ensuite je développerai certaines actions d'animation qui ont été portées dès le début du parc en 70, en lien avec la culture. Mais la frontière entre Culture et Nature, vous le verrez, est assez ténue.

Et enfin, je terminerai sur des projets qui sont nés dans cette période-là, fin des années 70, début des années 80 qui amenaient les écoles locales à s'intéresser plus spécifiquement à leur environnement proche.

Je ne vous cache pas que ça a été un choc pour moi quand je suis descendu du train hier après-midi. Parce qu'entre les Cévennes et Paris, il y a quand même un monde ou même plusieurs mondes, et je m'en suis encore une fois rendu compte. En descendant du train, j'ai cheminé sous la pluie pendant un petit kilomètre pour rejoindre le lieu du colloque. Et j'ai

cherché à me raccrocher à des manifestations sauvages, c'est bizarre, c'est peut-être une déformation professionnelle et j'ai cherché à identifier autour de moi des choses qui pourraient me rappeler un peu les Cévennes et croyez-moi, j'en ai trouvé. Il y a eu le chant du merle noir qui clame sa présence et marque son territoire. C'était assez rassurant de le voir là. Et puis un peu plus loin, il y avait ce couple de pigeons qui était en train de voilà de faire des choses de printemps. Et du coup, ça m'a amené jusqu'ici.

Avant de passer à la suite, je tenais à exprimer que je trouve que vraiment on fait un chouette boulot, nous les éducateurs à l'environnement de pouvoir nous nourrir de ces manifestations de la vie, de ces expériences qu'on a de la nature pour pouvoir les transmettre, notamment aux enfants. Et ça va être l'objet de mon propos.

Le Parc national des Cévennes, entre Nature et Culture

Le parc national des Cévennes, vous le savez, comprennent des paysages grandioses façonnés par l'homme, de grands espaces favorables à la biodiversité. Ce sont les sommets du Mont Aigoual, ceux du Mont Lozère sur lesquels s'expriment encore la transhumance ovine. Et c'est aussi mon secteur d'intervention, les Vallées cévenoles, les vallées du schiste, qui subissent pleinement les épisodes cévenols, ces pluies diluviennes qui s'abattent à l'automne ou au printemps, et qui sont marquées d'une histoire humaine très particulière.

J'illustrerai ça par une image, un petit peu plus loin. Et puis, ce territoire a été pendant très longtemps, en France, le seul Parc national habité en son cœur. Cela a pu amener à la fois des complications pour la mise en place de la structure « parc national » mais aussi des challenges à relever pour pouvoir faire en sorte que la population locale

vivant sur la zone protégée puisse comprendre et accepter cet outil de protection. Le Parc national a affiché, dès 1970, et même avant sa création, une volonté forte d'agir auprès de ces populations, que ce soit la population résidant en permanence dans la zone protégée, qu'on appelait la zone centrale à l'époque, mais aussi



Paysage actuel des vallées cévenoles, juillet 2016, © Arnaud Bouissou

des populations vivant dans la zone périphérique alentour. Le parc national des Cévennes en 70, c'était 85 000 hectares de zone centrale, donc de zone sous protection, avec des règles, notamment architecturales, et la zone périphérique. C'était aussi, je l'évoquais, 600 habitants en zone centrale.



Quand je regarde ce paysage des Cévennes, je me dis qu'il peut être vu sous différents angles. Celui du naturaliste qui va voir en ces lieux, un espace où évolue le circaète Jean Leblanc, ce rapace chasseur de reptiles. Celui du géographe, qui lui, va voir un paysage construit, des terrasses que les hommes ont mis en place pour pouvoir retenir la terre et vivre sur une zone relativement hostile. Et il y a d'autres regards et ce sont aussi ceux qui vont intéresser les personnes qui ont mis en place le parc national, ce sont les regards que portent les habitants eux-mêmes sur leur lieu de vie.

Il y a deux catégories d'habitants. Enfin, j'en considère deux, là dans l'exposé, ce sont les habitants ancrés, les habitants de souche, ceux dont les aïeux ont construit ces terrasses, ceux dont les aïeux ont aménagé l'espace pour pouvoir vivre du pays et au pays. Et cette population-là, elle pouvait se dire en 70, « mais le territoire il est foutu parce que ce que nos grands-parents ont mis en place, bah c'est parti. La nature a repris ses droits et on n'a plus notre place-là ». Et à côté de ça, on avait les « néos » en 70. C'était une population nouvelle souvent venue de la ville qui s'installait en Cévennes avec l'espoir de changer de vie et de réouvrir les terrasses, de réouvrir des milieux et donc de s'installer pour des activités notamment agricoles.

J'en viens à notre sujet. Le premier directeur du parc national, Alexis Monjauze, entre 1971 et 1974, écrit ces lignes pour décrire ce territoire de moyennes montagnes :

« Il s'agit non seulement de préserver en un sanctuaire des paysages hérités de 1 000 ans d'histoire et qui s'est dégradé sous les effets de l'abandon, mais aussi d'apporter à ceux des habitants qui s'accrochent encore des raisons valables de demeurer ».

En fait, c'est dans ces raisons valables de demeurer que trouve sa place l'éducation à l'environnement, le fait que les habitants puissent rester au pays parce qu'ils considèrent que le territoire est vivant et qu'il le restera aussi pour leurs enfants.

Les premières actions du parc ont notamment consisté à développer le secteur de l'animation, mais ont aussi cherché à conforter la vie ou faciliter la vie de ces habitants qui s'accrochaient à ces zones de moyenne montagne. Elles permettaient par exemple des accompagnements financiers pour développer des gîtes ruraux pour accueillir les citadins afin qu'ils puissent bénéficier aussi du ressourcement offert par les paysages cévenols.

La culture, un premier levier d'action de sensibilisation.

À partir de 1970, avec la création du parc national arrivent de nouvelles règles, de nouvelles « contraintes » en faveur de la préservation des patrimoines. L'animation territoriale apparaît alors peut-être comme une solution pour expliquer les raisons de ces contraintes, le pourquoi des restrictions qui naissent alors sur ce territoire. Parce que comme dans certains parcs naturels régionaux,

on voyait apparaître ce type de manifestations hostiles – qui renaissent par moment – une réticence à l’installation du parc national, aux contraintes nouvelles que vivent habitants de la zone protégée.



© Jean-Marie Petit, août 1980



© Guy Grégoire, 1980

Donc, la solution, en tout cas une des solutions qui a été mise en œuvre, c’est l’animation culturelle. Lorsque le Parc national a été créé, assez rapidement, il s’est vu doté de personnels mis-à-disposition par le ministère de l’Agriculture : les animateurs culturels du ministère de l’Agriculture venus sur les espaces ruraux pour dynamiser la vie locale. Le premier directeur a demandé à ces animateurs culturels de mettre en place un plan d’animation pour le territoire des Cévennes. Il s’est notamment traduit par la programmation de veillées chez l’habitant. Celles-ci existaient dans le passé mais ne se pratiquaient plus vraiment, la télévision et l’évolution des modes de vie ayant modifié la vie rurale en Cévennes comme ailleurs.



© Guy Grégoire, Veillée animée par Mélusine, organisée par le Centre d’Animation Cévenol, hiver 1974

Le Parc a donc déployé des moyens financiers et humains pour développer partout des animations de ce type et en particulier sur la zone protégée, dans les hameaux isolés. L’objectif de ces soirées consistait à créer du lien avec les habitants et dans le même temps échanger sur les actions de protection mises en place. Parler de ce qu’allait faire le parc et de ce qu’étaient les enjeux. Cela a été un grand levier pour

l’animation territoriale que la mise en place de ces veillées.

Je passe à quelque chose qui a aussi été évoqué ce matin et tout à l’heure dans le propos précédent sur la mise en place des écomusées. Alors c’est vrai que les écomusées ont été plutôt réfléchis à destination des parcs naturels régionaux. Mais, quand Georges Henri Rivière en définit les contours, et quand il identifie cette volonté du Parc national d’agir avec la population dans les Cévennes, le rapprochement s’opère et le concept est décliné localement.

« C’est un miroir où cette population se regarde pour s’y reconnaître, où elle cherche l’explication du territoire auquel elle est attachée, jointe à celle des populations qui l’y ont précédée, dans la discontinuité ou la continuité des générations. Un miroir que cette population tend à ses hôtes, pour s’en faire mieux comprendre, dans le respect de son travail, de ses comportements, de son intimité » (Georges Henri Rivière)

L’idée derrière cette définition, c’est que les habitants sont des acteurs, doivent être des acteurs de la politique de transmission, de la politique culturelle. Quand l’écomusée du Mont Lozère s’installe, cela s’accompagne de nombreuses animations chez les habitants, de nombreuses sollicitations des habitants pour qu’ils sortent des objets, pour qu’ils présentent des gestes qu’ils effectuaient dans le passé et qui pourraient être valorisés au travers de ce dispositif d’écomusée.



© Guy Grégoire, Repérage pour la création de l'écomusée du Mont Lozère en présence de Georges Henri Rivière, août 1973

Vers une forme d'Éducation au territoire : l'opération « écoles créatrice de musées », 1979-1980

J'en viens à ce qui s'est passé avec les scolaires en lien étroit avec l'Éducation nationale : le lancement d'un dispositif qui s'est intitulé « Les écoles créatrices de musées ». On associait les habitants, le grand public à la définition, au contenu de ces écomusées. Mais l'idée, c'était d'associer les petites écoles rurales et en particulier les enfants pour qu'ils puissent aussi contribuer à leur niveau et à leur manière, à la mise en lumière des patrimoines des Cévennes. Cela a conduit les gardes moniteurs – en fait

les moniteurs gardes du parc national des Cévennes puisqu'on ne parlait aux débuts du Parc non pas de gardes moniteurs mais de Moniteurs-Gardes à accompagner les élèves du Mont Lozère sur les traces de leurs aïeux. L'appellation consacrée à l'époque de Moniteurs-Gardes, à laquelle de nombreux agents recrutés dans les premières années du Parc étaient attachés, témoigne bien de la prévalence affichée de la mission de sensibilisation, d'information et de prévention.

Ils ont donc été amenés à rencontrer et à questionner des anciens, à sillonner les sentiers de randonnée pour découvrir leur environnement et à relever ce qui leur paraissait

important à communiquer au public. Une dizaine d'écoles ont participé à ce projet. Des élèves qui s'intéressent à leur village, à leur paysage, aux activités humaines mais bien évidemment aussi à la nature ! Par la suite, ce projet s'est traduit par plusieurs publications, démarche facilitée par la présence d'une imprimerie et du personnel dédié au sein des locaux administratifs du parc des Cévennes. Deux fascicules ont alors été édités, pour valoriser les résultats obtenus par les enfants qui se sont intéressés au patrimoine culturel du Mont Lozère.

Couverture des livrets édités dans le cadre de l'opération écoles créatrices de musées (début 80)



Vers une forme d'Éducation au Territoire : une recherche action pour structurer (1976-1978)

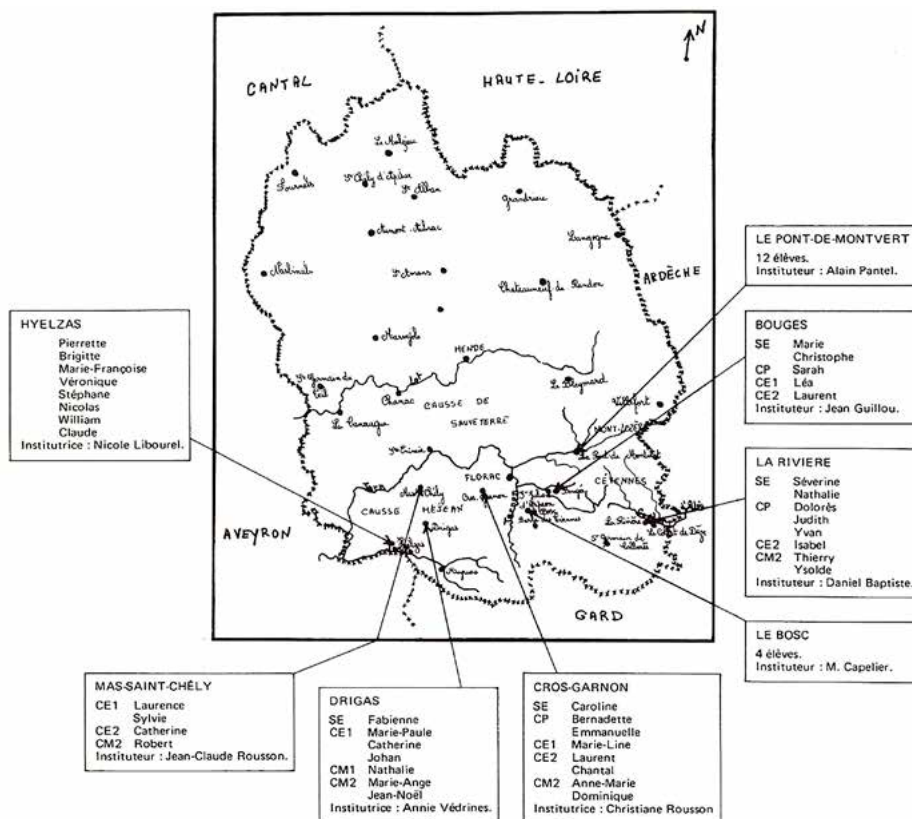
Je reviens un peu en arrière, 1976-1978, avec l'émergence de la volonté de développer une démarche qui, associait à la fois la culture et la nature, au service et au bénéfice des enfants scolarisés sur le territoire du parc des Cévennes. Cette volonté associait des acteurs qui venaient d'horizons assez divers, du Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac qui est devenu Sup'agro, aujourd'hui antenne de l'institut agro de Montpellier, des personnels de l'Éducation nationale, des personnels du Parc national, et aussi j'ai oublié de la nommer, une association qui a beaucoup œuvré pour le développement de la culture et des animations sur le territoire des Cévennes : le Centre d'Animation Cévenol, une entité mise en place à l'initiative du Parc national dès le début des années 70 pour précisément acquérir du matériel de projection et favoriser l'action culturelle partout sur le territoire (veillées chez l'habitant, animations variées). Ces différents acteurs se sont réunis pour imaginer collectivement et développer ensemble une forme d'éducation à l'environnement qui devait s'appuyer tant sur la culture que sur la nature, proposée de manière fédératrice à des classes situées sur l'ensemble du territoire.

Le constat de l'époque identifie que les écoles sont généralement de toute petite taille. Certaines classes ne comptent que trois, quatre élèves, parfois. Des difficultés de communication entre les écoles, de transport, de regroupement de ces classes associées au manque de moyens financiers des collectivités sont également relevés.

