INJEP NOTES & RAPPORTS REVUE DE LITTÉRATURE

Décembre 2019
INJEPR-2019/13

Éducation non formelle à l'environnement

Fondements sociohistoriques et modalités d'expression territoriale

AUTEURE

Joy TOUPET, géographe, laboratoire Espaces et sociétés (ESO), université Rennes 2

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)
Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative 01 70 98 94 00 www.injep.fr

Éducation non formelle à l'environnement

Fondements sociohistoriques et modalités d'expression territoriale

Joy Toupet

Pour citer ce document

Toupet J., 2019, *Éducation non formelle à l'environnement. Fondements sociohistoriques et modalités d'expression territoriale*, INJEP Notes & rapports/Revue de littérature.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5

Le cadre du changement socio-environnemental et la formalisation de l'éducation à l'environnement 5

Une approche sociohistorique des réseaux d'acteurs 7

Une approche prospective de l'éducation à l'environnement 8

Intérêts de la revue de littérature 8

Matériau et sources 8

Plan de la revue de littérature 9

I. AUX ORIGINES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT : L'ÉMERGENCE D'UN FAISCEAU DE MOBILISATIONS 11

1. L'évolution des rapports sociaux à l'environnement : la prise de conscience progressive d'un Monde fini 11

La prise en compte de l'impact anthropique par le champ du politique 11

La problématisation des enjeux sous la forme d'énoncés environnementaux globaux 13

Les discours éducatifs sur l'environnement construits à l'échelle internationale 15

2. Les voies de diffusion d'un référentiel éducatif : entre intervention publique et action collective ..17

L'application de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire français 18

Les « éducations à » ou la mise en évidence des limites de la forme scolaire 21

3. L'éducation à l'environnement dans des configurations territorialisées d'acteurs 24

L'éducation à l'environnement dans les organisations environne-mentalistes : entre accumulation de connaissances et militantisme 24

L'éducation à l'environnement dans la culture scientifique et technique : questionner le Monde et sa complexité 26

L'éducation à l'environnement dans le mouvement d'éducation populaire : s'émanciper par la pleine nature 29

II. LES PRATIQUES DES RÉSEAUX ASSOCIATIFS D'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ET LEURS ÉVOLUTIONS 33

1. Un objectif : promouvoir le changement 33

La conduite du changement environnemental et l'ouverture du processus démocratique en France 33

Le changement environnemental à l'épreuve des configurations d'acteurs 36

Le réseau, un modèle d'action et un fonctionnement partagé 41

2. La transformation des métiers 43

La professionnalisation des réseaux associatifs et leur montée en expertise 44

L'émergence d'un modèle d'action gestionnaire 48

L'éducation à l'environnement, entre point de vue critique et adaptation 53

III. LE RÔLE DES RÉSEAUX D'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LES TERRITOIRES : ACTUALITÉS DE LA RECHERCHE ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT 57

1. L'utilité de l'action éducative sur l'environnement : ce que l'on peut montrer 57

L'éducation à l'environnement non formelle contribue à ancrer les valeurs environnementales dans le quotidien des individus 57

L'éducation à l'environnement non formelle permet de mettre à l'épreuve les connaissances et les expériences liées à la nature 59

L'éducation à l'environnement non formelle contribue à organiser la médiation territoriale 62

2. L'efficacité de l'action éducative sur l'environnement : ce que l'on doit améliorer 65

L'action éducative sur l'environnement met en évidence de multiples freins 66

S'engager et changer de comportement, oui, mais comment ? 69

CONCLUSION GÉNÉRALE 77

BIBLIOGRAPHIE 79

Introduction

Promue à l'école, diffusée sur les lieux de travail, de loisirs, présente dans l'espace public par l'intermédiaire de prospectus ou de campagne de communication, l'éducation à l'environnement constitue aujourd'hui à la fois un discours diffus et omniprésent chargé de donner du sens à des comportements ordinaires et quotidiens (Aspe, Jacqué, 2012). Ce discours a pour objectif de former un nouveau citoyen, un « écocitoyen », capable de trier ses déchets, de respecter la biodiversité, de préférer les transports en commun ou le covoiturage à sa voiture personnelle, mais aussi de mieux coopérer avec les autres, etc. Pris à une autre échelle, ce discours renvoie à un contexte général de transformations environnementales et sociales, observées ou subies, conduisant à l'élargissement, dans l'espace public, des systèmes d'acteurs chargés d'inscrire l'action collective dans des scénarios éco-orientés qui étaient jusqu'ici alternatifs ou sous-explorés. À l'évidence, le champ de l'éducation à l'environnement est aujourd'hui plus large que par le passé : il s'est par exemple largement émancipé du cadre institutionnel et formel de l'enseignement scolaire pour aller pénétrer les prérogatives d'un certain nombre d'élus, d'entreprises, d'associations ou de collectifs plus informels. Ce processus éducatif organisé, qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducation et de formation, est communément considéré comme une éducation « non formelle ». Reposant sur une démarche volontaire, à l'image de l'éducation populaire en son temps, cette éducation non formelle permet tout autant la transmission de savoirs que de savoir-faire et de savoir-être. Aujourd'hui, l'éducation non formelle a du mal à se faire reconnaître. L'animation qui est au cœur de ce processus éducatif souffre aussi de ce manque de reconnaissance. En s'incarnant dans des pratiques de plus en plus largement non formelles, le champ de l'éducation à l'environnement et les réseaux d'acteurs qui le portent se sont transformés. Pour comprendre la nature de ces transformations, cette revue de littérature propose de répondre aux questions suivantes : d'où vient l'approche éducative centrée sur l'environnement et quelles formes prend-elle au cours de l'histoire récente ? Qui en sont les porte-paroles et comment organisent-ils les mobilisations au cours du temps ?

Le cadre du changement socio-environnemental et la formalisation de l'éducation à l'environnement

Même s'il est toujours difficile d'attribuer une date précise à une évolution générale, on peut considérer que l'on assiste depuis une cinquantaine d'années à une transformation globale des relations entre les sociétés et leur environnement. Cette réforme environnementale (Buttel, 2003) affecte aujourd'hui aussi bien les relations aux animaux, aux végétaux, aux paysages ou bien encore à la biodiversité. Elle contribue à une révision des pratiques humaines visant à réduire leur impact environnemental. Cette réforme environnementale repose sur différents mécanismes dont l'un, la création d'une gouvernance environnementale internationale, s'est traduit par l'émergence d'énoncés environnementaux globaux réorientant la régulation des activités humaines. Ces énoncés, tels que le développement durable, la lutte contre l'érosion de la biodiversité ou contre le réchauffement climatique, sont pour la plupart institués au cours des années 2000, lors d'une succession de sommets internationaux. Ce sont ces énoncés qui sont ancrés localement afin de transformer les pratiques.

Les énoncés environnementaux globaux concernent aujourd'hui de nombreuses activités humaines. Il suffit par exemple de parcourir la liste des 40 chapitres regroupés en 4 sections (activités sociales, économiques, environnementales et politiques) des agendas 21 pour se convaincre de l'étendue des activités humaines qui sont ciblées aujourd'hui par la notion de développement durable. Un autre critère pour appréhender la prégnance de ces énoncés peut être la superficie couverte par les espaces directement soumis à ces normes de protection. En effet, les parcs nationaux, les parcs naturels régionaux, les aires marines protégées, les réserves Natura 2000, etc., sont autant d'espaces naturalisés, dont la gestion, faisant l'objet d'une planification, repose sur l'engagement dans ces énoncés globaux. À cela il faut ajouter les superficies couvertes par les dispositifs visant à promouvoir des pratiques humaines plus respectueuses de l'environnement, dans les espaces urbanisés ou agricoles, pour avoir une idée plus précise de l'importance de ces énoncés et de leurs conséquences sur la réorientation des pratiques.

Interroger les effets des énoncés globaux consiste à les saisir à partir des opérations concrètes circonstanciées qui sont menées par des acteurs pour les ancrer localement. Certaines publications ont déjà adopté ce point de vue à propos du développement durable (Villalba, 2009) ou de la conservation de la biodiversité (Guillaud, 2007). Dans les revues de sciences sociales abordant les questions environnementales, de nombreux articles traitent des questions relatives à l'ancrage des prescriptions environnementales globales à des échelles plus ou moins étendues[1]. Quelles que soient l'échelle considérée et la question soulevée par l'analyse, ces publications montrent que la transformation des énoncés globaux en des opérations concrètes mobilise, à la fois, des réseaux d'acteurs, des moyens techniques et financiers à travers lesquels ces énoncés sont traduits, un cadre réglementaire et des approches cognitives (scientifiques, morales, empiriques) portées par des institutions, etc. L'ancrage des énoncés dans des opérations concrètes repose sur cette mobilisation grâce à un travail local d'appropriation et de traduction des énoncés en opérations concrètes reposant sur l'emboîtement des échelles globale (les énoncés environnementaux) et locale (celle de l'opérationnalisation de ces énoncés).

Cette mise en relation des échelles s'effectue souvent à travers l'élaboration de dispositifs, éventuellement publics (Van Tilbeurgh, 2014). L'opérationnalisation des énoncés globaux repose sur des dispositifs environnementaux qui doivent permettre de mettre en place des assemblages d'éléments hétérogènes visant l'ancrage des énoncés globaux dans un territoire. De ce point de vue, les dispositifs peuvent être considérés comme une technique de gouvernement capable d'orienter des pratiques ou des façons de penser (Agamben, 2006). Toutefois, l'analyse des politiques publiques, des mobilisations collectives et des énoncés environnementaux a montré la place prépondérante de la concertation entre les acteurs, dans l'élaboration des dispositifs. Les politiques publiques permettent ainsi d'ouvrir des scènes de négociation, de mettre en débat les problèmes environnementaux, mais ce sont des coordinations d'acteurs qui sont chargées d'affecter des contenus à ces dispositifs. La notion de développement durable porte même cette exigence à travers les demandes de « bonne gouvernance », de « transparence de la décision », de « médiation » ou « d'engagements volontaires ». C'est toute une « novlangue » qui s'est constituée que ce soit dans la sphère médiatique (Pestre, 2012)

1 Depuis 2002, il existe une revue en ligne *Développement durable et territoires* qui propose une approche interdisciplinaire du développement durable à l'échelle du territoire. Elle rassemble des contributions d'économie, de sociologie, de droit, de géographie et de sciences politiques.

mais aussi dans les productions scientifiques pour rendre compte de la construction des dispositifs publics (ceux portés par les politiques) ou collectifs (ceux portés par des organismes de droit privé).

L'institutionnalisation des énoncés globaux n'est pas la seule cause de cette transformation des processus de prise de décision collectifs. D'autres facteurs ont également participé à cette transformation de l'action publique. Selon C. Thuderoz et A. Giraud-Héraud (2000), la transformation de l'organisation du pouvoir en France avec la décentralisation (lois Deferre de 1982-1983) et la déconcentration des services de l'État a joué un rôle important dans la transformation des processus de prise de décision en disséminant sur le territoire des lieux de prise de décision publique. Dans le même temps, de nouveaux acteurs ont acquis une légitimité pour participer au processus de décision. Les acteurs traditionnels ont été fragilisés dans leur capacité à structurer un processus de prise de décision (l'État, les élus locaux, les responsables syndicaux en particulier) alors qu'émergeait un foisonnement d'acteurs nouveaux comme les militants associatifs ou les experts scientifiques habilités à participer au processus de prise de décision, sous l'effet notamment de « l'impératif délibératif » décrit par L. Blondiaux et Y. Sintomer (2002) dès la fin des années 1990. Cette introduction de nouveaux acteurs dans le processus de prise de décision interroge la place de la société civile dans la décision publique.

L'analyse développée ici vise à questionner la place de l'éducation à l'environnement dans les revendications environnementalistes qui prennent forme depuis les années 1970 et dans les processus de changement environnemental qui en découlent. Plus particulièrement, c'est la place des réseaux non formels d'acteurs, à l'image des réseaux associatifs, malléables et protéiformes, dans ce processus, qui est ici considérée. Nous mettons volontairement de côté l'éducation formelle (c'est-à-dire promulguée dans le cadre scolaire), qui bien que mentionnée par la suite pour compléter notre propos, ne fera pas l'objet d'approfondissements. Quels sont les facteurs qui font les spécificités de ces réseaux non formels et qui expliquent leurs dynamiques ? Quels sont leurs moyens et modalités d'action ? Pour quels résultats et marges de progression ? L'éducation à l'environnement non formelle peut plus particulièrement être rattachée à deux aspects des actions associatives : son rôle dans la construction d'initiatives de développement local autour des questions environnementales ; son rôle de soutien à l'action publique environnementale et en particulier dans son application au niveau local. La place de l'éducation à l'environnement dans la reformulation des modèles de développement sera ainsi analysée à travers la transformation des relations entre les espaces de l'action publique et les espaces non formels des pratiques éducatives sur l'environnement depuis la fin des années 1960 jusqu'à aujourd'hui. C'est l'analyse des interactions entre ces différents espaces de transformation qui permet de donner des éléments de compréhension aux reconfigurations permanentes qui touchent le paysage de l'éducation à l'environnement non formelle aujourd'hui. Dans cette optique, le propos de cette revue de littérature se place dans deux perspectives complémentaires, l'une sociohistorique, l'autre, davantage prospective.

Une approche sociohistorique des réseaux d'acteurs

Pour considérer l'ensemble des facteurs agissant dans la mobilisation des acteurs du changement socio-environnemental, nous avons choisi une approche sociohistorique des réseaux d'acteurs. D'après C. Traïni (2011), le temps long ne doit pas être envisagé comme une fin en soi, mais dans le but de mieux penser ce que les carrières militantes ou professionnelles doivent à leur insertion dans des

configurations sociales en partie modelées par les mobilisations du passé. La sociogenèse des expériences antérieures est éclairante pour montrer ensuite comment elles sont activées et finalement mobilisées par les militants dont l'histoire sociale a forgé ce que cet auteur appelle un tempérament, c'est-à-dire un ensemble de sensibilités, que le travail militant s'efforcera de transmuer en cause collective. Plus généralement, le temps long doit permettre de comprendre autrement l'émergence mais aussi les transformations des pratiques professionnelles, des objets et des conditions de travail, en bref, les mobilisations. Cette perspective doit en effet permettre de contextualiser les processus à l'œuvre pour mieux comprendre les dynamiques socio-éducatives contemporaines.

Une approche prospective de l'éducation à l'environnement

Dans la mesure où le champ de la pédagogie environnementale se présente comme artisan du changement socio-environnemental, il est légitime de voir émerger des questionnements au sujet de ses résultats et plus globalement, de son efficacité. C'est pourquoi la seconde perspective de ce travail est de faire le point dans l'état actuel des recherches sur les apports concrets de l'action éducative dans la réorganisation des relations entre les sociétés humaines et la nature. Cette perspective doit permettre de dresser quelques pistes d'approfondissement pour en améliorer l'efficacité et mettre en évidence les nouveaux champs exploratoires qui s'ouvrent à l'éducation à l'environnement.

Intérêts de la revue de littérature

L'approche privilégiée dans cette revue de littérature présente deux intérêts. Tout d'abord, le lien entre les pratiques éducatives organisées hors de l'école et les mobilisations environnementales est peu étudié dans les publications qui portent sur l'éducation à l'environnement. Celles-ci s'inscrivent surtout dans le champ disciplinaire des sciences de l 'éducation et traitent plus particulièrement des aspects didactiques des pratiques éducatives (Sauvé, 1994 ; Meunier, 2008 ; Lange, 2014), de son histoire institutionnelle et politique (Sigaut, 2010 ; Sauvé, 2011), de son pouvoir performatif pour transformer les comportements individuels (Patrux, 2014). Si la professionnalisation de l'éducation à l'environnement est partiellement documentée (Leininger-Frézal, 2009 ; Labbe, 2010), les recherches ne concernent que beaucoup plus rarement l'analyse de situations locales concrètes impliquant les effets de cette professionnalisation dans l'application des politiques environnementales. En effet, les pratiques éducatives que constituent les actions de sensibilisation et de mobilisation mises en œuvre par les professionnels associatifs sont appréhendées dans cette revue de littérature non pas sous un angle didactique, mais davantage sous son angle social et politique.

Matériau et sources

Le corpus de travaux pris en compte dans la revue de littérature repose sur plus d'une centaine de manuscrits, articles et ouvrages scientifiques, chapitres d'ouvrages et rapports de recherche ainsi que quelques documents techniques internes aux réseaux professionnels. La majorité des enquêtes

signalées ont été menées en France et dans les pays anglo-saxons. Un choix disciplinaire s'est opéré en faveur de la sociologie, la dimension de transformation socio-environnementale étant l'une des composantes importantes de la problématique abordée. De nombreux travaux appartenant aux disciplines des sciences de l'éducation, des sciences environnementales, des sciences politiques, de la psychologie sociale et de la géographie sociale sont également présentés.

Plan de la revue de littérature

La première partie de cette revue précise les contours de l'éducation à l'environnement dans le champ des mobilisations sociales et décrit les différentes configurations d'acteurs dans lesquelles ce référentiel est intégré. Ces configurations, abordées à travers la notion de réseau, vont permettre d'établir un lien entre des contextes, des acteurs et la variabilité des formes éducatives sur l'environnement. C'est à partir de la mise en évidence de ce lien que les dynamiques de changement environnemental peuvent être comprises.

La deuxième partie s'intéresse aux facteurs de la professionnalisation des réseaux associatifs vers la pédagogie environnementale et décrit leurs transformations organisationnelles et professionnelles. Il s'agit de montrer comment des dispositifs de gestion ou de pédagogie environnementale réorientent les pratiques professionnelles tout en transformant les rapports sociaux.

La troisième partie aborde la question du rôle des réseaux non formels d'éducation à l'environnement dans les territoires, leur fonction, ce qu'ils produisent et les pistes qui sont actuellement explorées pour renouveler leurs pratiques et optimiser leurs résultats, dans une perspective de transformation socio-environnementale.

I. Aux origines de l'éducation à l'environnement : l'émergence d'un faisceau de mobilisations

Les actions éducatives sur l'environnement sont le fruit de nombreuses mobilisations concomitantes. L'objectif de cette section est de revenir, à l'aide de la littérature, sur le processus par lequel les discours éducatifs sur l'environnement émergent et s'institutionnalisent à l'échelle internationale puis s'incorporent à l'échelle locale, sous l'action de réseaux d'acteurs divers, relevant autant de l'action publique que de mobilisations collectives. Plus précisément, il s'agit de montrer comment d'une part, l'éducation à l'environnement contribue à la reformulation d'actions éducatives préexistantes et d'autre part, comment ces coordinations d'acteurs plus anciennes participent, à partir de leur héritage culturel, à la reformulation des discours normatifs sur l'environnement, conduisant à la différenciation et à l'autonomisation d'approches pédagogiques distinctes.

1. L'évolution des rapports sociaux à l'environnement : la prise de conscience progressive d'un Monde fini

L'émergence, dans les années 1970, de l'éducation à l'environnement est relativement récente au regard de l'action publique sur l'éducation en général, et sur l'éducation scolaire en particulier, laquelle remonte au début du 19e siècle[2]. La nouveauté de cette action éducative sur l'environnement s'explique par la jeunesse de la question environnementale elle-même, qui établit un lien entre la dégradation des milieux naturels et l'activité humaine et appelle à un changement socio-environnemental.

La « mise à l'agenda », dans la seconde moitié du 20e siècle des questions environnementales aboutit, à la même période, à la production d'une activité normative reliant l'action éducative et l'environnement. Or, ces questions environnementales, connues sous leur forme publique actuelle depuis les années 1990-2000, ne sont, comme le mentionne V. Van Tilbeurgh (2014), que la forme réactualisée et réappropriée de formulations plus anciennes.

La prise en compte de l'impact anthropique par le champ du politique

La question de la dégradation des milieux causée par l'activité humaine apparaît, selon les publications, dès l'Antiquité (Acot, 1988 ; Matagne, 1999 ; Fedeli, 2005). Toutefois, jusqu'au 19e siècle et suivant les époques, ce sont les conséquences religieuses, sanitaires, militaires ou sociales des dégradations

2 En 1833, la Loi Guizot impose que chaque commune de plus de 500 habitants se dote d'une école primaire pour garçons (Blanchard, Cayouette-Remblière, 2016). À cette période, la forme scolaire de l'éducation contribue à la construction d'une identité nationale par l'instauration d'une école gratuite, obligatoire et laïque dont les principes dépassent largement le cadre de l'école : éradication des particularismes locaux (dont les langues minoritaires), diffusion des valeurs de la modernité, exaltation du sentiment national, renforcement de l'ordre et de la stabilité sociale (Barthe, Alpe, 2013). Il est admis que l'enseignement scolaire contribue à cette construction nationale, comme y contribue sur le plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Les lois Ferry (1881 et 1882) seront ensuite centrales dans le processus de généralisation de l'école.

humaines sur le milieu qui sont au centre des préoccupations Mormont, 2009 ; Van Tilbeurgh, 2014). Ces conséquences étaient principalement évaluées par rapport aux humains et au fonctionnement des systèmes sociaux et non par rapport au fonctionnement des écosystèmes. Ainsi, au début du 19e siècle, c'est la surexploitation de certaines ressources naturelles (forêts et poissons de rivière en particulier) qui inquiète le législateur.

En France, cette inquiétude au sujet des ressources naturelles est d'abord liée à la crainte que la paupérisation des populations riveraines (qui ne pourraient plus se nourrir ou se chauffer, c'est-à-dire répondre à leurs besoins domestiques), ne se transforme en contestation sociale ou en migration massive, l'une et l'autre pouvant déstabiliser les institutions régaliennes. Cette crainte pousse ainsi l'État à administrer les ressources pour permettre une pérennisation de la sédentarité des populations locales. Dans le cas des forêts toutefois, la protection se fait avant tout pour des raisons économiques[3].

D'après R. Delort et F. Walter (2001), c'est autour du développement de l'industrie que l'établissement d'un lien entre les activités humaines et la dégradation du milieu naturel se réalise. Ces inquiétudes sont d'abord relayées par les premiers mouvements associatifs, qu'ils soient de filiation hygiéniste, esthétique ou naturaliste (sociétés savantes, cercles naturalistes ou d'artistes, etc.) (Mathis, 2012). D'autre part, l'écologie scientifique commence à s'organiser et des travaux montrent déjà l'existence de processus causés par l'activité humaine et ayant un impact sur le milieu naturel, comme les pollutions atmosphériques ou les pluies acides[4]. En Europe, ces diverses mobilisations donnent lieu à la mise en place d'une législation contraignante pour les industries les plus dangereuses[5]. L'écologie scientifique aurait ainsi développé sa dimension critique en mettant en évidence les conséquences néfastes de l'intensification de l'industrialisation et du progrès sur l'environnement[6] (Mormont, 2009).