L'idée qui émerge alors est de favoriser la rencontre entre les élèves issus de ces classes à très faible effectif. Les amener à se rencontrer – c'était l'idée de départ – pourrait participer à renforcer le lien social entre différentes parties du territoire.

Les objectifs que se fixe ce petit groupe de réflexion ont été notamment de faciliter la découverte du milieu par les élèves en améliorant les moyens pédagogiques, de valoriser les connaissances acquises au travers de publications et de désenclaver les écoles rurales. Certaines écoles se sont

vuées dotées d'appareils photographiques, des enseignants ont fait des stages d'audiovisuel (super-8). Dans le cadre de démarches d'éducation à l'environnement, des vivariums ont été fournis aux écoles pour qu'elles puissent mettre en place des petits coins de nature. C'est tout ce qui a été amené dans les écoles et construit avec les écoles dans cette année d'expérimentation 1976-1977. Et puis un autre objectif, c'était l'idée de changer le regard que pouvaient porter les adultes sur leur environnement. Les Cévennes comme territoire où il fait bon être et où il fait bon rester.



Carte des classes et leurs effectifs, participant au projet de découverte du milieu

Cette illustration correspond à une carte réalisée par une école et qui présente les classes participantes à l'opération. Vous pouvez voir que certaines classes ne comptent que quatre élèves, d'autres, plus importantes, comptent une douzaine d'élèves. Ces effectifs d'une dizaine d'élèves correspondent, encore aujourd'hui, à la réalité de beaucoup de classes dans les Cévennes. Le projet initial a porté sur huit classes et voilà les réalisations.

Certains élèves ont pu participer à des lâchers de cerfs, d'autres ont pu aller au bord de la rivière pour mettre en lumière la biodiversité associée, faire des expositions sur leur découverte. Enfin, des échanges entre les écoles ont pu se mettre en place tout comme des regroupements de classes à certains moments. Ce projet expérimental dans l'ensemble de ses composantes a été plébiscité par les enseignants. Toutefois, du bilan de cette première année scolaire d'expérimentation, en 1977, certains axes d'amélioration sont identifiés. Si certaines interventions étaient jugées trop « spécialistes » par les enseignants, les agents de terrain et les chargés de mission mobilisés pour ces animations découvraient aussi un public nouveau nécessitant des attentions particulières. Ces quelques retours négatifs mais constructifs amenés par les enseignants ont conduit à des changements dans les points de vue, dans les manières de fonctionner, dans la manière d'envisager le suivi et l'accompagnement des classes engagées. Cette expérimentation ambivalente correspondait à un budget alloué

conséquent : l'équivalent de 40 000 euros de 2021 pour 8 classes accompagnées. Je voulais préciser ce chiffre qui me semble traduire la forte volonté de l'époque de déployer des démarches pédagogiques à destination des écoles. Au regard du bilan très largement positif, l'année suivante le projet s'est étoffé et le nombre de classes accompagnées est doublé pour atteindre 17 classes volontaires, témoignant de la volonté des enseignants de s'inscrire dans ce type de démarche.

Quelques temps plus tard, le Centre d'animation cévenole, cheville ouvrière

de ce dispositif disparaît. Les démarches pédagogiques initiées et accompagnées par cette structure, satellite du Parc national, se sont trouvées arrêtées dans leur élan. Pour autant, un pas important avait été franchi. Les enseignants avaient intégré l'intérêt de travailler avec les moniteurs gardes du parc et progressivement des relations bilatérales se sont instaurées, l'enseignant venant trouver le moniteur garde pour développer un projet pédagogique ou le moniteur garde venant trouver l'enseignant pour lui dire : « Tiens, j'ai un truc intéressant à te proposer. Si ça te dit, on y va ensemble et on amène les élèves dehors ».



Guy Grégoire, animation scolaire avec un agent du Parc national, décembre 1989

Et pour terminer, les bulletins de liaison entre les écoles, constitués des productions des élèves sur des sujets très variés ont continué régulièrement de paraître, en particulier grâce au travail mené à partir de 1977, par des personnels de l'Éducation nationale mis-à-disposition de l'établissement et chargés de la liaison entre les écoles et le Parc. Ces mises-à-disposition ont considérablement aidé le déploiement de démarches pédagogiques proposées par les agents du Parc vers les écoles. Aujourd'hui encore, le Parc, et c'est une chance que nous mesurons, bénéficie toujours de la présence d'enseignants au sein de son équipe.

Toutefois, dans ces années 70-90, l'essentiel de ces démarches pédagogiques concernaient principalement des établissements scolaires du département de Lozère. Or le territoire du parc des Cévennes, comprend une partie en Lozère mais aussi le Gard et quelques communes ardéchoises. Par la suite, de nouvelles actions pédagogiques ont été engagées pour essayer d'étendre les interventions sur des secteurs qui n'étaient pas concernés auparavant.

En conclusion, je souhaite simplement rappeler que pour les parcs nationaux, comme pour les parcs régionaux, la mission éducative est une mission majeure et que des moyens ont été mis sur ces actions dans ces années-là, dès le début, pour pouvoir l'accompagner, la structurer. Aujourd'hui, elle se fait aussi au contact des structures comme les CPIE (Centres permanents d'initiatives pour l'environnement), sur un territoire

comme celui des Cévennes. C'est très enrichissant et motivant de pouvoir s'associer à des structures comme les CPIE pour déployer les démarches sur des territoires comme les nôtres, pour développer des démarches complémentaires.

Je termine simplement en disant qu'au début, les moniteurs gardes n'étaient pas forcément tous naturalistes et ils ont inventé un métier qui n'existait pas auparavant. Mais au fur et à mesure que le temps a passé, ils ont pu jouer de leur expérience pour pouvoir introduire dans leurs interventions pédagogiques des éléments de leur vécu, comme par exemple les expérimentations autour des réintroductions d'espèces, les suivis naturalistes,...



Ancrage naturaliste dans les Ardennes des clubs CPN

“Connaitre et Protéger la Nature”

Amélie Sander, ancienne vice-présidente de la FCPN

Personnellement, je suis entrée en CPN en 1985, dans le club CPN de ma ville, Villeneuve d'Ascq où j'habite toujours et en 1993, je suis devenue administratrice de la fédération. Les CPN ont pris une grande place dans ma vie personnelle. Il se trouve que j'étais directrice bénévole à la fédération au moment où la fédération a quitté Boulton-aux-Bois pour aller à Poix-Terron, il y a deux-trois ans et j'ai donc participé, avec Jean François Narducci, avec l'aide de l'AHPNE (Association pour l'histoire de la protection de la nature et de l'environnement), à la mise en archives de tous les documents CPN. Les archives ont été déposées depuis aux Archives départementales des Ardennes.

J'ai ainsi pu revoir tous les documents de la fédération et cela m'a donné envie d'écrire l'histoire des CPN. Ensuite, j'ai participé à la préparation de ce colloque. Au cours de celle-ci, on a tenu un séminaire avec Philippe Vauchelet qui fut un des premiers animateurs à Boulton-aux-Bois et le premier président

de la Fédération des CPN. J'ai écrit l'histoire des CPN sur la tranche 1970-90 que je n'ai pas vraiment vécue personnellement, mais je l'ai fait à partir du récit de de Philippe Vauchelet, des écrits de la *Hulotte* et des documents d'archives que j'ai retrouvés notamment, la *Gazette des terriers* qui est le journal des CPN. Voilà d'où je parle.

L'histoire des CPN est très liée au département des Ardennes, et elle est issue des sociétés naturalistes de la fin du XIX^e siècle. En 1970, se crée l'association départementale de protection de la nature des Ardennes, qui sera appelée « L'Épine noire » qu'on connaît mieux sur ce nom. Elle a été initiée par des enseignants du secondaire, du primaire dont fait partie Pierre Déom créateur de la revue *La hulotte*, mais aussi des universitaires. Cette association a deux lignes de conduite. La première, c'est la lutte militante contre la pollution, pour la préservation des milieux naturels et des espèces végétales et animales, c'est-à-dire une partie militante de protec-

tion. Un autre volet est la connaissance de la nature, avec un esprit naturaliste et l'éducation des jeunes et du public en général. Elle décide donc de créer en direction des enfants, un centre d'initiation à la nature CIN. Deux ans plus tard, en janvier 1972, les premiers clubs CPN sont créés dans les écoles primaires des Ardennes avec comme journal de liaison *la Hulotte*. L'association achète également quelques mois plus tard la maison forestière de Boulton-aux-Bois qui hébergera le CIN (Centre d'initiation à la nature).

Quelle était l'intention des créateurs des clubs CPN ?

Quand on interroge Pierre Déom, c'est assez simple pour lui, l'objectif, c'est la volonté de montrer aux enfants qu'ils ont autour d'eux une richesse merveilleuse, passionnante à découvrir, la nature sauvage, très menacée à l'époque par les grands travaux. « Notre espoir était simplement de leur faire connaître et protéger la nature, d'où le sigle CPN ».

Quand Pierre a relu mon texte, j'avais mis un peu après le terme d'éducation populaire et il est venu régulièrement le barrer. Cela veut dire que pour lui, les CPN, c'était vraiment la nature, sa protection et sa connaissance. C'était essentiellement tourné vers la nature. Même si, l'éducation des enfants était un moyen pour protéger la nature. Maintenant, quand on écoute Philippe Vauchelet, lui, il est devenu CPN quand il était ado, avec les premiers clubs, vers 14-15 ans, et il a vu fonctionner l'Épine noire qui était aussi une association de militants. Arrivé comme animateur nature au CIN, il s'est plutôt occupé de l'éducation. Pour lui, les CPN, c'était l'éducation des enfants et il va écrire que, au départ, la volonté était alors de développer l'éducation à la nature des enfants. Dans l'esprit, il s'agissait de ne pas imposer à la jeune génération les idées militantes de leurs parents, mais de créer les conditions pour qu'ils puissent eux-mêmes choisir et construire la société qu'ils souhaitent. Pour Philippe Vauchelet, qui fera partie pendant quinze ans de l'équipe de Boult-aux-Bois, ce qui importait c'était de bien différencier l'éducation des enfants et l'action militante des adultes. Et du reste Pierre Déom, quand il a lu ce texte-là, il m'a dit « mais où est-ce que vous avez trouvé ce texte-là ? Ce n'était pas ma volonté au départ ». On a bien l'aspect naturaliste et l'aspect éducation séparé de la militance, qui vont marquer très fortement le mouvement et qui est encore actuellement très réel. Les CPN se revendiquent comme une école de la nature et une école d'éducateurs : une vision de l'éducation, excluant toute action politique et militante.

Le démarrage modeste des clubs nature dans les écoles et le succès de la Hulotte des Ardennes

À côté de la création des clubs, il y a bien sûr le journal *La Hulotte*, que vous connaissez tous, je suppose. *La Hulotte* voulait être un simple journal de liaison entre les clubs. Pierre Déom va dire que son objectif numéro un était de donner des conseils pratiques aux enfants, de les lancer dans de grandes enquêtes sur la nature et publier leurs actions et leurs lettres et leurs documents. Donc on voit que la pédagogie CPN, elle est déjà présente, c'est-à-dire envoyer les enfants dans la nature, mener des enquêtes et donc « j'apprends la nature par de l'action et par de la découverte sur le terrain ». Il faut préciser que *La Hulotte* ne s'appelle pas *La Hulotte* ; elle s'appelle *la Hulotte des Ardennes*. A la même époque, l'inspection académique voulait booster un peu la création de ces clubs nature dans les écoles et elle a diffusé largement les premiers numéros de *la Hulotte*, espérant créer des clubs dans nos nombreuses écoles primaires.

Malheureusement, ça ne s'est pas passé du tout comme ça. On n'a eu qu'une vingtaine de clubs dans les Ardennes, donc très peu. Par contre deux ans après on comptait 6 000 abonnés à *la Hulotte*. Donc autant les clubs CPN ont du mal à démarrer, autant le journal a eu tout de suite son public et au bout de deux ans, *la Hulotte des Ardennes* devient *la Hulotte*, ne parle plus de lieu précis et devient le journal que vous connaissez tous et qui n'a été le journal des CPN que durant deux années.

« Le Mulot », puis la « Gazette des terriers », le journal de la vie des CPN

Les CPN créent un autre journal qui s'appelle *le Mulot*, qui ne durera lui aussi deux ans. En 1979, va apparaître la *Gazette des terriers*, qui est encore aujourd'hui, le journal de l'animation nature. *La Hulotte* n'est plus le journal des CPN, mais bien sûr, il est lu par tous les CPN et bien au-delà. Ça va forger l'esprit des CPN, c'est-à-dire cette approche naturaliste, une culture naturaliste. Aujourd'hui, encore le but des CPN, avant tout, c'est former des futurs naturalistes qui seront aptes à agir et prendre des décisions sur la protection de la nature. Dans les clubs, on s'initie aux actions de protection, petites actions qui ont du sens pour les enfants. Rigueur scientifique, humour, plaisir, terrain, voilà qui qui reflète à la fois *la Hulotte* et les CPN.

Et du reste, dans les premières années, les enfants, quand ils vont parler de leur club ou qu'ils vont réadhérer à l'Épine noire, association dont font toujours partie les CPN, les enfants parlent à *la Hulotte* et comme *la Hulotte*, parlent de temps en temps des CPN, il y a un amalgame qui est fait dans la tête de beaucoup de personnes, entre CPN et *Hulotte* mais, c'est un amalgame qu'on assume bien volontiers.

Et cinq ans après ?

En 1979, il y a soixante clubs CPN, donc vous voyez que ça démarre très, très lentement. Et ils ne sont absolument pas définis. Il va falloir attendre trente années pour que des textes sur le pro-

jet associatif des CPN voient le jour, en 2000. La *Gazette des terriers* va être le journal de l'animation nature, c'est-à-dire que ça ne se veut pas être le journal uniquement des CPN, mais c'est simplement le journal de l'animation nature et des CPN. Les personnes sont abonnées à la *Gazette des terriers*, indépendamment du fait qu'ils soient CPN. On peut encore aujourd'hui, être abonné à la *Gazette* sans être CPN. C'est vraiment devenu un journal référent de l'animation nature.

Dans le numéro 3 de juin 1980, on décrit un peu ce que sont les CPN. Ils sont alors composés d'écoliers de tout âge, de collégiens, de lycéens, d'adultes, de jeunes et de moins jeunes, de familles complètes, de classe entière, de voisins, de gens des villes et des villages et des champs. Qui animent le club ? Là encore, pas de règles, parfois un adulte, instituteur, professeur, père ou mère, grand frère, grande sœur, le plus souvent, un membre même du club qui prend certaines responsabilités. Ou pas d'animateur du tout. Les activités se décident et s'organisent en commun. Qu'est-ce qu'on fait dans ces clubs ? Place à l'imagination, à la compétence et au goût de chacun. Nous sommes clubs, connaissance et protection de la nature. Certains vont vers la connaissance, ils peuvent être des ornithologues, des entomologistes, ou des botanistes affirmés ou débutants, d'autres vont vers la protection et beaucoup, il faut le dire, font les deux à la fois. Quelques années après, on voit très bien que la pédagogie très naturaliste et aussi l'organisation de ces clubs convergent vers toutes les valeurs de l'éducation populaire. Dès les pre-

mières années, c'est vraiment la grande diversité qui prévaut chez les clubs CPN. On ne peut pas dire qu'il existe un club CPN type, ce n'est pas possible. Dans les mots-clés qui définiront plus tard les clubs CPN, on va retrouver : « enfant de la Hulotte », « diversité des clubs », « convivialité », « compagnonnage », « enfants », « ados », « adultes ».

En 1983, le CIN a ouvert ses portes. On est toujours à Boulton-aux-Bois. *La Hulotte* tire alors à 90 000 exemplaires. Il existe 120 clubs dans toute la France. Tout se passe à Boulton-aux-Bois et toujours dans l'association l'Épine noire. Ce sont les militants de l'Épine noire qui gèrent tout ça, même si *la Hulotte* a déjà quelques salariés. Cela devient beaucoup plus difficile de tout organiser et les choses vont éclater. Les statuts de l'Épine noire vont être changés pour des questions réglementaires, concernant l'édition de la Hulotte. L'aspect militant de l'Épine noire va être légué à une autre association Nature et Avenir de Rethel, qui existait déjà mais qui va se structurer en association. L'Épine noire – la partie qui reste – est seulement le support juridique de l'édition de *La Hulotte*. Une association est déclarée pour gérer le CIN nouvellement créé.

La fédération des CPN créée en 1983

En même temps, la Fédération des CPN voit le jour, en 1983. Philippe Vauchet, animateur au CIN, va prendre la présidence de la fédération. Les CPN sont hébergés dans le CIN, et comme vous le voyez, ce sont toujours les mêmes personnes qui gèrent tout ça : ainsi, les

membres de l'Épine noire vont se charger d'écrire des articles dans la *Gazette des terriers*. C'est à ce moment-là que sont édités les premières et fameuses fiches techniques de la *Gazette*, fiches qui vont être rééditées très longtemps.

A cette époque, la fédération noue des contacts avec deux autres associations, des partenaires nationaux, l'ANSTJ (Association nationale scientifique et technique de jeunesse) et Jeune et Nature. Ensemble, ils vont tenter d'organiser les clubs de jeunes. Les CPN prennent en charge plutôt les clubs de jeunes d'âge primaires, et les autres prennent plutôt des clubs de jeunes adultes en assurant leur formation, et notamment ceux des membres qui veulent devenir animateur nature et faire les stages de formation.

Du fait de ces contacts, la *Gazette des terriers* parle de ces différents clubs de jeunes. À noter que dans la *Gazette des terriers*, on ne trouvera pas l'histoire de la création de la Fédération des CPN puisque ce journal ne s'adresse pas qu'aux CPN.

Sur le terrain, régionalement, les CPN vont connaître les autres clubs nature de ces deux mouvements et des relations commencent à se créer régionalement. Tout le monde lit *la Hulotte* et il y a un tel amalgame entre *Hulotte* et CPN que pas mal de ces clubs, à l'exemple du CPN l'Écrevisse de Limoges, club d'ados militants, vont devenir CPN. Des nouveaux types de clubs apparaissent. Les connexions régionales vont être à l'origine des premières rencontres des CPN

qui vont devenir très importantes dans le mouvement : Les premières à Céré-la-Ronde, et les secondes à Aureil, avec l'Écrevisse de Limoges.

Les troisièmes rencontres en 1989, vont se passer à Boulton-aux-Bois. Elles vont être animées par tous les bénévoles et salariés du CIN et de *la Hulotte*. C'est un moment très important pour le petit village, qui a aussi beaucoup marqué le mouvement.

En 1990, il y a des CPN dans toute la France. Même si les salariés des CPN restent à Boulton-aux-Bois, le conseil d'administration est alors composé de responsables de clubs de toute la France et non plus essentiellement d'ardennais. La Fédération des CPN acquiert sa dimension d'association nationale et deviendra un peu plus tard internationale avec la création de clubs hors de France.

En 2022 La fédération dénombre 556 clubs : - 375 en France - 8 en Europe : 7 en Belgique, 1 en Roumanie - 172 en Afrique - 1 au Chili

Les CPN fêtent leurs 50 ans et font paraître un Hors-série des Cahiers techniques de la gazette des terriers « *L'histoire (très secrète) des CPN de 1972 à nos jours* » ★



Couverture du 1^{er} n° de la revue LA HULOTTE conçue par Pierre Déom dans les Ardennes

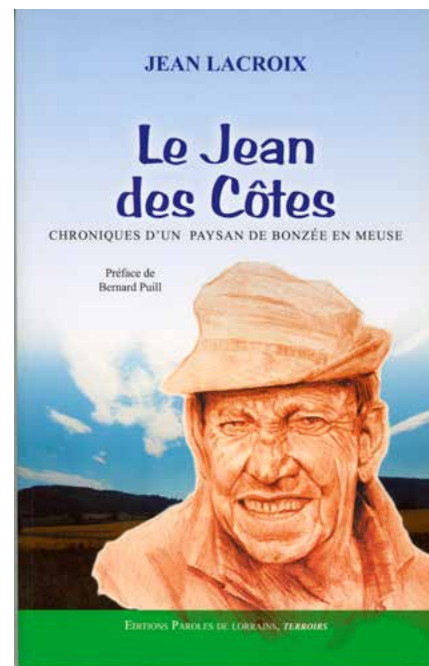
Le CPIE de Meuse : l'éducation à l'environnement comme support du développement local

Jean-Louis Maso, ancien vice-président du CPIE (Centre permanent d'initiatives pour l'environnement) de Meuse. Il est engagé dès 1975 dans la commission nature du foyer rural de Bonzée (Meuse) et très vite en responsabilité au sein du CPIE

Nous sommes en 1975, on est une équipe de jeunots à l'époque, réunis en Commission nature du foyer rural de Bonzée. C'est un petit village de 130 habitants, dans un canton qui en fait 5 000, et dans le département de la Meuse où on est moins de 200 000. Donc, on est vraiment dans un monde rural profond. Le maire s'appelle Jean Lacroix, c'est lui qui nous a amené où on en est maintenant. C'est un très petit agriculteur formé par la JAC (Jeunesse agricole catholique), qui a formé de nombreux décideurs. Il est également président du foyer rural et c'est un ardent défenseur du PNRL, le Parc naturel régional de Lorraine. Il est obsédé par le déclin du village et du monde rural. Et il est persuadé que le développement du village ou du territoire de proximité passe par l'échange ville-campagne. Le village doit être ouvert à l'accueil. Alors l'accueil, c'est la première qualité de ce village. Bon, on en a bénéficié. Première anecdote,

je vous montre un petit truc marquant : quand, plus tard, l'UNCPIE nous a demandé de proposer un logo, on a dessiné une cafetière symbole de l'accueil. Alors ça, ça fait rire tout le monde à Paris. Vous voyez un peu le monde rural, toute la naïveté qu'on peut avoir et aussi l'enthousiasme.

Alors, on est encadré par des anciens, c'est eux qui nous emmènent. Nous, on est les animateurs, on adhère totalement au projet de développement de l'accueil à travers l'éducation à l'environnement, qui va se concrétiser par des classes vertes et des stages grand public. On voit bien que c'est la rencontre d'un élu local, maire charismatique, maire d'un petit village minuscule, un personnage que les notables et élus locaux prennent un peu pour un original, peut-être même un peu fou. Et une rencontre donc, avec un ensemble de jeunes persuadés que l'enjeu environnemental est



Couverture du livre des mémoires de Jean Lacroix, maire de Bonzée en Woëvre, initiateur en 1976, puis président du CPIE de Bonzée, devenu CPIE de Meuse en 2013

crucial et qu'une des solutions passe par l'éducation. On a une vision bien plus réduite que celle que nous pouvons avoir aujourd'hui des problématiques environnementales. On est bien conscient des problèmes de pollution, de l'atteinte au monde vivant. On est conscient de l'ignorance que des jeunes ont du monde rural et de la nature. Et à travers les thématiques que nous offre le territoire, l'équipe de bénévoles propose aux enseignants la découverte de la forêt, de la vie dans les milieux aqua-



CPIE

LA MAISON DE L'ARSENE
c'est la maison de l'enfant, chaleureuse,
performante

pour le TRAVAIL
des salles de classe,
de documentation, laboratoires
bio-chimie, photo

pour le REPOS
7 chambres belles et confortables, salle de jeu,
un bon feu à l'âtre...

pour le fonctionnel
une grande salle à manger, une belle cuisine.



CPIE DE BONZEE
BP 32 - 55160 FRESNES EN WŒVRE



tiques, l'organisation du village-rue lorrain, les fermes en polyculture-élevage et on intègre dans la pédagogie la notion « prise de conscience d'un comportement citoyen ».

Le PNRL nous engage à devenir un CPIE. Jean Lacroix, le maire, comprend immédiatement que ça correspond à son projet. Alors je ne suis pas sûr du tout que nous les jeunes à ce moment-là, on est tout bien compris, mais on y est parti ! À l'époque, c'est, comme l'a dit d'ailleurs Christine Leroy, CPIE signifie Centre permanent d'initiation à l'environnement. Alors là « initiation », on va simplement dire que c'était un bon début. Les efforts de Jean Lacroix et du chargé de mission PNRL permettent de décrocher pour le foyer rural la reconnaissance CPIE. Le label est octroyé à l'époque par une commission interministérielle. Alors nous sommes vers 1976 ! J'ai toujours pris ça comme date, je n'ai jamais été sûr et ce n'est pas neutre. Cela s'accompagne de deux mises à disposition, une de la part de l'Éducation nationale et l'autre du ministère de la Culture. Le parc met également un animateur au CPIE. Là j'illustre complètement ce qu'a dit Christine Leroy : on a des moyens et on bénéficie également de larges subventions pour rénover une ancienne ferme qui va devenir le siège du CPIE et le centre principal d'hébergement des classes. Le bâtiment du foyer est quelque peu rénové et devient un hébergement complémentaire.

Nous arrivons en 1981. Je dirais que l'époque héroïque est un petit peu passée, celle qui est basée uniquement sur

des bénévoles. Là maintenant en 81, on a tous les moyens pour fonctionner. Un objectif est atteint pour nous : ce projet d'accueil et d'éducation à l'environnement, qui permet un développement des ressources humaines et économiques du village. Les ressources humaines, c'est important parce que, à l'époque, on peut faire le constat que, dans notre milieu rural, on est pauvre en ressources humaines. Moi, j'ai assisté à des conseils municipaux ou des choses comme ça, mais c'était à pleurer. On manque vraiment de moyens intellectuels et là on a le moyen de faire venir des gens qui sont formés.

Je parle bien du village. On a parlé d'un terroir, mais nous on est très branché, très axé sur le village. D'ailleurs, c'était assez marrant à l'époque : on parle du CPIE de Merlieux, de Sireuil, d'Auxy-le-Château, de Forcalquier, de Bonzée et puis je ne sais plus les autres. Et par ailleurs, le territoire du CPIE de Bonzée était pris par nous dans un sens très restreint.

Alors les années 80 ? L'équipe professionnelle, elle tourne, elle est en place. Elle s'appuie toujours sur des bénévoles, mais certainement un peu moins qu'avant. Tout projet de classe se monte en amont avec l'enseignant. Sans oublier que cette expérience collective doit contribuer à la cohésion des classes. C'est un peu l'idée qu'on a. On a l'apport des deux mis à disposition. L'instituteur et l'animatrice, qui est sortie du lycée agricole de Neuvic avec un BTS gestion et protection de la nature. C'était le premier de France. Cela renforce le côté pédagogique. Les thèmes

et les publics s'élargissent même si, au niveau des scolaires, nous touchons principalement les primaires, et seulement quelques classes secondaires, surtout avec des enseignants très fidèles qui reviennent tous les ans. Alors, outre des thèmes traditionnels déjà évoqués, nous développons plusieurs thèmes : ornitho, lecture de paysages, connaissance et conséquences de la Grande Guerre sur le territoire. Nous sommes en proximité de Verdun, – les Eparges pour ceux qui connaissent –, le village de Bonzée, complètement détruit par la guerre de 14-18. Des stages grand public : observation des chouettes, champignons, orchidées, pelouses calcaires. Ensuite, on passe quand même à un niveau un peu plus important : formation des formateurs en lien avec l'IUFM, BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur), module de DEFA (diplôme d'État aux fonctions d'animation). Une action envers le tourisme qui s'appuie en grosse partie en exploitant la mémoire, donc la guerre et les conséquences de la Grande Guerre. Camps d'été et de loisirs.

En 1983, je deviens président du foyer rural. Jean Lacroix estime qu'il est temps de se retirer. Mais lui qui a toujours en vue la vie du territoire, nous rappelle que la mission du CPIE est de se préoccuper de l'aménagement du territoire. Aménagement du territoire : c'est son expression. Comment on intègre ça à l'éducation de l'environnement ? On va mettre plus de quinze ans pour arriver à un résultat acceptable. Alors il faut tenir compte du contexte. Le CPIE n'évolue pas dans un contexte très favorable : un territoire où le monde agricole est plu-

tôt hostile aux problématiques environnementales, où l'écologie est quasiment gros mot. Des élus locaux qui n'ont pas du tout conscience non plus de l'importance des enjeux. Le CPIE paie aussi le fait d'être l'initiative d'un petit maire, taxé au mieux d'original, et qui a été donc à l'initiative, en dehors des élus locaux qui gèrent le territoire, à vocation surtout agricole. Et peut-être que quelques bénévoles portent le projet, sortent du cadre traditionnel de ce territoire rural.

Un tournant se dessine à la fin des années 80. La notion d'aménagement de territoire devient développement local. Les associations deviennent des interlocuteurs pour les élus locaux qui ont besoin de nous, surtout d'une structure comme le CPIE dont c'est une mission affichée et qui a la capacité de mettre ses compétences au service de la collectivité. Le CPIE sur le territoire du canton, travaille au diagnostic et au projet de territoire. Et il élabore un plan d'action qui va comporter évidemment une composante éducation à l'environnement, en direction des acteurs du territoire et des élus. Expérimentation de gestion des cours d'eau par méthodes douces, pour montrer à la collectivité qu'on peut opérer autrement qu'avec une pelle mécanique, seul mode opératoire utilisé jusqu'alors pour permettre le bon fonctionnement des drainages dans la plaine de la Woèvre.