Ce n'est véritablement qu'à partir des années 1960 que les résultats de l'écologie scientifique traitant de ces impacts anthropiques se politisent et commencent à être traduits dans des réglementations spécifiques. La multiplication des catastrophes environnementales d'origine humaine (érosion des sols, pollution chimique des rivières, retombées radioactives suite aux campagnes d'essais nucléaires, marées noires, etc.) sur la période 1960-1980 remet en cause la croyance – relativement partagée jusque là – dans les capacités illimitées d'absorption du milieu, et légitime les mobilisations sociales appelant à l'intervention du législateur[7]. Ainsi que le montre P. Lascoumes (1994), les associations

---

3 Les autorités coloniales à l'Île Maurice ou en Inde (création en 1864 de *l'India Forest Department*) ne consentent à agir que pour mieux gérer une ressource dont elles ont impérativement besoin et qui est à l'origine d'importants profits (Grove, 1995).

4 D'après J-P. Déléage (1991), si l'écologie comme science consciente d'elle-même se développe un peu partout en Europe dans la dernière décennie du 19e siècle, c'est en Grande-Bretagne en 1913 qu'est fondée la *British Ecological Society*, première société chargée d'encourager cette science.

5 En France, c'est en prenant pour base le décret napoléonien de 1810 sur les établissements insalubres, dangereux et incommodes qu'une grande partie de la lutte hygiéniste du 19e siècle se structure (Mathis, 2012). C'est également en raison des atteintes portées à la ressource piscicole que les organisations de pêcheurs parviennent, à partir du milieu du siècle, à ce que la pollution soit considérée comme un crime pouvant être sanctionné au pénal (Bouleau, 2013).

6 Deux facteurs peuvent expliquer cette intensification. Le premier est relatif à l'économie coloniale ayant prévalu jusqu'alors dans le développement puis dans la domination économique de la plupart des pays d'Occident. L'arrêt de cette économie aurait ainsi conduit les sociétés occidentales à prendre conscience des limites inextensibles du monde (et de leurs frontières nationales) et les aurait amenées à développer leurs propres capacités productives par l'augmentation de leur puissance industrielle. La Deuxième Guerre mondiale porterait également une responsabilité dans l'amplification de l'impact humain sur les milieux naturels, en ayant permis la diffusion des innovations militaires (usage des pesticides et de la technologie nucléaire en particulier) dans une économie civile. Cette diffusion aurait en effet participé de manière significative à la modernisation des appareils productifs (agricole, électrique, etc.).

7 La mobilisation sociale autour de la question environnementale se manifeste au départ contre les nuisances occasionnées par les grands projets industriels ou d'aménagement (Lecourt, 2003).

environnementalistes, en tant qu'« avocat[s] de l'intérêt général », permettent d'orienter stratégiquement les débats publics autour de la question environnementale. Ces associations contribuent plus particulièrement à informer l'opinion publique[8]. Durant cette période, l'objectif de l'action associative est d'agréger l'ensemble des revendications esthétiques, naturalistes ou scientifiques pour impliquer l'État dans la prise en charge des problèmes environnementaux. Au début des années 1990, la mobilisation de grandes ONG internationales comme l'Union internationale pour la conservation de la nature (IUCN), World Wildlife Fund (WWF) ou Greenpeace est déterminante dans la mise à l'agenda politique de la question environnementale. La réussite de la protection de l'environnement se serait nouée, d'après F.H. Buttel (2003), grâce à l'action du mouvement environnementaliste qui a permis de catalyser l'intervention des États.

Ainsi, pendant environ deux siècles, la prise de conscience d'un lien entre les activités productives et les dégradations des milieux naturels a conduit à une transformation progressive de la question environnementale en tant que problème public. Depuis une quarantaine d'années maintenant, les débats se sont orientés vers la conduite d'un processus de réforme environnementale, devant aboutir à l'amélioration des façons de gérer et de réguler les pratiques humaines dans le temps et dans l'espace (Boutaud, 2005). Ce mouvement réformateur consiste en particulier dans le passage de la mobilisation sociale autour d'enjeux environnementaux à l'institutionnalisation de nouvelles normes sociales et politiques. Plus précisément selon F. H. Buttel (2003), la réforme environnementale repose sur quatre mécanismes : l'action sociale d'un mouvement environnemental militant ; la mise en place de régulations environnementales par les États-nations ; la modernisation écologique de la production et de la consommation, et l'émergence de régulations portées par une gouvernance environnementale internationale. Cette nouvelle gouvernance se traduit plus particulièrement par l'émergence d'énoncés environnementaux globaux réorientant les pratiques humaines (c'est-à-dire d'injonctions à mener la réforme environnementale).

La problématisation des enjeux sous la forme d'énoncés environnementaux globaux

À l'échelle internationale, le processus d'institutionnalisation de l'environnement débute véritablement lors de la Conférence de Stockholm, organisée par les Nations unies en 1972, qui portait, à l'origine, sur la question du développement humain. À cette date, le lien entre les activités des sociétés humaines et leur environnement naturel est formellement reconnu et les pays les plus industrialisés commencent à s'interroger sur les dégâts provoqués par un modèle de développement unilatéralement tourné vers le progrès économique. Mais dans un contexte de tensions internationales très fortes (guerre froide, guerre du Vietnam, décolonisation, controverses au sujet des essais nucléaires), c'est davantage la contestation sociale portant sur les inégalités des modèles de développement entre les pays du Nord et les pays du Sud qui focalise les débats de la conférence. Ces débats établissent en particulier le constat de l'échec social et économique des pays en voie de développement. L'explication de cet échec s'appuie sur des arguments liés à l'inadaptation des choix techniques et économiques aux conditions sociales et écologiques des pays en voie de développement, d'une part, mais aussi à la prédation néfaste, lors de la

8 Les moyens pour y parvenir sont variés : pétitions, publications dans la presse ou les revues spécialisées, premières conférences et manifestations publiques.

colonisation, des pays industrialisés sur l'ensemble des ressources naturelles mondiales, d'autre part. Ainsi, d'après C. Aspe et M. Jacqué (2012), les premiers sommets internationaux partent de la nécessité de reconsidérer non seulement les rapports entre environnement et développement humain, mais aussi les rapports entre les différentes modalités du développement humain.

Ces considérations seront reprises sous différentes formes lors des rassemblements internationaux suivants jusqu'au sommet de la Terre à Rio en 1992 sous l'égide de l'ONU, où les enjeux autour des écarts de développement sont reconsidérés à la lumière de l'exacerbation des problèmes démographiques et environnementaux mondiaux. C'est dans ces conditions générales de remise en question des notions de développement et de croissance qu'un processus de reconstruction narrative[9] se met en œuvre, appelant, par de « grands énoncés », à une action collective pour surmonter des menaces de plus en plus importantes et de plus en plus proches dans le temps sur les cadres de vie humains (Rumpala, 2009, 2010). Ces énoncés se formulent sous la forme d'injonctions à la fois rhétoriques et normatives, dont l'enjeu est de promulguer un horizon d'action universel dépassant l'hétérogénéité des configurations socio-économiques, culturelles ou encore éthiques à travers le monde.

Le développement durable est l'un de ces grands énoncés, formulé pour la première fois en 1983, au cours de l'assemblée générale des Nations unies qui créé la Commission mondiale pour l'environnement et le développement dirigée par G. H. Bruntland, alors Première ministre de la Norvège. Cette commission achève ses travaux par la publication du rapport *Notre avenir à tous* (1987), qui fixe les bases de la notion de durabilité. Le développement durable institue un nouveau référentiel d'action mettant pour la première fois explicitement en lien les processus économiques, le développement équitable des sociétés et la préservation de l'environnement naturel[10]. Par la suite, d'autres notions formalisées et expérimentées à une échelle transnationale se concrétisent dans le but de parvenir aux prescriptions initiales de développement durable. Qu'il soit aujourd'hui question de principe de précaution ou de responsabilité, de bonne gouvernance, de gestion intégrée, de lutte contre l'érosion de la biodiversité ou contre le changement climatique, ou plus récemment, de services écosystémiques et d'économie circulaire, tous ces énoncés participent à la réorientation des pratiques humaines tout en codifiant de nouveaux rapports sociaux à l'environnement. Ce sont certains de ces énoncés qui composent, par exemple, les trois conventions internationales issues de Rio[11], et qui sont successivement déclinés au niveau européen, dans les politiques nationales et les secteurs administratifs des États membres, et inscrits localement dans des conventions locales.

En France, la prégnance des énoncés globaux est ainsi perceptible dans les règlements, les conventions, les statuts de structures traitant des questions environnementales, lesquels ont été progressivement réécrits depuis une vingtaine d'années pour y intégrer ces énoncés. Mais au-delà des textes réglementaires, ce sont des associations ou des collectivités locales qui s'engagent derrière leur mise en place au niveau local (Van Tilbeurgh, 2014). La transformation des énoncés globaux en des opérations concrètes mobilise à la fois des réseaux d'acteurs, des moyens techniques et financiers à

9 Ce processus prend la forme d'un vaste tissage narratif englobant voire totalisant, qui peut ainsi venir expliquer et ordonner la compréhension et l'expérience du monde tel qu'il évolue. Ce « métarécit » est constitué de discours faisant autorité organisés autour du soutien d'un projet collectif (Rumpala, 2009).

10 Cette notion, maintes fois définie, met en particulier l'accent sur l'inscription temporelle du développement, sa durabilité étant conçue moralement et éthiquement par rapport aux générations futures et à l'intérieur d'une même génération.

11 Convention sur la diversité biologique (CDB) ; convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC) ; convention des Nations unies sur la lutte contre la désertification (CNULD).

travers lesquelles ces énoncés sont traduits, un cadre réglementaire et des approches cognitives (scientifiques, morales, empiriques) portées par des institutions, etc. Dès lors, l'ancrage des énoncés dans des opérations concrètes repose, grâce à cette mobilisation, sur un travail d'appropriation et de traduction considérant le lien et l'emboîtement des échelles globale et locale.

C'est dans ce contexte global de reconfiguration des pratiques humaines que la pédagogie sur l'environnement apparaît et que l'éducation à l'environnement se formalise en tant que telle. C'est au sein de cette dynamique environnementaliste que toute une action éducative chargée de participer à la stratégie de diminution de l'impact anthropique est produite. En d'autres termes, l'application des énoncés globaux se réalise pour une part dans le cadre d'une action éducative.

Les discours éducatifs sur l'environnement construits à l'échelle internationale

Quatre « temps forts » balisent la construction des premiers discours normatifs sur l'éducation à l'environnement. En 1972, la Conférence de Stockholm montre la nécessité d'adopter une conception partagée des rapports entre humains et environnement dans la perspective d'améliorer la préservation de l'environnement mondial. Dans cette perspective, l'effort international porte sur la recherche d'un référentiel commun à des contextes nationaux et culturels très diversifiés et se concrétise par la création du Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE). Dans ce programme, l'éducation est présentée comme un moyen supplémentaire aux régulations politiques et juridiques pour répondre à la crise environnementale planétaire. Cette référence à l'éducation comme « ciment social et culturel » renvoie aux conceptions promues, à sa création, par l'UNESCO (l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture), une trentaine d'années auparavant[12].