On a mis là le pied dans la porte des collectivités. Au niveau départemental, le CPIE se voit confier des études d'impact sur les remembrements qui n'étaient pas

complètement terminés dans la Meuse. Les relations avec les élus commencent véritablement à s'établir, même s'il y a eu un moment difficile avec le vote du Conseil général pour l'établissement du centre de gestion des déchets nucléaires à Bure, ce qui mettait le CPIE, un peu à porte-à-faux, alors que le CPIE a toujours respecté à ce niveau-là, ses deux missions qui étaient éducation et développement. Jamais on ne s'est comporté comme porte-drapeau, mais il y a quand même des bénévoles qui, à titre individuel, eux étaient actifs. Ça a été une grosse difficulté pour notre développement.

Au niveau de l'agriculture – tout le territoire est quand même agricole, il n'y

a guère que ça –, c'est l'évolution des esprits. Alors la mise en place des PDD, on n'en parle pas ou peu, c'étaient les Plans de Développement Durable. Au début des années 90, c'était un dispositif expérimental qui préfigurait les CTE, contrats territoriaux d'exploitation et qui ont permis au CPIE de mener des actions en direction de la profession et des structures professionnelles. Alors je peux vous dire qu'un CPIE qui met le pied dans une exploitation agricole, ça c'est déjà un exploit. Et non seulement un exploit, mais je crois que c'est aussi une reconnaissance.

On est passé de « CPIE de Bonzée » en 1976 à « CPIE Woëvre côte de Meuse » en 1997. Et pour l'instant, nous sommes

« CPIE de Meuse », ce qui marque l'évolution de la notion de territoire, mais qui pose aussi des questions sur ce qu'est le local et son développement.

C'est l'histoire d'une petite équipe des années 70. Ça nous permettra d'atteindre à la fin des années 90, de grandir avec une bonne expérience et je pense que là, grâce au label CPIE qui compte énormément, les aides permanentes, mais aussi les exigences de l'UNCPIE, on a pu, je pense avoir une dimension importante et des actions qui se sont multipliées. Alors aujourd'hui je suis un peu en dehors du contexte parce que je me suis personnellement retiré des affaires. J'attends vos questions. ★

Table ronde

Comment les situations actuelles
font-elles écho ou rupture
avec les pratiques et réflexions
d'hier ?

Table ronde : Comment les situations actuelles font-elles écho ou rupture avec les pratiques et réflexions d'hier ?

Table ronde animée par **Henri Jaffeux**, président de l'AHPNE, avec :

Patrick Chenu, président du Fonjep

Dominique Larue, président de l'UNCPIE

Dominique Richard, pilote de la commission spécialisée « Connaissance de la biodiversité, système d'information, diffusion et éducation » du Comité nationale de la biodiversité

Thomas Sigognault, animateur de réseaux au FRENE

Claire Varnoux, chargée de projets Nature aux Scouts et Guides de France

Henri Jaffeux

C'est la dernière fenêtre de ces deux jours vraiment très intéressants sur cette période pionnière sur l'éducation à la nature. Notre table ronde a été conçue pour faire un aller-retour entre ce passé, notamment cette fenêtre des années 1970-1990, et l'époque plus récente, voire l'époque actuelle, puisque l'aventure de cette thématique se poursuit avec de nouveaux acteurs, de nouvelles personnes qui s'y investissent. La table ronde que nous avons réunie ici rassemble plusieurs représentants de ces réseaux d'acteurs. Il s'agit de personnes un peu plus expérimentées, ayant du recul sur le sujet, ainsi que de jeunes

représentants embarqués dans cette aventure.

Malheureusement, la Covid a encore sévi et comme avec Marie Jacqué ce matin, nous devons regretter que Patrick Chenu, le président du Fonjep, ait dû déclarer forfait. Nous avons obtenu de lui sa contribution écrite que je vais vous lire.

Avant cela, concernant l'organisation de cette table ronde, je prévois deux phases. Dans la première, je demanderai à chacune des personnes de tel ou tel réseau de faire part des évolutions essentielles intervenues récemment sur la pédagogie de ces réseaux face aux nou-

veaux enjeux. Dans la seconde phase, je poserai trois ou quatre questions complémentaires et subsidiaires aux quatre intervenants. Elles auront notamment pour objet de les interpeller sur les questions d'aujourd'hui, les nouveaux enjeux.

Dans un premier temps donc, je voudrais vous présenter les réponses que Patrick Chenu nous a proposées à la suite d'un échange que j'ai eu avec lui, comme avec chacun des intervenants de la table-ronde ces derniers jours. Patrick Chenu est le président actuel du Fonjep, depuis une année environ, je crois. Il est l'ancien directeur général de la Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture.

Je suppose que tout le monde connaît le Fonjep, Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, créé en 1964. Il intervient dans les questions de soutien à l'éducation populaire, en particulier dans l'attribution aux associations de moyens financiers et le financement de postes Fonjep pour soutenir les activités de ces associations.

Voilà ce que nous dit Patrick Chenu. Je l'avais en particulier interrogé sur l'importance qui a été accordée, sur un plan historique et jusqu'à maintenant, par le Fonjep à des soutiens financiers ou des postes ciblés sur l'éducation à la nature, puisque c'est ce qui intéresse notre colloque. Concernant la deuxième question que je me posais, je me suis aperçu que le ministère de la Transition écologique ne faisait actuellement pas partie du Conseil d'administration du Fonjep, alors que de nombreux autres ministères en font partie. Je m'interrogeais sur cette absence. Quelques éléments de réponse se trouvent dans son texte, que voilà :

« En premier lieu, je vous prie de bien vouloir m'excuser de mon absence, car j'aurais beaucoup apprécié pouvoir partager ces travaux avec vous, mais le Covid en a décidé autrement ».

« Au-delà d'être partenaire de ce colloque et de soutenir le Pajep, le Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, plus connu sous l'acronyme Fonjep, a été l'un des acteurs du soutien au développement des associations œuvrant dans le champ de l'animation nature et de l'éducation à

l'environnement. En effet, si l'on regarde le soutien de l'État au prisme des postes Fonjep qui, pour rappel, sont des aides versées par l'intermédiaire du Fonjep à des associations de jeunesse et d'éducation populaire afin de développer et de pérenniser un projet associatif dont la réalisation nécessite l'emploi d'un salarié permanent qualifié, on constate que les premiers postes directement financés par le ministère de l'Environnement apparaissent en 1985. Il s'agit d'un peu moins d'une centaine de postes à la création et de 200 au plus fort, en 2001-2002. Attribués par les directions régionales de l'Environnement, ils bénéficient à des acteurs largement évoqués dans ce colloque. On peut citer le réseau École et Nature, la Ligue pour la protection des oiseaux, France Nature Environnement, les CPIE, les réseaux GRAINE, des associations locales de défense de l'environnement, mais également, de façon plus marginale, des acteurs de l'éducation populaire, les chantiers Concordia ou Rempart ou les Foyers ruraux ou la Ligue de l'enseignement.



Enfants en colonie de vacances à Hyères 1983, archives de fontenay-sous-bois

Les Fonjep financés par le ministère de l'Environnement disparaissent en 2005. Ces postes spécifiques auront donc soutenu pendant vingt ans les actions des associations agissant dans le domaine que nous étudions aujourd'hui. Cependant, si le ministère de l'Environnement cesse de financer directement le Fonjep, on se rend compte que tout comme pour les postes qui étaient financés par le ministère de l'Agriculture, c'est le ministère de la Jeunesse qui s'est substitué. En effet, à la fin de l'année dernière, au 31 décembre 2021, ce sont 668 postes Fonjep, tous ministères confondus, qui ont soutenu des associations agissant dans le champ de l'environnement, pour 443 associations concernées, ce qui représente un soutien de l'ordre de 4,8 millions d'euros par an à l'emploi associatif pour les acteurs concernés. Ces 668 postes représentent 8,7 % du nombre total de postes Fonjep. Si l'on peut se réjouir d'un soutien significatif apporté principalement par les ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports à des actions d'éducation à l'environnement, on peut cependant regretter que ces postes ne soient pas assis sur un financement spécifique du ministère de la Transition écologique, ce qui permettrait d'avoir un véritable effet levier, sachant que ces postes sont attribués pour trois ans, sans pour autant diminuer les moyens dont peuvent bénéficier des associations de jeunesse et d'éducation populaire généralistes pour pouvoir permettre à ces dernières de s'engager de manière plus forte sur la question de la transition écologique.»

Justement, cette question de la transition écologique est également une question que je poserai à nos autres interlocuteurs. Il y répond d'ores et déjà.

« C'est l'un des sujets que va explorer le Fonjep par le biais d'un cycle de rencontres prospectives initié au début de cette année : les « rencontres PROJEP ». Ces rencontres qui mêlent acteurs de l'éducation populaire et chercheurs visent à explorer les grands enjeux auxquels devront faire face les associations demain, pour imaginer et nourrir la réflexion sur les politiques publiques qui pourraient les soutenir. Ainsi, nous organiserons une rencontre dédiée à la transition écologique, à l'automne prochain ».

« À titre personnel, je suis convaincu que dans cette époque où notre expérience du monde est de plus en plus médiatisée, elle l'est à plus de 90 % et elle passe notamment majoritairement par des outils numériques. » Autre question que je poserai également à nos intervenants.

« L'un des rôles essentiels pour les associations de jeunesse et d'éducation populaire est celui de permettre à toutes et à tous, et plus spécifiquement aux jeunes, d'avoir une expérience directe du monde, de toucher, voir, entendre et sentir en vrai l'environnement dans lequel elles et ils vivent, pour mieux le comprendre et saisir la nécessité absolue de mener à bien cette transition écologique. C'est tout le sens de remettre l'éducation à l'environnement au cœur des pratiques de nos associations et si les chemins se sont un peu séparés entre spécialistes et généralistes, je crois qu'aujourd'hui, nous avons besoin des uns et des autres pour relever ce défi.

Je vous remercie de votre attention ».

Applaudissements.

Henri Jaffeux

Des informations importantes sont données dans cette communication, notamment sur le poids de l'éducation nature et des moyens affectés par le Fonjep. Néanmoins, je reste frustré qu'il ne nous apporte pas de réponse sur la question de la participation du ministère de l'Environnement. Il nous dit que ce soutien a pris fin en 2005 et qu'il a fonctionné longtemps, mais pourquoi ce retrait ? Est-ce un divorce, une séparation de corps ? Est-ce définitif ? La question est en suspens et peut-être que dans la salle, des personnes en connaissent la raison. Nous allons poursuivre notre premier tour de table avec Dominique Larue, à ma gauche. Depuis 2017, c'est le président de l'Union nationale des CPIE. L'Union nationale, c'est un réseau de 80 associations, 11 000 adhérents, 900 salariés, pour vous donner les ordres de grandeur. Dominique Larue est doté d'un riche parcours professionnel dans l'animation, comme animateur de centres de vacances, directeur de l'Espace d'éducation à l'environnement de Collongela-Madeleine et directeur, puis président du CPIE Pays de Bourgogne. Je citerai également ses autres engagements associatifs : administrateur des CEMEA de Bourgogne, cofondateur de Bourgogne École et Nature, président de la commission éducative de l'UNCPIE de 1999 à 2005. Il est maintenant président de l'UNCPIE. Je n'ai pas donné tout son CV, parce qu'il y aurait encore d'autres éléments, mais j'ai plutôt signalé ceux qui sont directement liés aux sujets que nous abordons durant ce colloque.

Dominique Larue va nous présenter les principales évolutions qui ont marqué les CPIE et leur réseau depuis la création des premières générations de CPIE à partir de 1972. Ce matin, nous avons eu l'histoire et le témoignage des trois personnes ayant été les accoucheurs de CPIE. Il nous expliquera ce qu'a signifié le changement d'appellation en 1997, en substituant le terme « initiatives » à « initiation ». De même, il nous exposera les raisons de l'adoption d'une nouvelle charte en 2015 et en quoi consistent les projets territoriaux conduits en appui aux politiques publiques et aux actions des collectivités locales.

C'est à vous, Dominique.

Dominique Larue

Merci. Bonjour à toutes et à tous. Vous avez retracé un parcours que mes cheveux blancs expliquent. Pour revenir à l'histoire et à l'évolution d'un réseau comme celui des CPIE, nous pouvons partir de cette première époque. Il est tout de même bizarre que d'un coup, on parle d'initiation à l'environnement. Ne trouvez-vous pas ? C'est bizarre et en même temps très lié à la réalité sociale de l'époque où la conscience environnementale est déjà là. Elle n'est pas simplement née de l'éducation qui s'est structurée. Elle est là, parce que des personnes, des citoyens, des chercheurs, des scientifiques, des politiques, des personnes impliquées dans l'administration d'État ont déjà conscience des problématiques environnementales et de la nécessité de retisser du lien. La première conception qui vient en tête à ce moment-là est de se dire que le lien

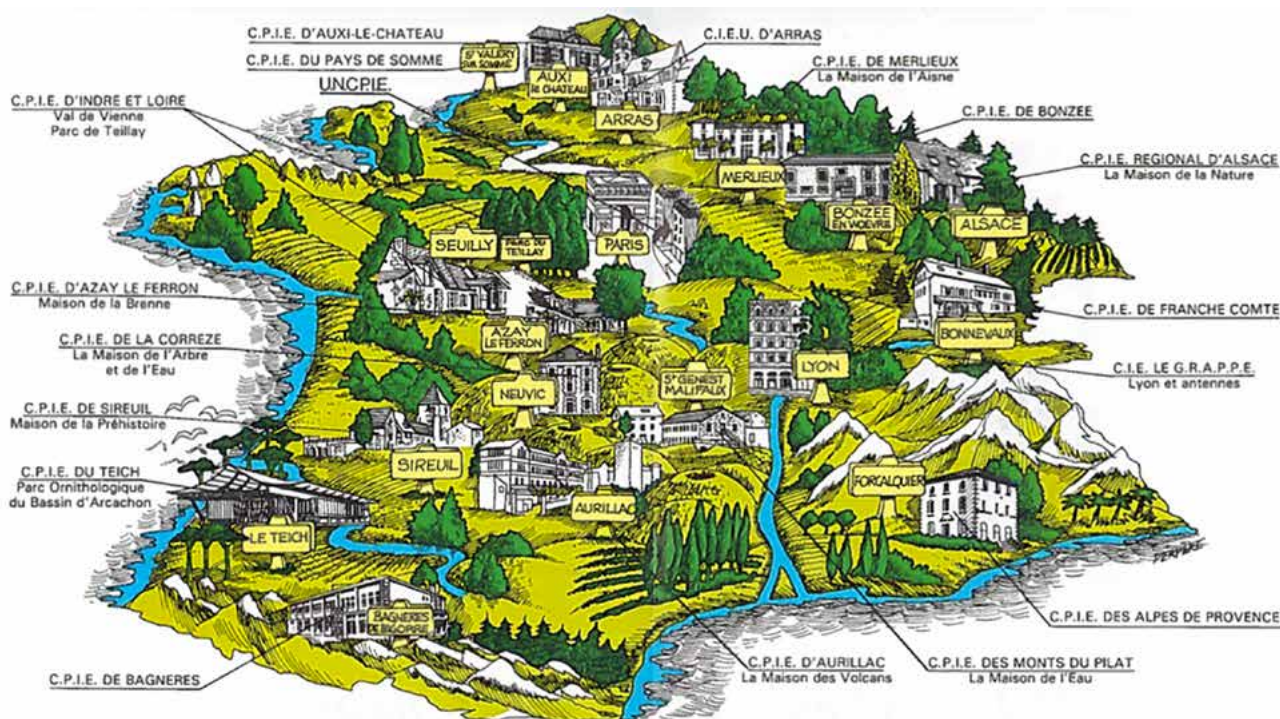
s'est distendu. Pour reconstruire ce lien, il y a lieu d'initier à nouveau. Quelque chose se serait perdu au fil du temps, dans le développement des sociétés. Le premier enjeu sera donc de redonner à connaître, de redonner à vivre cet espace particulier dans une société qui s'est un peu affranchie de sa relation à son milieu naturel.