Les propositions émises au cours de la Conférence de Stockholm concernent la constitution, à travers la nomination d'un corps d'experts, d'une charte internationale d'éducation à l'environnement (Sauvé, 2011). Une série de réunions portant sur les contours d'une éducation environnementale commune est alors organisée à travers le monde dans les deux années qui suivent. Ces rencontres transnationales aboutissent à l'organisation de la Conférence de Belgrade en 1975 et au lancement du Programme international de l'éducation à l'environnement (PIEE) coordonné par l'UNESCO et le PNUE. Avec ce programme, les deux principales organisations internationales respectivement chargées de la promotion de l'éducation et de l'environnement légitiment leur action autour d'un projet commun. La Charte de Belgrade reprend et précise la Déclaration de Stockholm. Le projet éducatif qui prend forme à cette période véhicule une conception de l'environnement anthropocentrée, fondée sur l'équité de l'accès aux ressources naturelles mondiales, notamment en raison de tensions internationales très

12 Créée en 1945 à la suite des dégâts matériels et humains de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO a pour objectif, selon son acte constitutif, de solidariser les peuples, entre autres, par le développement de l'éducation, des sciences et de la culture. L'UNESCO doit « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'Homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la charte des Nations unies reconnaît à tous les peuples ». Dans cette perspective, l'UNESCO devient à l'échelle internationale le principal porte-parole d'un monde réunifié et désormais doté d'un patrimoine commun, qu'il s'agit de préserver collectivement, grâce notamment à la promotion de l'éducation.

vives au sujet des problèmes liés aux inégalités de développement[13]. Le texte de Belgrade renvoie ainsi l'éducation, d'après C. Léninger-Frézal (2009), à une médiation socioculturelle de la question environnementale, par la diffusion de savoirs (par les enseignements), de savoir-faire (par des comportements) et de savoir-être (par des valeurs communes). Ce faisant, l'ensemble des institutions formelles et des réseaux informels s'engagent dans un travail collectif de production de normes sociales dans lequel l'évaluation des conduites humaines sur l'environnement est l'enjeu principal (Fritsch, 1992).

Le projet éducatif autour des rapports humains à l'environnement est à nouveau reformulé lors de la Conférence de Tbilissi en 1977 et recommande explicitement cette fois aux États membres d'adopter des politiques nationales en faveur de l'éducation environnementale :

> « L'éducation possède un rôle capital à jouer face aux problèmes de l'environnement et aux possibilités qu'il offre. L'éducation relative à l'environnement devrait être intégrée à tous les niveaux du système scolaire afin que le grand public et de nombreux groupes professionnels acquièrent les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le sens des valeurs dont ils ont besoin pour participer à la recherche des solutions en matière d'environnement. L'enseignement non scolaire a lui aussi une contribution extrêmement importante à apporter. La pleine utilisation des moyens de grande information à des fins vraiment éducatives aiderait également à généraliser la conscience et la compréhension de ces questions »[14].

Dans cette déclaration, les États sont incités à intégrer la question environnementale dans toutes ses formes éducatives, scolaire et non scolaire, afin que soit rendue possible la résolution des problèmes environnementaux. Cette distinction entre des formes éducatives est mentionnée pour la première fois. D'après A. Micoud (1992), elle réitère la portée globalisante et par définition normative donnée au projet éducatif sur l'environnement.

L'institutionnalisation du développement durable dans les années 1980-1990 comprend un certain nombre d'implications sur le plan éducatif. L'article 36 de la Convention de Rio, intitulé « la promotion de l'éducation, la sensibilisation et la formation du public » établit les bases de l'action en matière « d'Éducation à l'Environnement pour le Développement Durable » (EEDD) (Sauvé 2011). Plus exactement, il y est préconisé une réorientation de l'éducation à l'environnement pour qu'elle soit en accord avec les principes du développement durable. Lors du Sommet de Johannesburg en 2002, cette action est mise en œuvre dans un programme international d'éducation en vue du développement durable (EDD) pour la période 2005-2014, coordonnée par l'UNESCO. Ainsi, l'action éducative environnementale est appelée à s'élargir et à être intégrée de façon plus volontariste dans les politiques nationales et locales :

> « L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon à ce que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des

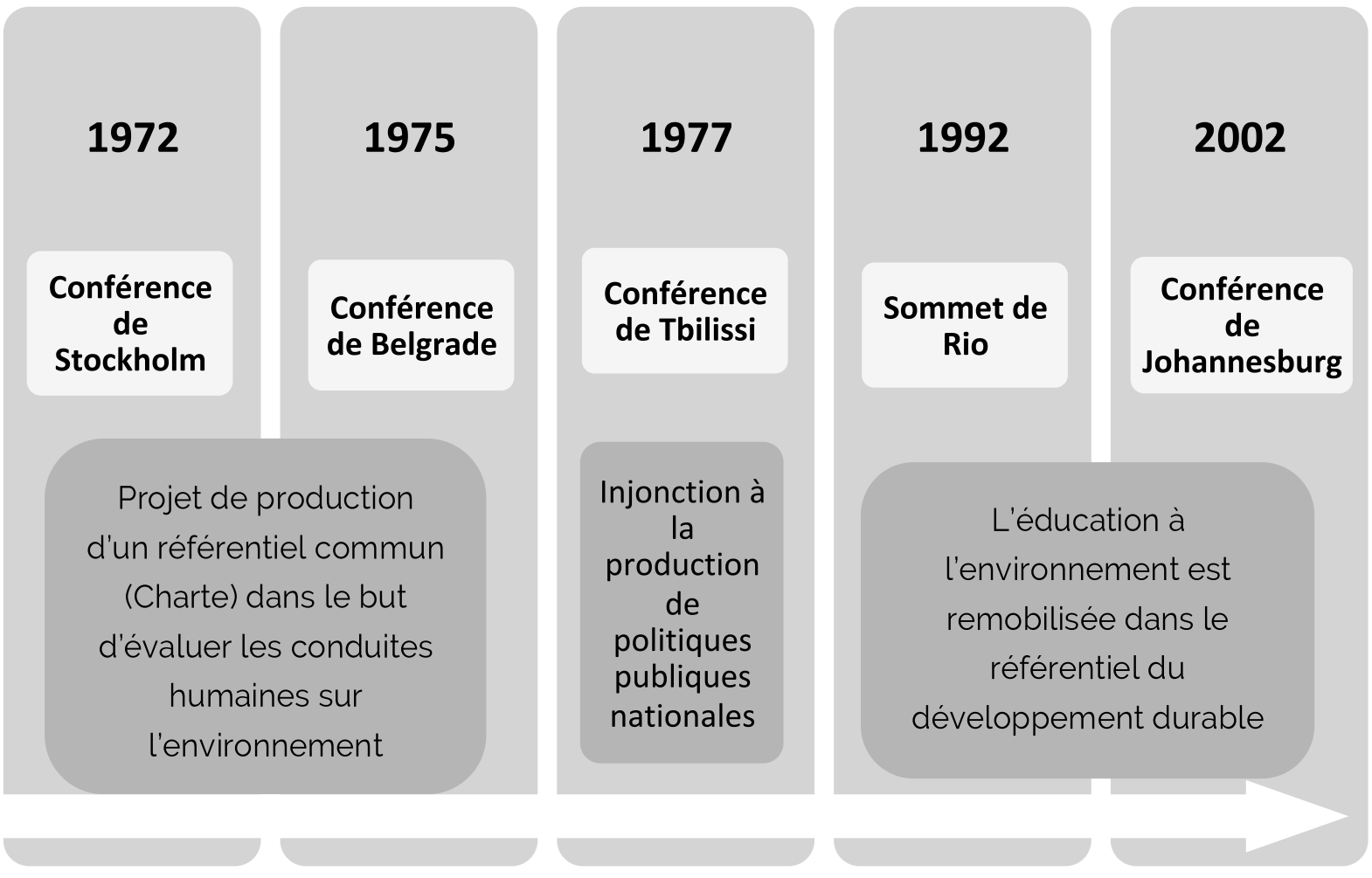
13 Selon O. Sigaut (2010), le thème de l'éducation à l'environnement a été utilisé, lors de la guerre froide, comme support et prétexte à la dénonciation croisée de la nucléarisation des grands blocs géopolitiques (faisant s'opposer l'ex-URSS et les États-Unis) et aux opérations d'information et de désinformation des populations sur les différentes questions écologiques. L'auteur décrit en particulier la lutte d'influence entre l'UNESCO (traditionnellement soutenue par les pays socialistes et les États en voie de développement) et l'OCDE (dont la création s'inscrit dans le prolongement de la politique d'aide américaine à l'Europe occidentale de l'après-guerre et qui est, de ce fait, implicitement placée sous le contrôle des Américains) sur les questions d'éducation, d'environnement et de pédagogie. Cette lutte traduit en réalité, selon O. Sigaut (2010), l'instrumentalisation d'un référentiel au profit de la critique du modèle économique de développement antagoniste (c'est-à-dire opposant le modèle capitaliste des pays développés et celui des pays en voie de développement).

14 Extrait de la Charte de Tbilissi.

> valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décision[15]. »

L'étude des contextes d'institutionnalisation des énoncés globaux et de l'éducation environnementale montre comment les référentiels communs se transforment, passant d'une notion d'éducation à l'environnement (EE) à une notion d'éducation au développement durable (EDD) (figure 1).

FIGURE 1. LES GRANDES ÉTAPES DE L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE



Avec la formalisation du développement durable, la nécessité de diffuser les référentiels globaux à des niveaux d'échelles plus locaux s'affirme. Cette diffusion prend, à l'échelle des gouvernements, plusieurs formes, qu'elles soient réglementaires, dans le cadre d'une action publique ou non réglementaire, dans le cadre d'une action collective.

2. Les voies de diffusion d'un référentiel éducatif : entre intervention publique et action collective

Si, à l'issue d'une trajectoire d'une trentaine d'années, les injonctions internationales en appellent à l'action des États-nations pour mettre en œuvre les principes éducatifs, les applications les plus immédiates et les plus visibles des accords internationaux sur l'éducation à l'environnement se concrétisent dans le cadre de la formation scolaire, marquant le début des échanges entre acteurs de

15 Extrait de la Charte de Johannesburg.

l'éducation et acteurs de l'environnement. Toutefois, en France, cette entrée formelle est dans un premier temps investie par d'autres ministères que celui de l'éducation.

L'application de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire français

En 1969, le programme des 100 mesures[16] établit pour la première fois une relation entre la question de l'éducation et celle de la protection de l'environnement à travers l'enseignement scolaire (Charvolin, 1997), sans pour autant que des dispositions législatives soient prises. Seul le ministère de l'agriculture s'engage en 1970 dans le domaine de la formation professionnelle avec la création du Centre d'expérimentation pédagogique (CEP) de Florac en Lozère[17].