C'est cette première étape qui préside à la création du réseau des CPIE, mais cette première étape se traduira notamment par l'émergence, comme nous l'avons entendu à travers différents témoi-

gnages, d'un corps professionnel de pédagogues qui s'intéresseront à cette question. Ils vont inventer des situations afin de redonner du sens, redonner du lien, redonner à connaître sous différentes formes. Dans les témoignages que nous avons entendus, nous avons vu combien cette période était riche. Elle était riche d'actions, d'innovations, de réflexions. Il suffit de voir comment les concepts ont évolué en très peu de temps, de l'éducation à la nature à l'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Nous voyons bien que cette période a été très agitée

du point de vue conceptuel, parce que derrière le concept, il n'y a pas simplement une technique, une pratique, mais il y a également un rapport à une considération de l'évolution de la société. Les CPIE ont donc été créés avec cette conviction qu'il fallait initier, qu'il fallait donc faire œuvre d'un nouvel apprentissage, d'une nouvelle éducation, afin d'aller vers de nouveaux comportements.

Ce faisant, les CPIE se sont d'entrée de jeu structurés sur des structures professionnelles implantées sur des territoires. Parce qu'ils étaient partie prenante de



La France, portes ouvertes sur l'Environnement.

leur territoire, très rapidement, la question de l'éducation s'est vue enrichir d'autres visions, notamment celle du besoin d'action. Il ne suffisait pas d'éduquer. Nous savons qu'éduquer est essentiel, que cela l'a toujours été et le sera encore demain, mais il y a un besoin immédiat d'action. Déjà dans les années 1980 et 1990, cette conscience environnementale faisait que les territoires étaient traversés d'une envie d'agir. Les élus locaux, les associations avaient des idées qui naissaient, mais il y avait une certaine difficulté à appréhender la réalité opérationnelle, la mise en place de ces projets d'actions. C'est là que les CPIE, implantés sur leur territoire, structurés de manière professionnelle, se sont impliqués aux côtés des acteurs locaux, afin de mener à bien différents projets, parfois pour les initier, aider à leur réalisation. C'est ce qui nous a conduits à changer d'intitulé et de passer de « l'initiation à l'environnement » à « initiatives pour l'environnement ». Quand vous m'aviez téléphoné, de façon un peu provocatrice, vous m'avez demandé si c'était du marketing. Il ne s'agissait pas de marketing, mais de simplement prendre en compte une réalité qui, dans les faits, faisait qu'aux pédagogues initiaux, s'étaient rajoutés des ingénieurs territoriaux, des personnes scientifiques avec les mêmes convictions environnementales, la même vision de la nécessité d'agir pour une autre façon de faire un territoire, dans un souci plus présent des questions environnementales. Ces personnes se sont engagées aux côtés des acteurs locaux pour réaliser des actions. C'est ainsi que nous avons changé d'intitulé et que nous sommes devenus des Centres permanents d'Initiatives pour l'Environnement.

Vous évoquez une autre évolution marquée à travers notre charte, il y a très peu d'années. Ce besoin d'action n'est pas simplement le besoin de mettre en place des projets. C'est également quelque chose qui traverse la société. On voit alors des mobilisations citoyennes, un désir d'action. À ce moment-là, la charte que nous avons mise en place avait pour porte d'entrée le pouvoir d'agir. Cette conscience environnementale s'est développée, peut-être plus vite que ce que j'imaginai moi-même quand j'étais animateur, que j'avais 18 ans et que je me disais : « Bon sang, chaque fois que nous parlons de ces questions, nous passons pour des rigolos. Personne ne nous prend au sérieux ». Je suis heureusement surpris de la manière dont cette conscience s'est développée. Bien sûr, dans la réalité, nous ne sommes pas sortis de l'auberge et l'urgence de la transition écologique nous le rappelle tous les jours. Il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui, cette conscience est partagée. Elle n'est pas simplement partagée ici, alors que nous sommes dans un milieu plutôt d'initiés. Elle est partagée dans la société et autour de nous, il y a cette appétence pour que des changements puissent être opérés, cette appétence pour agir.

J'ai bien aimé cette photo où l'on voit cette jeunesse en train de défiler pour réclamer, revendiquer une autre prise en compte des questions environnementales et de la transition écologique. Cela montre à la fois cette conscience et ce désir d'agir.

Notre charte ouvrait la porte à une autre implication du réseau des CPIE, celle

de faciliter le pouvoir d'agir du citoyen, mais d'une façon plus générale, de faciliter l'action commune en territoires. C'est notre axe d'action aujourd'hui, c'est-à-dire la façon dont nous pouvons nous affranchir des pesanteurs, des crispations faisant qu'alors que nous pouvons percevoir chez beaucoup de personnes l'envie d'agir, l'action reste si difficile à mettre en œuvre, parce que les contradictions sont si importantes sur les territoires, les lobbies, les convictions que c'est l'autre qui a la responsabilité des problèmes et que l'on ne peut rien faire soi-même, que c'est l'élu qui doit faire à la place du citoyen ou de l'entreprise. Cette manière de se reprocher les choses demande à être partagée aujourd'hui. C'est notre ambition de participer à ce dépassement de ces crispations, en facilitant l'action de l'ensemble des acteurs sur leurs territoires, sur lesquels nous sommes implantés.

Henri Jaffoux

Merci, Dominique. Nous allons passer à un autre Dominique, Dominique Richard. Dominique est une compagne de route. Elle a fait l'essentiel de sa carrière au Muséum national d'histoire naturelle, notamment au secrétariat de la faune et de la flore. Elle a été longtemps directrice du Centre thématique pour la biodiversité de l'Agence européenne de l'environnement. Cette agence coordonne le recueil de données et des évaluations sur l'ensemble des dimensions environnementales. La dimension protection de la nature et biodiversité est une mission coordonnée par le Muséum d'histoire naturelle dans le cadre d'un consortium d'établissements situés dans d'autres

pays de l'Union européenne. Dominique est membre du Comité national de la biodiversité. Dans ce cadre, elle a piloté un groupe de réflexion sur les thèmes de la sensibilisation, de l'éducation et de la formation à la biodiversité. Elle va nous dire les conditions dans lesquelles cette réflexion a vu le jour au sein du comité qui y a participé et à quel type de recommandations elle a abouti l'an dernier. Elle nous expliquera que cette réflexion est née d'une auto-saisine du comité et que se pose maintenant la question de la prise en compte de ces recommandations et de leur mise en œuvre, certes par le ministère de l'Environnement, mais au-delà, par les autres parties prenantes, qu'elles soient publiques ou privées.

Dominique Richard

Merci Henri. Bonjour à toutes et à tous. Je vais très rapidement vous donner le contexte de ce Comité national de la biodiversité (CNB). C'est l'une des instances consultatives mises en place pour aider le ministère de la Transition écologique à mettre en œuvre ses politiques. Ce Comité est assez récent et est issu de la loi de 2016 sur la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages. Sa constitution est inscrite dans la loi. À l'époque, c'est Mme Ségolène Royal, en tant que ministre dans le gouvernement du président Hollande, qui avait souhaité la mise en place d'une telle structure, en la considérant comme un genre de parlement de la biodiversité.

Ce CNB est constitué de neuf collèges regroupant ce que nous considérons être les acteurs de la biodiversité. Ce sont les collectivités territoriales, éta-

blissements publics, organismes socio-professionnels, usagers de la nature, associations de protection de la nature et fondations, la recherche, etc. Je fais moi-même partie du collège des personnalités qualifiées, du fait de mon expérience européenne. C'est dans le collège des associations, fondations ayant une vocation pour la protection de la nature que figurent notamment deux représentants de l'éducation à l'environnement, en l'occurrence l'Union des CPIE et le réseau École et Nature.

Le principal travail de ce comité est de fournir des avis, pour lesquels il est procédé à des votes formels de l'ensemble des membres, une centaine au total. Cet avis est ensuite porté auprès de la ministre en charge de l'Environnement. En principe, nous sommes donc sollicités par le ministre sur un sujet, par exemple donner un avis sur un projet de décret, une stratégie, un plan national. En l'occurrence, quatre commissions sont chargées d'effectuer le travail préparatoire au vote de ces avis en plénier. L'une des commissions est la commission connaissance de la biodiversité, systèmes d'information, éducation et diffusion. Je copilote cette commission.

Au début, notre principal axe de travail portait plutôt sur les systèmes d'information, les bases de données, la façon de mettre les données ensemble. En revanche, dans cette commission, nous avons également un fort composant d'associations de protection de la nature, dont le réseau École et Nature et l'UNCPIE. Très vite, dans nos discussions, a émergé la thématique de l'édu-

cation, de la sensibilisation. Bien que nous n'ayons pas été interpellés par le ministre pour donner un avis sur ce sujet, nous avons estimé qu'il était intéressant de mener une réflexion, au sein de notre commission, sans nous donner d'échéance particulière ni de but précis. Nous nous sommes donné le temps de réfléchir et avons ouvert cette réflexion à l'ensemble des membres du comité qui le souhaitaient. Nous avons donc constitué ce groupe de travail. Très vite, dans cette thématique générale d'éducation à la nature et à la biodiversité, nous avons vraiment distingué trois sujets que nous considérons tout à fait complémentaires, mais différents : sensibilisation à la biodiversité, éducation à la biodiversité, formation à la biodiversité, en considérant que nous nous adressions peut-être à des publics différents. Je focaliserai davantage sur l'éducation à la biodiversité.

L'un des messages ressortis de notre groupe est que finalement, à travers l'éducation, nous avons tout un potentiel, que ce soit en milieu scolaire ou périscolaire, afin de motiver et de former les futures générations. L'un des vrais enjeux était de sensibiliser le public adulte. Pour cela, il y avait d'autres leviers à développer. Je ne vais pas pouvoir les développer ici, mais nous avons vraiment eu toute une réflexion sur cet aspect sensibilisation allant y compris jusqu'au niveau des entreprises et la façon dont elles pouvaient être sensibilisées à travers tous leurs processus.

Concernant l'éducation à la biodiversité, nous avons pris en compte toute cette

histoire dont vous parlez depuis deux jours, tout cet acquis. Comme nous travaillons dans un cadre assez institutionnel, nous nous sommes également calés par rapport au ministre. Nous reconnaissons la prise en compte, dans le cadre de l'éducation au développement durable, des éléments récents, y compris la circulaire de 2020 qui s'attache à une école engagée pour le développement durable et la transition écologique. Nous sommes en 2022, il y a eu la Covid entre-temps et il est donc difficile de faire le point sur ce qu'il en est.

Dès lors, nous avons questionné le sujet : dans cette politique du développement durable et de la transition écologique, quelle est vraiment la part de la biodiversité ? Il s'agit que dans nos recommandations, il puisse y avoir une évaluation de cette démarche à travers le prisme biodiversité dans un temps assez court. Il s'agit également d'évaluer quels sont les principaux obstacles à une véritable intégration dans l'éducation.

Parmi d'autres recommandations, nous avons abordé l'éducation « hors les murs ». Nous recommandons qu'elle soit inscrite dans les programmes officiels. Pour le moment, cela n'a pas été tout à fait pris en compte.

Nous avons beaucoup insisté sur l'importance d'une approche très multidimensionnelle, y compris en nous appuyant sur les initiatives citées en cours de développement avec l'Office français de la biodiversité qui devient un acteur important, avec une délégation générale sur la « mobilisation de la société ». Un certain

avenir se dessine, avec des potentialités de conventionnement avec d'autres ministères, notamment l'Agriculture, les Armées, etc. Il y a tout un potentiel institutionnel. Nous avons beaucoup insisté sur le fait qu'il fallait également s'appuyer sur les structures associatives existantes, permettre aux enseignants de s'appuyer sur ces structures, avec là également des conventionnements, faciliter l'accès de proximité à des terrains d'étude : friches urbaines, mares, petit jardin d'à côté, etc. Il s'agit éventuellement de sensibiliser tout le domaine de l'architecture du bâtiment, afin de faciliter la mise en place de coins nature dans les établissements scolaires. Un autre message est que l'enseignement se raccroche à la société, aux enjeux nouveaux auxquels nous sommes confrontés, notamment ceux de la santé. Il s'agit également de sensibiliser sur les liens avec la consommation. Au-delà d'une approche plus naturaliste, c'est une ouverture sur des enjeux plus globaux, tout en continuant à assurer des enseignements de base fondamentaux : la botanique, la zoologie, l'étude du sol, les interactions physiologiques, etc. Nous avons essayé de passer ces messages et certains ont été pris en compte, nous en parlerons tout à l'heure.