Il faut cependant attendre la création du ministère de l'environnement en 1971 pour que des initiatives soient portées au sein du système scolaire. En effet, les premiers dispositifs scolaires sur le développement de l'éducation à l'environnement, telle qu'elle est formulée dans les textes internationaux, sont à l'origine orientés et décidés non pas par le ministère de l'éducation nationale, mais par celui de l'environnement, chargé d'intéresser les administrations existantes aux enjeux environnementaux (Aspe, Jacqué, 2012).

En 1972, une première circulaire ministérielle mentionne par exemple la nécessité de développer le lien entre éducation et environnement :

> « Les problèmes de l'environnement sont de plus en plus au cœur de l'actualité. Le ministère de l'Éducation nationale est directement intéressé par ces questions qui, outre qu'elles impliquent des informations et des connaissances spécifiques, doivent conduire à une véritable éducation[18]. »

En 1977, quelques années après les conférences de Stockholm, Belgrade et Tbilissi, la circulaire Haby[19] dédiée à « l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement », concrétise explicitement l'application des accords internationaux dans le domaine scolaire. Elle a en particulier pour objectif de « développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement ». Concrètement, la circulaire consiste surtout à mutualiser les ressources documentaires existantes sur la question environnementale, toutes administrations confondues, par l'intermédiaire des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP). Plus généralement, l'intégration de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire français consiste à cette période à intégrer la question environnementale aux enseignements disciplinaires existants (Fortin-Debart, 2003). Mais si, d'après C. Aspe et M. Jacqué (2012), le traitement pédagogique de la question environnementale est parfois présenté comme l'acquisition de connaissances en écologie ou

16 Ce programme prend la forme du premier « État de l'environnement » réalisé en France. Il regroupe en un seul document les termes dans lesquels se pose la question environnementale à la fin des années 1960. La particularité de ce document, conçu d'abord pour être normatif, est d'avoir contribué à la définition cognitive du domaine environnemental (Charvolin, 1997).

17 Ce centre est une des premières structures de formation sur l'éducation à l'environnement. Sur le plan pédagogique, il permet l'immersion des étudiants et des futurs enseignants dans un territoire afin de leur fournir les moyens de l'appréhender de manière globale en visant la construction de savoirs et le développement de compétences disciplinaires dans les champs de l'écologie et de l'aménagement (Braida, Vidal, 2013). Le CEP est devenu l'Institut d'éducation à l'agro-environnement en 2007.

18 Circulaire n° 72-249 du 26 juin 1972 relative à la sensibilisation aux problèmes de l'environnement au niveau de l'enseignement préélémentaire.

19 Du nom de René Haby, alors ministre de l'éducation nationale. Circulaire n°77-300 du 29 août 1977. Disponible à http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf.

comme une éducation civique, les moyens développés par l'éducation nationale resteront faibles et l'éducation à l'environnement ne sera intégrée que dans des projets éducatifs à la marge.

En 1983, un protocole d'accord est signé entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'environnement afin d'approfondir la politique d'éducation à l'environnement dans l'ensemble du système scolaire et universitaire. Une option « éducation à l'environnement » est proposée à titre expérimental dans le cursus de formation des enseignants, mais aucune ligne budgétaire spécifique n'est attribuée par le ministère aux actions d'éducation à l'environnement une fois l'enseignant en poste (Cottereau, 1994). Par conséquent, les projets éducatifs environnementaux au sein de l'institution scolaire se font sur l'initiative d'une minorité d'enseignants, lesquels sont avant tout intéressés par la portée innovante des approches pédagogiques de la nature, qui se développent dans les réseaux enseignants ou, parallèlement, nous le verrons plus loin, dans les réseaux associatifs (Best, 1984).

La circulaire du 15 février 1990 introduit l'éducation à l'environnement comme « thème » pédagogique transversal, occasionnant une diversité d'actions (sorties, visites, ateliers, clubs, projet d'établissement, etc.). Le protocole de 1993 renforce cette orientation éducative par projets : « chaque élève au cours de sa scolarité obligatoire devra avoir bénéficié, une fois au moins, de l'une de ces formations transversales spécifiques[20] ». Ces textes insistent par ailleurs sur le rôle, dans un contexte de décentralisation, des instances régionales et départementales dans le développement des actions scolaires sur l'environnement. Les projets sont en effet présentés comme une source de financement nouvelle pour les établissements, dans la mesure où ils permettent d'obtenir des aides à leur réalisation. De ce fait, l'école s'ouvre davantage sur les organismes extérieurs.

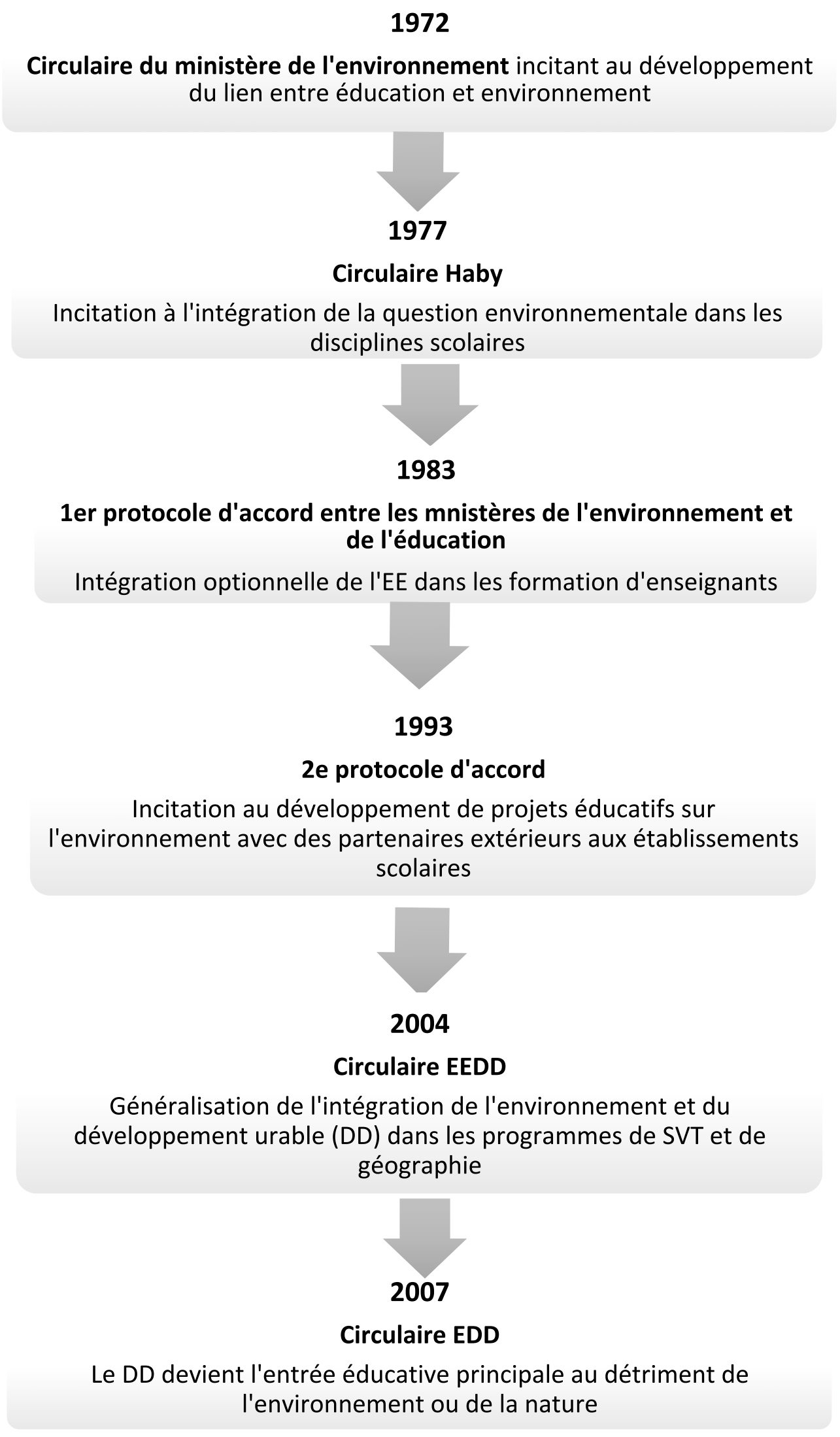
Mais c'est l'énoncé global du développement durable qui relance significativement la question de l'éducation à l'environnement dans le champ scolaire. La diffusion du développement durable dans les contextes nationaux se réalise plus particulièrement par un mouvement de réformes scolaires (Sauvé, 2006). C'est en 2004 qu'une circulaire intitulée « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) » vient apporter une réelle innovation en remplaçant la circulaire de 1977. Toutefois, dans les textes fondateurs de l'éducation pour le développement durable, les stratégies d'implantation fondées sur l'intégration de la notion de durabilité dans les programmes existants sont les mêmes que celles qui ont été mises en avant pour l'éducation à l'environnement dans la Déclaration de Tbilissi (Giraut, Sauvé, 2008). La circulaire de 2004 précise en particulier que « l'EEDD ne constitue pas une nouvelle discipline mais qu'elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline qu'entre les différentes disciplines[21] ». Ce sont d'abord les programmes scolaires des sciences de la vie et de la terre (SVT) et d'histoire-géographie qui sont concernés. C'est à partir de 2005 que la notion de développement durable est ensuite intégrée aux programmes de sciences physiques et de chimie au collège. Cette intégration du développement durable sera à nouveau renforcée en 2007 par une circulaire intitulée « seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) », faisant cette fois disparaître le terme d'« environnement ». L'éducation au développement durable est articulée aux enseignements scolaires par la multiplication des projets transversaux dans les établissements et les écoles et la formation des professeurs et des autres personnels impliqués dans cette éducation (figure 2).

---

20 Protocole du 14 janvier 1993 entre le ministère de l'éducation nationale et de la culture et le ministère de l'environnement, II. Contenu et activités d'enseignement.

21 Extrait de la circulaire de 2004.

FIGURE 2. LES ÉTAPES DE L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS



En général, cette orientation du développement durable ne pose pas de problèmes particuliers dans le premier degré compte tenu de l'organisation et de la formation pluridisciplinaire des enseignants. En revanche, le cloisonnement disciplinaire dans le second degré (collège et lycée) nécessite la mise en place de dispositifs pédagogiques spécifiques plus couteux en temps et nécessitant davantage de compétences. Dans ce contexte, le ministère de l'éducation nationale incite les établissements à faire appel à des partenaires extérieurs, notamment pour l'organisation des projets interdisciplinaires. En effet, à cette période, l'éducation à l'environnement a trouvé un terrain de développement dans de nombreux espaces d'éducation informelle susceptibles de fournir ces partenaires. D'après F. Boillot-Grenon (1999, p. 13), « le cloisonnement du système scolaire a contraint l'éducation à l'environnement à s'exprimer en dehors de l'école dans les lieux d'éducation informels plus libres et selon des pratiques plus ancrées dans le contexte socio-économique et culturel ».
Ainsi, le système scolaire ne permettrait qu'une sensibilisation partielle et imparfaite à l'environnement. L'inachèvement de l'intégration de l'éducation à l'environnement serait lié aux caractéristiques de son objet, ainsi qu'au développement de discours réactualisant la question de la place de l'école dans les processus éducatifs en général.