Henri Jaffoux

Merci, Dominique. Thomas, je propose que tu interviennes au deuxième tour. Comme nous l'avons vu, les éléments que je souhaitais obtenir sur le plan historique de l'évolution d'École et Nature dans ses pédagogies, objectifs, etc. ont déjà été signalés ce matin par Isabelle Lépeule. Je te raccroche donc plutôt à la

question commune que je poserai à tout le monde tout à l'heure sur le développement durable et la transition écologique.

Je m'adresse maintenant à vous, Claire Varnoux. Vous êtes chargée de mission pour les projets « nature » des Scouts et Guide de France. Vous bénéficiez déjà d'une riche expérience au contact des jeunes en association, dans diverses missions. Vous occupez ce poste depuis 2019, ce qui est relativement récent. Vous m'avez indiqué qu'il s'agissait d'une création de poste dans l'idée de renforcer les dynamiques d'éducation à la nature. Vous allez donc nous expliquer ce que sont ces projets « nature », en quoi ils traduisent cette nouvelle volonté des Scouts et Guides de France. Vous nous direz également quelles sont les relations entretenues par les Scouts et Guides de France avec les autres réseaux.

Merci à vous. Comme nous avons eu une excellente intervention de Charles-Édouard Harang sur l'histoire du mouvement scout hier, j'ai demandé à Claire de faire l'économie de cette partie-là. C'est pour cette raison que je lui accorde seulement huit minutes !

Claire Varnoux

Malgré tout, j'avais tout de même envie de reprendre quelques éléments, parce que Charles-Édouard Harang et Jean-Jacques Gauthé ont mis en avant l'importance de la nature dans le scoutisme, mais cela se traduit par différentes manières de vivre ce lien.

D'abord, pour nous, la nature est un outil éducatif. C'est un moyen que nous utili-

sons pour contribuer au développement des jeunes dans toutes leurs dimensions : physique, affective, morale, intellectuelle, spirituelle. Cela passe en premier lieu par la vie dans la nature et c'est sans doute l'une des spécificités du scoutisme, à savoir que nous proposons aux jeunes un lien long et fréquent avec la nature, par l'installation et par la vie quotidienne. Les jeunes s'installent, apprennent à vivre dans la nature, à y dormir, à y cuisiner. Cette dimension d'un lien quotidien et de la vie dans la nature permet à la fois d'apprendre la sobriété, un mode de vie plus simple, plus respectueux de notre environnement, mais également la débrouillardise et l'autonomie. Quand je dis cela, je ne parle pas de survivalisme du tout, mais de savoir développer une capacité à résoudre des problèmes, à se servir de ce qu'il y a autour de soi.

Ces sujets sont portés dans le mouvement depuis plus de 110 ans, mais sont en adéquation avec la société actuelle et le besoin de se reconnecter à la nature dans des sociétés très urbanisées, sédentarisées, où le numérique a une place prépondérante. Il ne faut pas opposer les deux, mais le numérique peut également nous enfermer chez nous. Nous savons que c'est quelque chose que les enfants et les parents viennent chercher dans le scoutisme, pas que dans le scoutisme, mais pour ceux qui se poseraient encore la question, le scoutisme n'est pas démodé. Au contraire, c'est un mouvement en pleine croissance. Les Scouts et Guides de France sont en croissance depuis des années et aujourd'hui, nous comptons plus de 90 000 adhérents.

Cette dimension de vie dans la nature est donc actuelle et importante pour les jeunes. Elle fait notre singularité, mais nous vivons également d'autres dimensions du lien avec la nature. Il s'agit également de la transmission de connaissances aux jeunes, mais nous ne sommes pas des naturalistes. Nous avons des éducateurs, éducatrices qui ont sans doute des connaissances très approfondies, mais notre but n'est pas de faire des jeunes des experts de la nature. Il s'agit de leur faire prendre conscience de l'importance de connaître leur environnement, de le comprendre. Dans le cadre de la vie dans la nature, c'est également utile, parce que le fait de connaître les essences de bois permet de savoir lequel sera le meilleur pour le feu de veillée. Le fait de pouvoir identifier un nid de frelons permet de s'éviter des soucis en camps. Ce sont également des opportunités d'activités, d'aller écouter le brame du cerf quand c'est la période.

Pour ces connaissances, que nous n'avons pas forcément directement, nous faisons également le lien avec des partenaires. Je citerai ici la LPO, le PNR du Pilat, l'association Noé qui ont cette expertise naturaliste, que nous allons chercher, à la fois pour entreprendre ensemble des projets, des chantiers, des camps, mais également pour partager des ressources pédagogiques pouvant ensuite être utilisées par nos éducateurs et éducatrices.

Enfin, le dernier lien que nous faisons avec l'environnement est évidemment la protection de la nature. Je le place en dernier et Jean-Jacques Gauthé l'a précisé hier, le but du scoutisme est de

créer cette envie de s'engager, de créer des citoyens et des citoyennes utiles et actifs. Je le place également en dernier, parce que c'est par le lien sensible avec la nature, par la connaissance de son environnement, de son territoire et le fait d'apprécier, d'admirer son environnement que l'on crée chez les jeunes et les adultes l'envie de le protéger. C'est quelque chose qui a été évoqué ce matin dans d'autres interventions.

Je citerai deux expériences concrètes faisant partie des projets auxquels je peux être amenée à être en soutien. Pour Nature et Environnement, une initiative que Charles-Édouard Harang a évoquée hier, parce qu'elle a plus de 40 ans, ce sont des jeunes à partir de 14 ans qui vont chaque été dans le parc national des Calanques, afin de faire de la défense des forêts contre les incendies, en partenariat avec l'ONF, les marins-pompiers de Marseille et le SDIS 13. Il s'agit de surveiller les massifs. Ce volet se développe encore davantage ces dernières années, il s'agit également de sensibiliser les promeneurs aux pratiques écocitoyennes dans la prévention des départs de feux, mais également dans la gestion des déchets et d'autres thématiques pour préserver les Calanques. Je citerai également des camps qui ont été vécus l'année dernière avec le Conservatoire du Limousin ou le PNR d'Armorique. En créant des camps, c'est la façon dont on peut bénéficier de l'expertise des professionnels de ces structures qui viennent partager leurs connaissances, sensibiliser les jeunes. Ils passent à l'action avec eux par le biais de chantiers, d'actions de préservation du milieu.

Effectivement, mon poste est assez nouveau, mais comme je le disais, ces dynamiques ne sont pas nouvelles. Ces dernières années, nous avons remarqué une perte de connaissances et de pratiques, notamment sur les questions de vie dans la nature. Partir une, deux, trois semaines s'installer dans la nature fonctionne très bien. C'est une activité toujours phare de nos groupes, mais pendant l'année, nous avons remarqué qu'il y avait moins de week-ends campés. Quand les week-ends étaient campés, il s'agissait généralement d'installer les tentes et pas forcément de développer les autres aspects de la vie quotidienne dans la nature. Nous pouvons trouver beaucoup d'explications. C'est d'abord le temps, parce que tous nos éducateurs et éducatrices sont bénévoles. Il est plus facile d'organiser une journée dans le local que de trouver un lieu, d'organiser l'intendance. C'est parfois la réticence des parents à voir leurs enfants camper en automne et en hiver. C'est également l'éloignement des lieux de plein air, puisque plus de 80 % de nos groupes sont dans des zones périurbaines ou urbaines.

C'est dans cette volonté de remettre ces pratiques au cœur de nos activités, de recréer les liens de transmission de ces connaissances, avec un enjeu intergénérationnel, de créer des dynamismes et une cohérence au sein du mouvement sur ces questions d'éducation à la nature, avec la vie dans la nature notamment, que mon poste a été créé ou recréé. Il y a déjà eu des postes un peu similaires. C'est également la création d'une équipe nationale bénévole qui est en activité

depuis deux ans et porte ces sujets. Cela fonctionne, puisque nous allons choisir nos orientations pour les six années à venir et la vie dans la nature est au cœur de ces activités, ainsi que l'éducation au développement durable et à la prévention du changement climatique.

Henri Jaffeux

Merci, Claire. Nous avons gagné un petit bonus de dix à quinze minutes. Nous allons donc en abuser !

Je voudrais passer à la deuxième partie de cette table ronde. Je vais commencer en te donnant la parole, Thomas. Avant de s'investir dans l'éducation à la nature, Thomas a fait ses premières armes sur la protection de la nature en Guyane, en travaillant sur le terrain, notamment à la création de réserves naturelles, si j'ai bien compris. Il découvre ensuite l'éducation à la nature au GRAINE de Guyane, dont il sera d'abord un agent, puis un administrateur. De retour dans l'hexagone, il intègre le FRENE.

J'ai deux questions à te poser. La première concerne strictement le FRENE. FRENE est un acronyme adopté l'an dernier. C'est donc un changement d'appellation du réseau École et Nature. Je souhaiterais que tu nous expliques quelles ont été les motivations de ce changement intervenu récemment, mais qui était, je crois dans les réflexions internes depuis un certain temps. Comme je le disais pour mon voisin, est-ce du marketing ? ou est-ce plus profond ? J'ai cru comprendre que votre désignation École et Nature, si elle plongeait ses racines dans le petit mouvement École et Nature

Mayenne 53, dont j'ai appris l'existence, depuis, la vie d'École et Nature a toujours collé avec l'école. Néanmoins, je crois qu'il y a eu une diversification de vos activités au fur et à mesure. Vous avez donc voulu, par cette nouvelle appellation, coller beaucoup plus avec vos activités.

La deuxième question est celle que je poserai aux autres intervenants. Nous y avons déjà fait un peu allusion. Le concept de développement durable n'a-t-il pas bousculé la pédagogie et les objectifs de l'éducation à la nature et à l'environnement à partir des années 1990 ? Comment les réseaux ont-ils vécu ce changement de paradigme dans leurs pratiques éducatives ? Aujourd'hui, le développement durable ne semble plus faire recette. La transition écologique est désormais à l'agenda des préoccupations. Sa déclinaison semble devoir passer par la sobriété énergétique aux conséquences multiples. Faut-il et si oui, comment éduquer à la sobriété ?

C'est une question que je poserai également aux trois autres intervenants, mais Thomas a la parole sur le changement d'appellation du réseau et sur cette question d'actualité.

Thomas Sigognault

Effectivement, le FRENE, anciennement École et Nature, a changé d'appellation l'an dernier. Ce n'est pas passé inaperçu, nous avons même changé de logo. Cela ne s'est pas fait pour des raisons de marketing, mais si nous pouvons le dire, il est également bien d'avoir un peu de renouveau,

de changer de charte graphique, de couleurs qui représentent différentes choses que nous pouvons voir au quotidien.

Trois termes étaient discutés au sein du réseau École et Nature, notamment le terme « école ». Par moments, il portait un peu à confusion. On nous appelait au téléphone, en disant : « Où est l'école de la nature ? » Ce n'était pas forcément facile, comme pour les GRAINE que l'on appelle pour demander où est leur collection. Cela prêtait à confusion avec le monde scolaire. Par moment, le réseau École et Nature était lié à l'Éducation nationale et à l'école, au monde scolaire. Le terme « nature » peut également porter à confusion. Nous ne sommes pas toujours d'accord sur ce sujet, notamment les notions que nous verrons par la suite. La nature, c'est différencier l'homme de la nature. Faut-il le différencier ou non ? Nous avons décidé de changer, afin de pouvoir aller vers un nouveau nom, un renouveau. Nous avons participé à la modification du logo, à avoir plus de couleurs dans notre logo qui avait des teintes plus dans les marrons, plus automnales. Nous avons donc décidé de changer un peu cela. C'est pareil pour l'hermine qui était très liée à notre histoire, mais était-ce lié à notre avenir ? Nous ne le savions pas.

En gros, voilà ce qui a apporté ce changement. Nous avons pris la décision de passer au FRENE, avec une notion d'arbre, de biodiversité, de diversité des acteurs, des actions que nous allons pouvoir mener. L'aspect de l'arbre représente le réseau qu'il peut tisser à travers ses branches, son tronc, ses racines.

Concernant les autres questions, ces derniers jours, nous nous sommes essentiellement basés sur les années 1970-1990. Au sein des mouvements d'éducation à l'environnement et au développement durable, cette notion a émergé. Aujourd'hui, il y a cette notion que nous entendons tout le temps, celle de la transition écologique. Au sein du FRENE anciennement réseau École et Nature, ce sont des notions qui étaient très institutionnalisées. Ce n'est pas venu du FRENE, le FRENE n'a pas décidé de l'appeler ainsi du jour au lendemain, mais a dû se l'approprier. Évidemment, nous avons été interpellés par cette notion de transition écologique. Nous travaillons avec de nombreux partenaires et au sein des institutions, on nous a parlé de cette notion, que nous connaissons certes, mais il fallait l'utiliser. Il fallait l'utiliser dans des discours, dans la rédaction de dossiers et lors de discussions, d'échanges que nous pouvions avoir avec différentes institutions. Bien que nous portions beaucoup de choses du développement durable ou de la transition écologique, ce n'est pas forcément nous qui avons conçu ou participé à la conception de cette notion. Dans les valeurs mêmes du FRENE, nous estimons qu'il faut prendre part à la conception pour pouvoir porter quelque chose. C'était quelque chose que nous avons peut-être du mal à porter, ce qui ne nous a pas empêchés de continuer à faire ce que nous savions faire, ce que nous voulions continuer à apprendre à faire et à faire par la suite, à savoir l'éducation à l'environnement, en nous appropriant cette notion, en jouant avec cette notion, en faisant

avec cette notion, avec d'autres et en faisant également autour.

Henri Jaffeux

Le fait de faire avec cette notion appelle-t-il potentiellement une remise en cause des pratiques, des finalités, en tout cas, de certaines des finalités traditionnelles ? La transition écologique, est-ce la même chose ?

Thomas Sigognault

Non, ce sont des concepts différents liés à une temporalité. Que la remise en question soit liée à la transition écologique ou au développement durable, elle a toujours été présente et doit l'être en permanence. D'ailleurs, cela a également été le rôle du FRENE, auprès des personnes avec qui il travaillait, de remettre en question cette notion même de développement durable ou de transition écologique, afin de faire avancer le débat, de discuter de certaines choses. Forcément, nous avons dû adapter certaines pratiques liées à cela, parce qu'il y a également une question institutionnelle. Pour autant, cela n'a pas modifié nos pratiques et nos valeurs qui étaient ancrées dans le mouvement que nous étions. Certes, ce sont des valeurs nées assez tôt, mais elles ont évolué au fur et à mesure. Nous apprenions également au quotidien, de nous-mêmes ou des échanges que nous pouvions avoir avec les autres personnes avec lesquelles nous travaillons.

Henri Jaffeux

Dominique, que pouvez-vous nous dire sur ce sujet ? Autrement dit, c'est la même question. Cela bouleverse-t-il vos habitudes, vos pratiques, vos fina-

lités éducatives, vos objectifs, vos méthodes ? Y a-t-il quelque chose à ajouter ou à soustraire ?

Dominique Larue

Il faut regarder cela à la fois à travers la pratique des pédagogues sur le terrain, mais en même temps le rapport, parce que cela dit de l'évolution d'une société et des problématiques.

Si nous refaisons rapidement l'histoire entre nature, environnement, développement durable, transition écologique, sobriété heureuse, chaque fois, nous avons des concepts différents renvoyant à une perception de la réalité différente. En termes de pédagogie, cela influe sur des éléments de contenu. Quand on parle de développement durable, il y a forcément un contenu particulier qui n'est plus simplement d'ordre naturaliste et qui va être autre chose. De même que lorsque l'on parle d'environnement, on ne parle pas simplement de l'environnement naturel. On va parler du patrimoine, du bruit et d'autres composantes de l'environnement. En termes de contenu, cela change quelque chose.

Cela change également quelque chose en termes de modalités d'action, sans doute tout en gardant des méthodes d'éducation active, parce que de façon générale, l'éducation à l'environnement s'inspire des méthodes dites « d'éducation active ». Il n'en demeure pas moins que des centrations de pratiques évoluent avec l'évolution des concepts. La relation à la nature est historiquement très présente dans les mouvements d'éducation. J'ai été scout, je me retrouve

dans votre propos. Effectivement, on a un rapport particulier, des méthodes, des démarches. Avec l'environnement, d'un coup, l'appréciation est plus globale. On va aller regarder d'autres choses, sans doute rencontrer d'autres réalités, y compris des réalités sociales.

Avec le développement durable, il va falloir appréhender des éléments plus complexes d'un système de société. Cela a amené à des pratiques différentes, comme des jeux de rôle sur la manière dont se jouent les enjeux d'usages ou les regards différents selon une problématique donnée, entre des personnes qui défendent l'environnement, des économistes, des élus locaux, des rôles particuliers, des visions, des intérêts, afin d'essayer de faire comprendre que ce développement durable, avec ces enjeux divergents, représente en soi une problématique et une certaine posture, pour en comprendre les tenants et les aboutissants.

Aujourd'hui, sur la transition écologique, ce qui est particulier dans cette époque où nous vivons est l'urgence liée à ce concept. J'ai envie de dire que depuis le début, nous sommes dans la transition écologique. Quand il s'est agi d'aller faire de l'éducation à l'environnement au tout début de notre histoire de CPIE, il y avait déjà l'idée que derrière l'acte d'éducation, il allait y avoir un changement de comportement, une évolution de la société, pour une meilleure prise en compte des problématiques environnementales. Ce qui a changé est que dans les années 1970, nous avions une perspective de temps. Nous agissions, convaincus que cela changerait la donne

et que nous finirions par avoir gain de cause en termes d'évolution de la société. Pour une part, nous n'avions pas tort, des choses ont changé, depuis les années 1970. Aujourd'hui, nous sommes devant une urgence différente. Nous parlons de réchauffement climatique, des questions de mobilité, d'énergie, en plus avec le contexte d'aujourd'hui. Nous voyons bien que la donne change, que l'urgence change les choses.

Je reviens un peu sur ce que j'évoquais tout à l'heure. Aujourd'hui, l'enjeu de l'action environnementale est celui de la mise en acte des évolutions. L'enjeu pédagogique devient également celui de l'engagement et de la mise en acte, là où c'est possible. Cela colore des pratiques pédagogiques. Par exemple, on peut travailler sur les questions du gaspillage alimentaire dans un établissement scolaire, avec les personnels, les élèves, toute la chaîne. Peu importe la thématique, l'idée en termes de pratiques pédagogiques qui se trouve impactée est celle d'aller chercher où c'est possible une action réelle, pas simplement une action en bocal. Ce n'est pas simplement sortir du bocal pour être au contact de la nature comme on pouvait le faire à travers des classes transplantées, bien que cela ne remette pas en cause cette démarche qui reste tout aussi pertinente aujourd'hui qu'hier, mais cela nous amène à un autre enjeu éducatif. C'est celui de rendre possibles des changements concrets, parce que derrière, il y a l'idée : « Si je veux, je peux. Si nous pouvons, nous faisons et cela change. »

Cela peut se traduire en termes pédagogiques, comme cela se traduit dans une

autre posture des CPIE qui, sur le terrain, avec les acteurs, les entreprises, les associations, les collectivités, ont envie de faire quelque chose. Toutes les parties prenantes à ces problématiques peuvent se mettre autour de la table pour penser l'action, à la fois l'action pour le commun, l'action commune et l'action individuelle. Cela participe de cette vision du besoin de changer.

Henri Jaffeux

Merci. Ce sont également de nouvelles opportunités pour remotiver, avec un discours qui modifie un peu les termes, sans que ce soit cosmétique, justement.

Dominique Larue

J'ai presque envie de dire que nous aimerions nous passer de l'opportunité. Aujourd'hui, la question n'est pas tant celle de l'opportunité que de l'alternative. Existe-t-elle ? Compte tenu de ce que les connaissances scientifiques nous enseignent, de ce que nous connaissons maintenant de l'évolution de nos sociétés, quels choix avons-nous sinon celui de bouger les lignes ?

Henri Jaffeux

Claire, même question.

Claire Varnoux

Je retrouve bien l'idée de se faire bousculer par l'urgence. Le développement durable est présent chez les Scouts et Guides de France depuis les débuts. Je parle de 2004, de la fusion des Scouts de France et des Guides de France, où une partie de notre projet éducatif parle d'habiter autrement la planète, de sobriété, de la façon dont nous pouvons

avoir des activités et des pratiques plus responsables de notre environnement. Chez nous, c'est même un mot, maintenant, « HALP » Habiter autrement la planète. C'est vraiment intégré dans notre fonctionnement.

Ensuite, nous avons eu une politique d'achat qui a été votée dans les années 2010, à la fois sur la question de l'environnement et du lien social. Ensuite, une résolution a porté sur la nourriture.

Nous voyions des photos des Marches pour le climat tout à l'heure. En 2019, des jeunes de l'association sont venus interpeller l'équipe nationale du conseil d'administration, pour dire que les Scouts et Guides de France devaient faire davantage. C'est là qu'est intervenue cette notion d'urgence. Une grande consultation a été menée pendant un an auprès de l'ensemble du réseau, y compris les jeunes, afin de savoir ce que nous faisons, ce que nous pouvions changer, améliorer, ce que nous souhaitions conserver, en ayant conscience que cela avait un impact environnemental. Cette réflexion nous a amenés à des changements dans nos pratiques avec les jeunes dans nos activités. Le levier de la vie quotidienne est un levier important. Nous avons vu que dans l'alimentation, nous pouvions avoir des changements très forts, ainsi que dans la gestion de notre patrimoine, sur tous les volets : le transport, la gestion du matériel, la durabilité du matériel, l'alimentation, les déchets, etc. Nous nous sommes même fixés des objectifs chiffrés assez ambitieux. Nous avons réalisé un bilan carbone au moment de cette consultation et avons pris l'engagement

de réduire notre bilan carbone de 21,5 % en cinq ans, d'ici 2025. Nous n'imaginons pas cette réduction chiffrée de l'impact carbone sans impliquer les jeunes, éveiller les consciences, changer les pratiques quotidiennes et questionner l'impact de notre activité sur notre environnement immédiat. C'est difficile à chiffrer en termes d'impact carbone, mais par exemple, quel est l'impact de s'installer pendant une semaine dans un espace qui n'aurait autrement pas été dérangé par notre présence ? Aujourd'hui, des chantiers sont engagés pour questionner ces activités et la façon dont nous pouvons réduire notre impact sur notre environnement.

Henri Jaffeux

Merci pour ces pistes, ces réflexions qui sont tout à fait d'actualité. Je crois que tous les réseaux devront passer par ce genre de démarche.

Dominique, la transition écologique a dû vous parler, dans vos réflexions. Institutionnellement parlant, vous ne pouviez pas vous en détacher.

Dominique Richard

Nous ne pouvons pas nous affranchir du développement durable, en tout cas dans un cadre politique et macro. Nous nous inscrivons toujours dans les objectifs du Millénaire du développement durable des Nations unies. D'ailleurs, dans le cadre des discussions préparatoires à la conférence des parties de la convention sur la diversité biologique qui se tiendra cette année en Chine, l'un des aspects est vraiment de rapprocher la thématique biodiversité des

objectifs du développement durable qui touchent à beaucoup d'autres domaines : l'accès à l'eau de toutes les populations, la réduction de la pauvreté, l'égalité hommes-femmes, etc. Ce sont donc des objectifs très généraux. Jusqu'à présent, à la place de la biodiversité, il y avait un peu un décalage entre ces deux démarches. Là, au contraire, dans le cadre de la conférence des parties de la biodiversité, nous nous raccrochons à ces objectifs du développement durable.

Concernant la transition écologique, ne serait-ce que lorsque je travaillais pour l'Agence européenne de l'environnement, c'est un mot qui est vraiment apparu comme un slogan. On nous demandait à tous, à travers les thématiques de l'Agence : « Comment pouvez-vous contribuer à cette notion de transition écologique ? » Ce n'est pas très facile en soi.

Je suis tout à fait d'accord avec cette notion d'urgence. Il y a le lien très fort avec le climat, de considérer que la biodiversité et le climat, ce sont deux facettes d'une pièce, que nous sommes obligés de changer nos comportements, de trouver, par l'innovation, toutes les notions de solutions fondées sur la nature développées par l'UICN, la façon de les mettre en pratique. Ce sont des réflexions nouvelles sur la façon dont nous pouvons avoir des changements transformateurs pour assurer cette transition d'urgence.

Henri Jaffaux

Pour conclure cette table ronde, nous allons faire un dernier tour de nos

quatre intervenants. Je m'aventure peut-être sur un terrain un peu glissant, mais je vais y aller, quitte à être critiqué et mis en cause. C'est un peu une obsession, pour moi. L'éducation à la nature et à l'environnement, j'en suis un croyant, mais je n'en ai pas été un pratiquant, contrairement à l'ensemble du public ici présent. Je me suis donc toujours interrogé sur l'efficacité de l'éducation à la nature et à l'environnement. Il n'y a pas de discours de ministre de l'Environnement qui ne se conclut pas par un appel à l'éducation des jeunes générations.

Cette animation nature et cette éducation à la nature et à l'environnement des années 1970-1990 avait pour projet et ambition de sensibiliser et de former des générations de citoyens responsables. Ces générations qui ont été formées sont celles qui ont été aux commandes des leviers sociaux, politiques et économiques des cinquante dernières années. Ces générations, les boomers que nous sommes, sont tenues responsables. J'ai voulu me risquer sur ce terrain glissant quand j'ai vu les images ce matin et l'intervention de notre collègue sur la question de la jeunesse. Les boomers sont tenus responsables, notamment par les jeunes, du monde dégradé, c'est le moins que nous puissions dire, que nous leur laisserons en héritage. La critique de ces mouvements est sévère, au point de laisser poindre un conflit de générations. Néanmoins, ces deux journées témoignent de l'importance des efforts déployés par l'ensemble de la communauté éducative investie dans ce domaine. Des moyens assez considé-

rables ont été déployés. Ces deux journées en témoignent. Elles ont révélé tous ces efforts, ces moyens, cette diversité d'acteurs qui se sont investis, et qui ont vu passer dans leur structure des centaines de milliers, voire peut-être des millions de jeunes ayant bénéficié de cette action éducative. Alors, j'aurais à tendance à dire : tout ça pour ça ? Je fais de la provocation mais les jeunes sont très critiques envers les générations du babyboom et des Trente Glorieuses.

Cela appelle-t-il une interpellation de toute cette action, de ce pari, de cet espoir, de ces espérances qui sont nées dans les années 1970-1990 de faire naître un citoyen plus responsable qui, après son stage chez École et Nature ou ailleurs, se trouvera soit chez EDF, soit agriculteur, soit fonctionnaire, soit instituteur, etc. ? Qu'a-t-il fait de l'enseignement qu'il a reçu, de la sensibilisation à laquelle il a été confronté ? Je voudrais avoir un très rapide avis de nos intervenants par rapport à cette interrogation.

J'en ai discuté avec l'un des participants de ce matin à la table ronde. Je crois que dans tout ce que nous avons entendu aujourd'hui, nous avons surtout eu des témoignages des animateurs, de celles et ceux qui ont fait et promu cette activité d'éducation au travers des structures auxquelles ils appartenaient. Nous n'avons pas le retour de ceux qui ont bénéficié du fait d'être passés entre les mains des scouts, des CPIE, etc. Je suggère cette idée d'envisager le lancement d'une recherche qui interrogerait des cohortes représentatives de personnes passées dans ces structures,

jeunes ou adolescents. Elle consisterait à étudier leur parcours de vie, ce que cette éducation leur a laissé comme traces et qu'en ont-ils fait ? Celle-ci a-t-elle été un levain dans leur vie, personnelle, sociale et professionnelle ? Ces personnes se sont-elles impliquées ? Je plaide pour qu'une recherche puisse apporter des éléments de réponse.

Chacun a deux minutes sur la question de cette mise en cause par les jeunes. Ce pari a-t-il été perdu ? Néanmoins, ce qui a été fait a-t-il été bien fait et à mettre du côté positif de cette histoire ?

Dominique Larue

Je ne sais pas répondre en deux minutes. Ce que je repère est que des choses ont bougé depuis cinquante ans en matière de conscience environnementale. Est-ce le fait de tous les pédagogues ayant fait œuvre d'éducation à l'environnement ? Est-ce que ce sont les informations et les catastrophes arrivées dans les années 1980 qui ont considérablement marqué les esprits, comme les marées noires, les catastrophes autour du nucléaire ? Est-ce la crise de la vache folle ? Tous ces éléments ont-ils créé cette perception ? Je peux dire que les choses ont bougé. En tant qu'anciens animateurs, nous pourrions inverser la question : si nous n'avions pas été là, en serions-nous là ?

Applaudissements.

Il est un peu difficile d'en faire la démonstration. Nous pouvons simplement dire que les choses ont bougé et que nous y avons participé.

Aucune société n'évolue sans évolution de son système éducatif. Nous pouvons voir le système éducatif comme étant une réponse à une perception d'un avenir à créer, mais nous pouvons également le voir comme la réponse à une société qui, à un moment, se rend compte qu'elle a besoin de changer les choses. Ce sont sans doute les deux éléments conjugués qui créent une dynamique éducative qui se mesurera sur plusieurs générations.