Les « éducations à » ou la mise en évidence des limites de la forme scolaire

Selon M. Fabre (2014), l'éducation à l'environnement a pour objet des problèmes environnementaux transversaux et complexes, non stabilisés et donc parfois flous. Les problèmes flous se caractérisent, selon H.A. Simon (1973), par des incertitudes sur les conditions mêmes de leur définition; une absence de critères objectifs et indiscutables pour décider d'une solution ; l'absence d'une méthodologie de résolution. Ces problèmes flous, dont fait partie la question environnementale, sont parfois également décrits comme étant des « questions socialement vives » (QSV) [Legardez, Simonneaux, 2011][22]. C'est pour se saisir de cette complexité que les « éducations à », en complément des enseignements scolaires conventionnels, se développent et se transforment (Lange, 2015). Les *« éducations à »* ne constituent pas une approche éducative entièrement nouvelle, c'est davantage leur extension qui constitue un phénomène original. J. Lebeaume (2012) évoque une véritable effervescence et identifie aujourd'hui une quarantaine « d'éducations à[23] ». Un ouvrage collectif paru récemment (2017), coordonné par A. Barthes, J-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des* « éducations à », propose d'ailleurs plusieurs contributions sur les notions, positionnements idéologiques et pédagogiques, qui sous-tendent les questions et objets éducatifs. Mais de tous les champs thématiques explorés, c'est celui portant sur la question environnementale (et de développement durable) qui est à ce jour le plus institutionnalisé (Audigier *et al.,* 2015). D'une manière

22 Pour ces auteurs, les incertitudes renvoient d'abord à la définition-même de la QSV (la question est ainsi « vive » dans la société en général). Les incertitudes concernent également les connaissances mobilisées dans les QSV, lesquelles sont l'objet de controverses de la part des différents acteurs (la question est ainsi « vive » d'un point de vue scientifique). Les incertitudes peuvent aussi apparaître au sein de configurations institutionnelles, en particulier dans l'institution scolaire, à travers les choix d'enseignements effectués dans les manuels, programmes et curriculums (la question est alors vive dans sa dimension éducative).

23 Leurs objets recouvrent des domaines aussi divers que la santé, la sexualité, le territoire, l'information, la culture, la défense, la citoyenneté, la paix, la non-violence, la sobriété énergétique, l'écoute, l'éthique, la consommation, les risques, le goût, le droit, le bonheur, etc.

générale, les « *éducations à* » appellent à une approche transdisciplinaire qui mobilise et met en relation des connaissances variées pour appréhender les problèmes dans leur complexité (Diemer, Marquat, 2014). Elles se caractérisent plus particulièrement par le développement de compétences sociales (*empowerment*) visant l'implication et l'engagement (*commitment*) des apprenants dans la vie publique au sens large (Lebeaume, Pavlova, 2009). Leur objectif est de faire évoluer les comportements, pour préparer à l'action, qu'elle soit individuelle ou collective.

Une autre caractéristique des « éducations à » et de l'éducation à l'environnement en particulier est de ne pas séparer les âges d'apprentissages (enfance et âge adulte). Cette caractéristique met en relief le caractère permanent, ouvert et polymorphe du processus éducatif, tel qu'il peut être conçu dans un cadre non scolaire. Cette conception a été développée dans la notion d'« éducation permanente » (*life long education*) dès les années 1920. Ce n'est pourtant que dans les années 1960 que cette idée se formalise, au niveau international, à l'intersection des milieux militants et experts impliqués à divers titres dans les pratiques d'éducation des adultes[24]. À partir de 1970, les discours de la Commission européenne encouragent une école qui ne doit plus être « confinée à une période de formation initiale », mais participer à la formation permanente, et rendre cohérents les curriculums d'enseignement avec les modes de formation tout au long de l'existence (Commission européenne, 2006). Plus précisément, le Conseil de l'Europe (1970) met en exergue « une formule éducative globale capable de répondre aux besoins éducatifs en rapide expansion et de plus en plus diversifiés de chaque individu ». Ainsi, l'éducation permanente est désignée comme un principe transcendant l'ensemble des institutions de formation et d'éducation et s'étendant tout au long de la vie[25]. Dans ce système éducatif, toutes les activités sociales comportent potentiellement une dimension éducative, et peuvent être occasion ou objet d'éducation. La forme scolaire y est conservée, mais elle tend à perdre sa position centrale ou hégémonique. Le système d'éducation permanente développe ainsi l'idée d'un système décentré, « dont le centre est partout », où aucune institution ne peut se définir comme base, noyau ou modèle pour toutes les autres (Forquin, 2004). Dans cette perspective, l'éducation permanente renverse la hiérarchie éducative. Elle n'est plus comprise alors comme un complément occasionnel, accessoire ou compensatoire de l'éducation scolaire, elle est au contraire un système éducatif qui englobe toute la durée de la vie et au sein duquel l'éducation scolaire ne peut avoir qu'une fonction préparatoire ou du moins contributive.

L'ensemble des caractéristiques de l'éducation à l'environnement (objet complexe, approche pédagogique interdisciplinaire, processus d'apprentissage permanent) questionne et révèle les limites de la forme scolaire pour en intégrer les spécificités. Ainsi, c'est tout le système éducatif qui est remis en question par l'éducation à l'environnement, et notamment sa forme scolaire (Vincent, 1994 ; Lahire *et al.*, 1994). La forme scolaire possède un certain nombre de caractéristiques dont l'école, en tant

24 Le besoin d'intégrer l'éducation non plus seulement des enfants mais des adultes dans un dispositif plus large ou plus global, impliquant « en amont » une nouvelle conception du rôle et des fonctions de l'éducation scolaire se manifeste lors de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Montréal en 1960 (Lengrand, 1960 ; Hély, 1963). Deux ans plus tard, l'expression «éducation permanente des adultes » apparaît dans le rapport du premier comité des experts pour l'avancement de l'éducation des adultes et les projets de programme des douzième et treizième sessions de la Conférence générale de l'UNESCO (1962, 1964).

25 D'après J.C. Forquin (2004), l'éducation permanente se définit comme « une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire».

qu'institution centrale du système éducatif, est la plus emblématique[26]. Avec l'école s'institue un espace-temps spécifique où le mode de transmission des savoirs et de socialisation distingue le moment de l'action de formation, qui anticipe, codifie et planifie les apprentissages visés, qui impose des contraintes et des règles de fonctionnement basées sur l'asymétrie de l'instructeur (supposé savant et compétent) et de l'instruit (supposé ignorant) et le moment de la mise en œuvre de ces savoirs, à l'âge adulte en particulier. Dans la forme scolaire, les savoirs sont supposés stables, déposés dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ces savoirs tels qu'ils peuvent être portés à la connaissance des élèves (Audigier, Tutiaux-Guillon 2008). Une autre caractéristique de la forme scolaire est de conduire à la « disciplinarisation » des enseignements (Lebeaume, 2010), qui confère, au sein des curriculums[27], une importance dominante aux savoirs didactiques. L'enseignement à l'école s'organise donc autour de la question des enseignements « fondamentaux», considérés comme une base éducative minimale indispensable.

Au contraire de la forme scolaire, les « éducations à » discutent du partage entre la fonction d'instruction, centrée sur des savoirs stabilisés, individualisés et considérés comme légitimes, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre, en lien avec la complexification des contextes de vie (Alpe & Barthes, 2013. Elles renvoient de ce fait aux relations entre la culture scolaire et les cultures sociales vécues, construites en dehors de l'école. Les savoirs scolaires seraient en effet à la fois trop fragmentés et trop éloignés de l'expérience vécue des élèves, si bien qu'ils ne feraient plus sens pour leur vie personnelle et professionnelle future. Autrement dit, l'éducation à l'environnement questionne la capacité du système scolaire à favoriser l'émancipation des individus, nécessaire à leur engagement sur des questions complexes et incertaines, dont l'environnement fait partie (Joshua, 1999 ; Fabre, 2014). On observe toutefois d'après J.M. Lange (2015), autant de tensions que d'effets d'intégration mutuelle entre le cadre scolaire et le cadre non scolaire (Lange, 2015). Dans cette perspective, la question du lien entre les « éducations à », non disciplinaires (Audigier, 2001 ; Lange, Victor, 2006 ; Simonneaux, 2008) et l'éducation fondamentale portée par la forme scolaire est toujours débattue[28].

En résumé, c'est en dépassant le cadre strictement scolaire que la question éducative se transforme et devient progressivement, au cours du 20e siècle, un problème public concernant des domaines de connaissances et des publics variés. Les discours – notamment internationaux – sur l'éducation promeuvent aujourd'hui le développement de valeurs universelles, de compétences générales ou de comportements compatibles avec une forme de progrès social, mené collectivement et en tous lieux[29].

---

26 À la suite de travaux d'historiens (Chartier *et al.,* 1976), G. Vincent (1980, 1994) a formalisé le concept de forme scolaire pour désigner le mode éducatif dominant tel qu'il s'est imposé en Occident puis à travers le monde depuis le 16e siècle. Dans leur ouvrage, M. Blanchard et J. Cayouette-Remblière (2016) reprennent les travaux de D. Thin (1998) et mettent en évidence cinq traits caractéristiques de la forme scolaire : 1/séparation des apprentissages entre enfants et adultes ; 2/séparation de la théorie et de la pratique ; 3/omniprésence des règles ; 4/rationalisation du temps ; 5/soumission au pouvoir impersonnel des règles sociales (qui ne sont pas celles de l'instituteur).

27 Un curriculum est une composition de moments scolaires dont les enjeux sont complémentaires. Ainsi, le curriculum ne peut-il être considéré comme la seule juxtaposition de matières ou de disciplines, mais comme un réseau complexe de connexions, de coordinations ou de concordances intra ou extra disciplinaires (Lebeaume, 2010).

28 Cette question a en effet fait l'objet d'un colloque organisé les 17, 18 et 19 novembre 2014 à Rouen : « Les éducations à, des leviers de transformation du système éducatif ? », CIVIIC, EA 2657, université de Rouen, Normandie Université.

29 Dans les discours internationaux, le rôle de l'éducation est décrit comme devant faciliter la coopération internationale et encourager le changement social de manière novatrice afin de permettre l'émergence d'un monde « augmenté », c'est-à-dire « plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable » (UNESCO, 2015). Plus généralement, l'acte éducatif, qu'il soit dispensé dans un cadre scolaire ou non scolaire, doit contribuer à la formation de citoyens comme acteurs sociaux responsables.

Cette évolution montre que l'éducation ne se dispense plus uniquement au sein de l'institution scolaire, qu'elle s'ouvre non seulement à d'autres configurations et espaces éducatifs (tout aussi hétérogènes que la famille, les pairs, le bord de mer, la ville, le théâtre, les stages professionnels ou encore l'engagement associatif) mais aussi à d'autres types de connaissances que celles portées par la forme scolaire, véhiculées par une éducation permanente plus informelle et non disciplinaire, dont font partie les « éducations à » et plus particulièrement l'éducation à l'environnement. En élargissant le cadre éducatif hors du champ scolaire, l'éducation à l'environnement contribue à la diversification des acteurs pouvant détenir un rôle éducatif. De nouveaux modèles de partenariat et de partage des responsabilités prennent alors forme (Forquin, 2004).

3. L'éducation à l'environnement dans des configurations territorialisées d'acteurs

Parmi les organisations collectives préexistantes au référentiel de l'éducation à l'environnement, trois configurations se distinguent : le mouvement environnementaliste (lui-même composé d'associations de protection de la nature et de représentants d'une écologie politique), le mouvement scientifique et technique et le mouvement de l'éducation populaire. Cette distinction a pour objectif d'établir un schéma de correspondances et de donner du sens à la diversité éducative observée.