Je peux dire une chose : il faut arrêter de croire que c'est l'éducation qui va tout changer. Y a-t-il des fumeurs parmi vous ? Ces fumeurs savent-ils qu'ils risquent le cancer du poumon ? Continuent-ils à fumer ? Ce sont toutes les limites de la pédagogie, de la connaissance. Nous le savons, savoir ne suffit pas. Il faut d'autres choses. Une société a besoin d'une éducation allant dans le sens de sa perspective, mais ce n'est pas suffisant.

Henri Jaffoux

Dominique, deux minutes.

Dominique Richard

Je n'ai pas d'expérience dans l'éducation, mais je ferai un parallèle avec ce que je connais un peu mieux : les politiques de protection de la nature. Quand nous faisons un bilan des situations de la biodiversité, de l'état de la biodiversité, cette question revient toujours : avec tout l'investissement que nous y avons mis, tout l'argent, les ressources, nous constatons que les habitats sont en très mauvais état, que les espèces continuent de décliner. Les politiques de pro-

tection de la nature ont-elles échoué ? Non. Heureusement qu'elles sont là, que nous continuons. Sinon, cela aurait été bien pire. De plus, nous sommes dans un processus où tout s'accélère. Les forces motrices antagonistes des politiques de protection de la nature sont de plus en plus fortes et globalisées, ce qui fait que nous nous retrouvons encore plus cernés. Il ne faut sûrement pas remettre en question les politiques de protection de la nature, au contraire. Je fais un peu le parallèle avec l'éducation à la nature.

Henri Jaffoux

Tel n'est pas mon propos. Thomas.

Thomas Sigognault

Peut-être nous sommes-nous trompés. Nous ne le savons pas et ce serait un autre débat. Nous parlions de ressources, etc., et je crois qu'il y a une question de moyens. Avons-nous eu les moyens de faire ce que nous voulions vraiment faire ? Nous sommes-nous donnés les moyens ? Avons-nous eu tous les moyens nous permettant d'agir tel que nous l'avions rêvé ?

Henri Jaffoux

Autrement dit : les politiques ont-elles été à la hauteur ?

Thomas Sigognault

C'est également l'investissement de chacun, ainsi que les politiques, par exemple en termes de financements que l'on peut obtenir pour avoir du salariat ou favoriser le bénévolat, tout simplement. Je crois que dans la pédagogie et l'éducation, il y a également une question de cohérence. Nos agissements sont-ils cohérents avec ce

qui se passe ailleurs, avec des valeurs portées par d'autres choses également ? C'est peut-être ce qui rend les choses compliquées par moments. Ce qui a été dit précédemment est très bien. Oui, je crois que malgré tout, les choses ont bougé. Cela aurait pu être pire, mais ce n'est pas mieux.

Henri Jaffeux

Claire, vous avez le dernier mot. Un peu d'espoir ?

Claire Varnoux

Je vais essayer. J'étais au congrès mondial de la nature de l'UICN, à Marseille. Nous tenions un stand pour les Scouts et Guides de France. J'ai été étonnée positivement par le nombre important de personnes venues me dire : « Je suis dans ce congrès aujourd'hui, parce que je travaille à l'ONF, dans un PNR, etc. », mais également : « Je suis là, parce que j'ai été scout. » C'est dans ces moments-là que l'on se dit que cela ne fonctionne pas pour 100 %, que tout le monde ne passe pas par le scoutisme, toutes les struc-

tures que nous avons pu citer aujourd'hui et hier, mais que cela peut fonctionner. La question de la façon de le mesurer est intéressante. Chez les Scouts et Guides de France, nous essayons de mesurer notre impact social. Il n'est pas facile de suivre une cohorte toute une vie, mais c'est un pari intéressant.

Nous n'en avons pas beaucoup parlé, mais aujourd'hui, les jeunes ont un sentiment d'éco-anxiété très angoissant, comme son nom l'indique. Il n'est pas à minimiser. Aujourd'hui, dans le scoutisme, peut-être parce que nous ne faisons pas que de l'éducation à l'environnement, beaucoup disent : « On nous parle tout le temps de la crise climatique, au lycée, au collège, dans les médias, partout. Nous avons envie de faire d'autres choses et de ne pas toujours avoir à porter ce poids. » Il faut également l'entendre et comprendre qu'ils n'ont pas envie de porter cette responsabilité. Cependant, ils passent à l'action, je ne dis pas le contraire.

L'intergénérationnel est indispensable, parce que nous pouvons recourir à des savoirs, des savoir-faire, des pratiques que nous avons perdus et que nous retrouvons aujourd'hui d'actualité. La volonté des jeunes est très forte, les démarches menées par les pionniers sont incroyables et les deux combinées, c'est encore mieux.

Applaudissements.

Henri Jaffeux

Merci, Claire. Merci aux intervenants. Ces deux journées vont se conclure. Merci aux nombreux participants de ces deux jours, aux intervenants, dont toutes les interventions étaient vraiment très riches. Merci également aux organisateurs et sans doute à une revoyure. ★

Applaudissements.

Postface

Postface

Le secteur professionnel de l'éducation à l'environnement a émergé Il y a cinq décennies, dans un climat de contestation, de prise de conscience écologique et de créations institutionnelles. À travers la focale « éducation », ce numéro 36 de la revue « Pour mémoire » ouvre une nouvelle facette de l'histoire de l'environnement et des politiques ministérielles.

L'ensemble des interventions en plénière du colloque est disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=PLcL21Szqu6LuPV6N-vRxAKXVQi85qpM3vM>

Les professionnels de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement des années 1970-1990 se sont trouvés au carrefour des apports des précurseurs de la protection de la nature et de l'éducation populaire, des scientifiques du Muséum national d'histoire naturelle et des acteurs de l'animation scientifique de loisir. Ils s'en sont enrichis - tout en les critiquant, tout comme ils ont été souvent leurs propres didacticiens, en marge, en complémentarité et sous influence de l'école.

L'histoire contemporaine de l'animation nature et de l'éducation à l'environnement est un chantier entrouvert invitant à des recherches pluridisciplinaires qui seront - c'est notre vœux - à poursuivre par des monographies d'organismes et de réseaux. Elle nécessiterait des études régionales tant les approches locales de l'éducation à l'environnement et les thématiques dont les acteurs se saisissent ont été foisonnantes à différentes échelles. Des premiers éléments collectés et à analyser se trouvent sur le blog <https://animnat.hypotheses.org>.

Nous nous félicitons des dépôts d'archives, à l'occasion du colloque, de l'UNCPIE Union Nationale des CPIE, Centres permanents d'initiatives pour l'environnement, avec l'aide du Pajep, et de la démarche de l'association ARIENA, Association régionale pour l'initiation à l'environnement et à la nature en Alsace engagée dans le classement et le dépôt de ses archives et de celles des associations de son réseau. La production par la Fédération des CPN « Connaitre et protéger la nature » d'un livret sur son histoire de mouvement

de jeunes s'est doublée du dépôt de ses archives avec l'appui de l'APHNE. Il permet à l'avenir d'envisager des recherches croisées sur les mouvements de jeunes « CPN », « Jeune et Nature », « Jeunes amis des animaux/Jeunes pour la Nature ».

Des premières archives orales ont été constituées sous forme d'entretiens biographiques de pionniers. Il est grand temps ! Ces collectes sont précieuses pour la mémoire du secteur et la compréhension des transformations profondes qui ont fait évoluer ce champ professionnel. Cette mémoire s'enrichirait d'une histoire comparée, amorcée dans ce numéro avec le Québec, et à construire au niveau transnational. Ces travaux sont encore à engager.

Une deuxième publication issue du cycle de recherche construite en croisant des témoignages, des recherches et des archives, prendra la forme d'un livre électronique dans la collection que les Archives nationales possèdent sur la plateforme openedition, en 2024.

Dominique Bachelart, Laurent Besse

Le Comité d'histoire

Créé en 1995, le Comité d'histoire ministériel a pour mission de promouvoir une analyse historique des politiques publiques menées par les ministères concernés notamment dans les domaines de l'écologie et de la biodiversité, du développement durable, de l'énergie, du climat, des risques, des mobilités, de la mer ainsi que dans ceux de la ville, de l'urbanisme et du logement.

Le Comité d'histoire s'appuie sur un conseil scientifique, composé de chercheurs et de spécialistes reconnus. Celui-ci définit ses priorités d'intervention en matière d'histoire et de mémoire des administrations, des politiques publiques menées ainsi que des techniques, des métiers et des pratiques professionnelles. Le Comité cherche également à répondre aux attentes exprimées par les milieux académiques et par les services, les opérateurs et les partenaires des ministères qui souhaitent éclairer, par un regard attentif au passé, les enjeux contemporains. Ses actions s'appuient plus particulièrement sur l'instauration de dialogues entre le monde de la recherche en histoire et en sciences humaines et le monde des praticiens, aussi bien témoins de périodes passées qu'acteurs d'aujourd'hui.

Le Comité soutient et accompagne ainsi scientifiquement et financièrement des études et des recherches. Il publie la revue *Pour mémoire* sur Internet, avec près de 60 numéros disponibles à ce jour. Il organise, souvent en partenariat, des colloques et des journées d'études dont il diffuse les actes dans des numéros spéciaux de la revue. Il peut favoriser la publication d'ouvrages de référence. Pour les besoins de la recherche, il constitue un fonds d'archives orales d'acteurs des politiques ministérielles. Enfin il gère un centre documentaire de plus de 4 000 ouvrages.

Le Comité d'histoire ministériel

L'ORGANISATION DU SECRÉTARIAT DU COMITÉ D'HISTOIRE

★ Secrétaire

Jean Le Dall

Administrateur général
Secrétaire général par intérim
de l'IGEDD

Tél : 01 40 81 68 50

jean.le-dal@developpement-durable.
gouv.fr

★ Secrétaire délégué

Marc Desportes

ingénieur en chef des ponts, des eaux
et des forêts

Tél : 01 40 81 62 17

marc.desportes
@developpement-durable.gouv.fr

★ Adjoint au secrétaire délégué

Samuel Ripoll

ingénieur des travaux publics de l'État,
docteur en sciences politiques

Tél : 01 40 81 26 63

samuel.ripoll
@developpement-durable.gouv.fr

★ Documentation

communication électronique

Nicole Boudard-Di-Fiore

documentaliste

Tél : 01 40 81 36 83

nicole.boudard-di-fiore
@developpement-durable.gouv.fr

LE CONSEIL SCIENTIFIQUE

Dominique Barjot

Professeur émérite d'histoire contemporaine à l'Université Paris IV

Bernard Barraqué

Directeur de recherche émérite au CNRS, AgroParisTech

Alain Beltran

Directeur honoraire de recherches CNRS, Université Paris I, laboratoire SIRICE (UMR 8138)

Florian Charvolin

Chargé de recherche au CNRS, Centre Max Weber (UMR 5283)

Andrée Corvol Dessert

Présidente d'honneur du Groupe d'Histoire des Forêts Françaises, Directrice de recherche émérite au CNRS, Membre de l'Académie d'Agriculture de France

Gabriel Dupuy

Professeur émérite à l'Université Paris I

Patrick Février

Administrateur général h.

Jean-Michel Fourniau

Directeur de recherches à l'IFSTTAR

Stéphane Frioux

Maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université Lumière de Lyon 2, laboratoire LARHRA (UMR 5190)

Philippe Genestier

Professeur à l'ENTPE, laboratoire EVS-RIVES (UMR 5600)

Anne-Marie Granet-Abisset

Professeure émérite d'histoire contemporaine, Université Grenoble-Alpes

André Guillerme

Professeur émérite d'histoire des techniques au CNAM

Bertrand Lemoine

Directeur honoraire de recherche au CNRS, Centre André Chastel (UMR 8150)

Alain Monferrand

Ancien secrétaire-délégué du Comité d'histoire

Arnaud Passalacqua

Professeur en aménagement et urbanisme à l'École d'Urbanisme de Paris, Lab'URBA (EA 7374)

Antoine Picon

Directeur de recherche à l'École des Ponts ParisTech, Professeur à la Harvard Graduate School of Design

Anne Querrien

Ancienne directrice de la rédaction de la revue « Les Annales de la Recherche urbaine »

Thibault Tellier

Professeur d'histoire contemporaine à l'Institut d'études politiques de Rennes, laboratoire IRHiS (UMR 8529)

Hélène Vacher

Professeure émérite à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Nancy, laboratoire LHAC

Loïc Vadelorge

Professeur d'histoire contemporaine à l'université Gustave Eiffel

« pour mémoire »

la revue du comité d'Histoire

rédaction ★ Tour Séquoia - bureau 30.01

92055 La Défense cedex

téléphone : 01 40 81 15 38

comite.histoire@developpement-durable.gouv.fr

fondateurs de la publication ★ Pierre Chantereau et Alain Billon

directeur de la publication ★ Jean Le Dall

rédacteur en chef ★ Marc Desportes

conseiller scientifique ★ Samuel Ripoll

conception graphique de la couverture ★ d'après la société Amarante Design graphique,
53 rue Lemercier - Paris 75017

crédit photo couverture ★ Extrait de la photo : Ruisseau de Trabassac (parc national des Cévennes) © Terra/A. Bouissou

crédits photos ★ Tous droits réservés
et les photographes du Ministère

réalisation graphique ★ Jean Malaisé

impression ★ couverture ★ Intérieur ★ SG/DAF/SET/SET12

ISSN ★ 2678-8349

ISSN ressource en ligne ★ 2266-5196



imprimé sur du papier certifié écolabel européen

Vous souhaitez consulter les ressources du secrétariat du comité d'Histoire... Vous pensez que votre témoignage peut éclairer l'histoire du ministère de la Transition écologique et des administrations dont il est l'héritier... Vous avez connaissance d'archives, de documents divers, d'objets intéressant l'histoire de ces administrations, alors...

POUR NOUS CONTACTER OÙ NOUS RETROUVER ?

Inspection générale de l'Environnement
et du Développement durable

Secrétariat du comité d'Histoire

Tour Séquoia - 92055 La Défense cedex

tél : +33 (0)1 40 81 21 73

courriel : comite.histoire@developpement-durable.gouv.fr

Internet : www.igedd.developpement-durable.gouv.fr

www.archives-orales.developpement-durable.gouv.fr/index.html

Intranet : intra.comite-histoire.cgedd.i2/



**Inspection générale de l'Environnement et
du Développement durable
Comité d'histoire**

Tour Séquoia – 92055 La Défense cedex
Courriel : comite.histoire@developpement-durable.gouv.fr

www.igedd.developpement-durable.gouv.fr