L'éducation à l'environnement dans les organisations environnementalistes : entre accumulation de connaissances et militantisme

La coordination, à partir du 19e siècle et jusque dans les années 1960, de scientifiques ou d'amateurs passionnés (cercles naturalistes, sociétés savantes) visant à protéger des espaces naturels dans le but d'exercer leurs travaux de recherche (publications dans des revues spécialisées réservées aux réseaux d'initiés) ou leurs activités de loisirs (pêche, ornithologie, etc.) aboutit dans certains cas à la formalisation d'associations de protection de la nature. Dans le cadre de ces associations, l'éducation est centrée sur les contenus cognitifs et se réalise *au sujet de* l'environnement. L'environnement, objet d'apprentissage, est abordé sous la forme d'études de milieu, inspirées de la pratique des cercles naturalistes et des sociétés savantes, lesquelles étaient en lien plus ou moins direct avec le Muséum national d'histoire naturelle (MNHN) de Paris (Le Démézet, Maresca, 2003). Ces études de milieux se développent dans le contexte scolaire (biologie, géographie) et dans l'enseignement agricole public à partir des années 1970 (Gough, 1991, 1997). Elles permettent d'enrichir les connaissances environnementales par l'observation de terrain afin d'orienter les actions à mener pour corriger les déséquilibres majeurs. Dans cette perspective, la médiation des questions environnementales est associée à une approche objectivée et bio centrique de l'environnement, dans laquelle la notion d'impact anthropique était relativement négligée (Fortin-Debart, 2003). Autrement dit, dans le mouvement de protection de la nature, la connaissance de l'environnement reposait essentiellement sur l'accumulation et l'acquisition de connaissances scientifiques, la finalité de transmission de savoirs disciplinaires dominant ainsi les finalités environnementalistes et éducatives plus larges (Boillot-Grenon, 1999).

À partir des années 1960, l'administration porte des innovations dans le domaine de la connaissance environnementale, permettant la collaboration entre fonctionnaires et acteurs locaux. En 1972, c'est-à-dire la même année que le Sommet de Stockholm, alors qu'il anime une importante activité interministérielle sur les questions d'aménagement et de développement, le ministère de l'environnement s'investit dans la création de structures de développement local, les centres permanents d'initiation à l'environnement (CPIE)[30], permettant la reconnaissance des compétences pédagogiques d'associations qui le souhaitent[31].

Les enjeux sociaux de protection de la nature sont d'autre part, portés par des mouvements associatifs militants qui contestent les effets de la croissance économique. La principale caractéristique de cette période est la contestation des technologies modernes dans la résolution des problèmes socio-environnementaux. Cette remise en cause fait en particulier la démonstration que la domination des sciences et de la connaissance sociotechnique contribue, pour une part, à l'émergence d'une « société du risque » (Beck, 1986). Autrement dit, la manière dominante de connaître et d'agir sur l'environnement reproduirait une idéologie instrumentale et techniciste, incapable non seulement de régler les problèmes environnementaux émergents mais pouvant en générer de nouveaux (catastrophes nucléaires, pollutions chimiques, marées noires, inondations, etc.). Ainsi, c'est par le développement d'une pensée critique sur les limites des connaissances scientifiques portant un projet de développement qu'une certaine vigilance épistémologique émerge dans le domaine éducatif en général et dans la pédagogie environnementale en particulier. Cette vigilance permet, selon C. Fortin-Debart et Y. Girault (2009), de repenser l'éducation à l'environnement comme étant au service de l'émancipation et de l'engagement citoyen, orienté vers plus de justice et de transformation sociale par l'expérience vécue. Ainsi, pour une part, les revendications ponctuelles autour de la sauvegarde de la faune ou de la flore, de la lutte contre les pollutions ou de la préservation des sites et des paysages dépassent le champ de la connaissance scientifique ou éducative et s'intègrent dans des considérations politiques plus larges de changement socio-environnemental[32].

Dans cette perspective, l'éducation *pour* l'environnement est centrée sur un but, un projet de compréhension et de résolution des problèmes d'environnement : il s'agit ici « d'apprendre à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but pour l'action » (Sauvé, 1994). L'éducation *pour* l'environnement s'inscrit alors dans une conception anthropocentrique et socio centrique de l'environnement, par la sécurisation ou l'amélioration des conditions de vie humaines (Giraut, Sauvé, 2008). Concrètement, deux approches sont mises en évidence dans la littérature : la première est davantage centrée sur une finalité comportementale ; la seconde est centrée sur une perspective de critique sociale dans une visée de transformation sociétale.

---

30 Cette création *ad hoc* est un des résultats du processus de légitimation de l'action publique sur l'environnement, dont l'administration est encore marginalisée sur le plan institutionnel. En effet, l'enjeu est d'inscrire localement l'action du ministère de l'environnement, qui ne dispose pas encore à cette période d'administration déconcentrée. La création des CPIE offre ainsi la possibilité au ministère de l'environnement de se doter d'un outil de développement local mais aussi de communication lui permettant d'assurer la reconnaissance d'un nouveau domaine de l'action publique dont il était devenu l'opérateur (Aspe, Jacqué, 2012).

31 En 1977, l'Union nationale des CPIE voit le jour (UNCPIE). À partir de 1982, c'est l'Union nationale qui se substitue à l'État et attribue pour 10 ans un label aux associations qui en font la demande.

32 Ces mobilisations mèneront à la constitution des partis politiques écologistes.

Dans la première approche, les actions éducatives sont fondées sur un principe de responsabilisation des apprenants, enfants comme adultes à travers l'apprentissage et la reproduction de techniques spécifiques (Villemagne, 2008) comme les « écogestes » ou les « bonnes pratiques ». Ces actions éducatives n'individualisent plus l'objet ou le sujet, mais se centrent sur les notions de dépendances et de conditionnements réciproques entre l'humain et son milieu naturel (Theys, 1993). Dans ce cadre, l'environnement devient donc le produit de relations entre socio-écosystèmes, dans lesquelles l'humain et la nature sont les coproductions. La seconde approche renvoie l'éducation à l'environnement à sa capacité de former à l'exercice du rôle d'acteur dans la cité, qui suppose la prise de conscience, le développement d'une pensée critique et d'un pouvoir d'agir. Cette approche renvoie, autrement dit, à la construction d'une certaine « compétence politique » (Blondiaux, 2007), dans des territoires conçus comme des lieux de décision et de pouvoir (Girault, Barthes, 2014).

Aujourd'hui, plus de trois mille associations adhèrent à un réseau de référence, France Nature Environnement (FNE) (créé en 1968), lequel développe principalement des actions de lobbying pour que le droit français, européen et international évolue dans le sens d'une plus grande protection de l'environnement. Ce réseau n'intègre toutefois que tardivement, au début des années 2000, les différentes organisations nationales de promotion de l'éducation à l'environnement (Collectif français pour l'éducation à l'environnement et au développement durable (CFEEDD), Espace national de concertation (ENC), etc.).

L'intégration, dans les réseaux environnementalistes, d'une dimension éducative a pour effet d'apporter une réflexivité à la logique originelle d'accumulation de connaissances scientifiques sur l'environnement en même temps que de concrétiser l'intentionnalité du changement socio-environnemental recherché, depuis les années 1970, par une frange militante.

L'éducation à l'environnement dans la culture scientifique et technique : questionner le Monde et sa complexité

L'intérêt pour les sciences et les techniques se formalise conjointement aux premières préoccupations environnementalistes et juvéniles au cours des années 1960 et 1970. À cette période, les leitmotivs d'une société du « progrès » et d'une société « du temps libre et des loisirs » incitent à ce que les savoirs scientifiques soient vulgarisés et transmis à l'ensemble de la population, dans et hors l'école.

Comment est traitée la question environnementale dans ce cadre des connaissances scientifiques et techniques (CST) ? Que permettent de comprendre les CST pour traiter les enjeux environnementaux émergents ?

Le développement des recherches en didactique des sciences et des technologies s'est fait de pair avec une certaine pression économique liée aux progrès technologiques, imposant la nécessité de disposer de scientifiques suffisamment formés. Un rapport (Giordan, Girault 1994) sur la planification de l'offre d'enseignement scientifique dans l'enseignement secondaire part ainsi de l'hypothèse que « la capacité de maîtriser et d'appliquer la science et la technologie est un facteur indispensable du processus de modernisation et de développement des systèmes économiques ». Depuis les années 1960, des efforts financiers importants ont été faits pour soutenir l'éducation scientifique dans l'enseignement secondaire et supérieur, en France et dans d'autres pays en développement. Les

auteurs de ce rapport constatent que « les résultats ont rarement été au niveau des espérances, et la pénurie en personnel possédant une formation scientifique de niveau supérieur ou secondaire continue d'entraver le développement socio-économique de nombreux pays » (Giordan, Girault, 1994).

Outre cette pression économique, les travaux de didactique des sciences, à la fin des années 1970, émergent dans un contexte de remise en cause de l'enseignement scientifique (Beaufils, 1998). En effet, ce sont les enseignants des disciplines scientifiques qui se sont aperçus que les connaissances de leurs étudiants étaient très superficielles et que la plupart des concepts enseignés n'avaient pas été réellement compris : « Historiquement les premiers travaux en didactique se sont intéressés aux difficultés des élèves face à des savoirs scientifiques peu intuitifs, et ainsi à la manière de les présenter, pour que les élèves puissent surmonter les difficultés liées aux savoirs eux-mêmes. » (Reverdy, 2018, p. 40.) Selon J. Lebeaume (2010), cette période marque la création de la didactique des sciences expérimentales et l'évolution des disciplines technologiques en discipline de recherche universitaire. En parallèle des recherches sur la compréhension des difficultés d'apprentissage des élèves en sciences, des travaux sur les pratiques enseignantes se sont développés afin d'aider les enseignants à mieux connaitre les conceptions de leurs élèves, mais aussi à mettre en place des pratiques adaptées (Reverdy, 2018, p. 47). Remettant donc en cause l'enseignement existant des matières scientifiques, et spécialement dans le secondaire, la didactique des sciences constitue un nouveau champ de recherches scientifiques tourné vers la compréhension des difficultés que pouvaient rencontrer les élèves dans leurs matières, mais aussi vers la formation des enseignants et l'éducation scientifique pour tous.

Dans le cadre non scolaire, plusieurs réseaux associatifs s'emparent de la question scientifique et technique pour en professionnaliser, progressivement, l'animation. Plusieurs associations voient le jour dans les années 1960-70, à l'image de l'Association nationale sciences et techniques jeunesse (ANSTJ) créée en 1962. Elle travaille sur des thèmes en relation avec les sciences de l'espace (astronomie, météorologie, télédétection), de la robotique, de l'environnement et de l'énergie. Dès l'origine, elle a cherché l'appui du monde industriel (matériel, compétences spécifiques techniques). Elle propose des actions pour mettre les jeunes en situation de recherche et d'expérimentation sur un thème dans le but de faire construire progressivement des savoirs et des savoir-faire dans une approche collective des sciences (Sousa Do Nascimento *et al.*, 2002).

Mais c'est véritablement au cours des années 1980 et 1990 que l'éducation scientifique se développe, à travers notamment du réseau des Petits Débrouillards créé en 1986 en France, mais dont l'idée originelle provient du Québec. L'activité principale de ce réseau est l'encadrement d'activités éducatives à caractère scientifique et technique pour les enfants et adolescents, plus particulièrement des zones rurales ou urbaines connaissant des difficultés socio-économiques. L'une des finalités du mouvement est de favoriser l'initiative citoyenne, par la construction d'une culture scientifique et d'un esprit critique, afin de faire face aux enjeux socio-économiques et écologiques mondialisés des sociétés technoscientifiques du 21e siècle (Braccini Metz 2016). L'association a pour objectif de sensibiliser les jeunes à la démarche scientifique par des activités de toutes natures, de transmettre des connaissances lors d'ateliers ponctuels ou lors de manifestations publiques et d'inciter le monde éducatif à organiser des activités de sciences expérimentales.

Aujourd'hui, l'animation scientifique se réfère à une diversité d'activités de diffusion, de vulgarisation et de communication scientifique, allant de la formation des futurs animateurs scientifiques, du pilotage d'un projet d'animation dans une école, dans un centre de vacances ou dans un club scientifique, de la

production de spectacles, d'expositions, de débats et de conférences sur des thèmes scientifiques et/ou techniques lors de manifestations culturelles, à la production et à la diffusion des outils pédagogiques et techniques (logiciels d'initiation, mallettes pédagogiques, notes et dossiers techniques, etc.). Ces différentes formes d'animation sont de fait prises en charge par une diversité d'acteurs qui interviennent dans des espaces sociaux différents. Les opérations d'animation peuvent être ponctuelles, ayant pour objectif la sensibilisation des participants (exposition, conférences, débats). Elles peuvent aussi être des manifestations à caractère régulier comme la Science en fête, La Nuit des étoiles, Le Festival de l'espace, Fête de la science, etc. (Las Vergnas, 2012).

Les activités scientifiques et techniques, qu'elles soient développées dans le champ scolaire ou non, ont la particularité de reposer sur une approche ludique, à travers le « faire savoir » (dans le cas d'activités consistant à engager les participants à réfléchir sur des événements ou à les comprendre en posant des questions ou en proposant des explications) ; le « faire faire » (dans le cas d'activités consistant à engager les participants à manipuler du matériel, des produits ou des équipements pour la construction d'un objet technique) ; le « faire percevoir » (dans le cas d'activités consistant à engager les participants à percevoir des événements par les sens) [Sousa Do Nascimento *et al*, 2002].

Ces approches hors du champ scolaire ainsi que la complexification des enjeux sociaux et environnementaux influencent considérablement la portée des enseignements et apprentissages actuels. L'éducation scientifique et technique est investie, au même titre que les autres, afin d'apporter des réponses méthodologiques à l'appréhension de ces problèmes. De plus, J. Simmoneaux (2008) rappelle que la question de la complexification est d'autant plus cruciale pour l'enseignement, à l'heure où les expertises scientifiques sont controversées et mises en débat dans la société. Pour Audigier *et al*. (2015), ce sont les sciences de la nature, les technologies et les sciences du monde social, historiquement prises dans l'opposition nature/société, qui sont particulièrement touchées par l'injonction d'articulation entre ce qui s'enseigne et ce qui se discute dans la société. Ainsi, la valeur des contenus scientifiques enseignés dans les disciplines ne doit plus reposer uniquement sur leur seule vérité, mais aussi sur leur "implication sociétale", leur capacité à éclairer rationnellement les enjeux et à fournir des repères pour l'action. L'idée d'enseignement scientifique fondé sur l'investigation (ou *inquiry-based science education* provenant de l'*inquiry-based learning*) est définie par le Réseau mondial des académies des sciences comme « un développement progressif d'idées scientifiques fondamentales chez les élèves, grâce à l'apprentissage de l'investigation et de la construction de connaissances, afin de comprendre le monde qui les entoure. Les élèves appliquent les compétences utilisées par les scientifiques telles que le questionnement, la collecte de données, le raisonnement et l'examen des preuves à la lumière des connaissances disponibles, l'établissement de conclusions et la discussion des résultats ». C'est en effet depuis les années 2000 que les programmes d'enseignement français mentionnent explicitement la démarche d'investigation, que ce soit en primaire (dans les programmes de 2002, suite à l'opération « la main à la pâte » lancée en 1995 par G. Charpak et l'Académie des sciences) ou dans le secondaire (pour les collèges en 2005, les lycées professionnels en 2009 et les lycées généraux et technologiques en 2010) [Reverdy, 2018]. Pour B. Calmettes et Y. Matheron (2015), ces démarches d'investigation auraient été introduites afin de lutter contre la désaffection des jeunes envers les études scientifiques, en relevant « le défi d'un renouvellement des démarches d'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies en cherchant à rendre l'apprentissage plus actif, plus motivant ».

L'éducation à l'environnement dans le mouvement d'éducation populaire : s'émanciper par la pleine nature

Mobilisé depuis le 18e siècle autour des luttes contre l'obscurantisme (courant laïc républicain), contre les inégalités sociales (courant chrétien social) ou contre le capitalisme (courant ouvrier et révolutionnaire), le mouvement d'éducation populaire se construit surtout après 1945 autour de la promotion des loisirs et des activités socioculturelles, que ce soit en milieu urbain ou lors d'activités plus ponctuelles à l'extérieur des villes. Le lien avec l'environnement est dans cette trajectoire est quasi-inexistant. Il ne commence à s'établir qu'au milieu des années 1960 par les voies détournées des pratiques de plein-air et selon des initiatives cogérées par l'administration et les fédérations.

L'administration de jeunesse et sports s'inscrit dès 1964 dans la logique redistributive de l'aménagement du territoire, par la répartition de divers « équipements de zones standardisés », tels que les auberges de jeunesse, les campings, les centres aérés, etc. (Augustin, 1995 ; Toulier, 2008). Le ministre de cette période, M. Herzog, très favorable aux activités de plein air, propose le financement de nouvelles installations dans le cadre des lois-programmes d'équipements sportifs tandis qu'en quelques années, l'Union des centres de plein air (UCPA), créée en 1965, devient le premier groupe de loisirs sportifs d'Europe, gérant près de 50 centres et recevant plus de 100 000 stagiaires par an (Augustin, Ion, 1993). À cette période, l'administration de jeunesse et sports intervient massivement, dans le cadre de la troisième loi-programme d'équipement sportif et socio-éducatif, pour aider les collectivités locales à acquérir les surfaces nécessaires à la pratique des activités de plein air et de nature[33]. Comme le font remarquer L. Besse (2014) ou J.-M. Mignon (2007), l'héritage le plus tangible des années 1960, pour l'éducation populaire, est le parc immobilier.

Plus généralement, l'administration de jeunesse et sports centre ses réflexions autour du lien entre la jeunesse et l'environnement dans le cadre d'un groupe de travail[34] et se place dans une logique d'accompagnement de la prise de conscience environnementale. Les conclusions du groupe de travail font valoir que « la formation d'une conscience écologique s'inscrit dans une formation civique […], il s'agit de faire naître une notion de responsabilité collective […] C'est une tâche d'éducation continue, d'éducation populaire[35] ». Dans cette configuration d'acteurs, la modalité éducative privilégiée repose sur le contact direct entre l'apprenant et son environnement (rapport sensible, affectif, symbolique, etc.). L'objectif principal n'y est pas d'acquérir des connaissances ni de changer de comportements, mais de permettre de s'imprégner physiquement et affectivement de l'environnement, source d'épanouissement personnel, par des démarches d'exploration et d'appropriation du milieu (Giraut, Sauvé, 2008). L'éducation *par et dans* l'environnement est avant toute chose une éducation centrée sur la personne. Il s'agit de favoriser un développement personnel harmonieux au contact de la « nature », devant conduire dans un deuxième temps à un état d'empathie et d'attachement vis-à-vis de cet environnement.

---

33 Archives du ministère jeunesse et sports, versement 19780440, ART. 1-2. « Protocole d'actions entre le ministère de l'environnement et le secrétariat d'État à la jeunesse et aux sports, 1973. »

34 Il s'agit du groupe de travail interministériel Éducation-Jeunesse-Environnement créé en 1973.

35 Source : archives du ministère jeunesse et sports, versement 19780440, ART. 1-2. « Rapport d'études du groupe de réflexion interministériel « Jeunes et environnement », 1972-1973 ».

Parallèlement à la politique menée par le ministère jeunesse et sports, une des particularités des politiques publiques émergentes concernant l'enfance et la jeunesse est d'investir le milieu scolaire et les temps scolaires, ce qui n'était pas le cas au cours des décennies précédentes. Les activités de pleine nature jouent un rôle de plus en plus important dans les curriculums scolaires. En effet, le ministère de l'éducation nationale développe les classes de découvertes (aussi dénommées classes transplantées[36]), dans le cadre d'une initiative pédagogique qui alloue aux enseignants le temps nécessaire à la pratique sportive de plein air. Pour cela, le ministère conçoit des centres permanents de classes de nature (CPCN), capables d'accueillir des groupes scolaires sur toute l'année. Ces classes fonctionnent avec l'idée que l'observation concrète de la nature renforce les acquisitions théoriques (Braida, Vidal, 2013). Selon J. Chauvin (2003), « la rupture avec le milieu habituel de référence enrichit la pédagogie : au contact direct des éléments d'un milieu nouveau, les enfants peuvent mettre en relation des connaissances habituellement morcelées dans les diverses disciplines scolaires, et appréhender la complexité du réel ». Plus largement, l'environnement est considéré comme une école à part entière, « l'école de la pratique, de l'expérience, de la découverte. L'environnement, c'est la conjugaison de l'intelligence et du geste[37] ». Cette approche se renforce à partir de 1971, quand le temps pédagogique dédié aux activités hors des établissements scolaires se généralise à l'ensemble d'entre eux. Avec cette évolution, ce n'est pas une pratique sportive spécifique et intensive qui légitime le départ des enfants, mais l'approche d'un milieu nouveau considéré comme le « centre » privilégié de toutes les activités. Se dessine une conception plus globale de la vie de la classe où la curiosité que fait naître la rupture avec le cadre habituel, la vie en groupe et ses contraintes, le contact avec la vie locale et sa culture constituent pour les enfants des ouvertures concrètes sur le monde ; et pour les enseignants, une ouverture sur des pratiques pédagogiques différentes, généralement plus actives, c'est-à-dire centrées sur les capacités de l'enfant à construire ses apprentissages et son autonomie. Ces pratiques s'appuient en particulier sur la notion de projet dans laquelle les tâtonnements et les erreurs sont permis et même nécessaires à la construction de l'esprit d'analyse. En 1997, le Réseau école et nature indique que les classes d'environnement constituent « l'un des dispositifs les plus opérationnels (et les plus utilisés) pour faire de l'éducation à l'environnement » (Giraut, Sauvé, 2008). Pour de nombreux auteurs, les activités de pleine nature doivent en effet permettre l'apprentissage de la citoyenneté et susciter l'engagement chez les jeunes en leur donnant la possibilité d'agir. Cette volonté s'appuie sur les premiers travaux en psychosociologie et sciences de l'éducation qui montrent, par exemple, que les activités sportives de pleine nature amènent l'usager à voir non seulement l'environnement comme un espace commode pour son activité, mais le conduisent aussi à une meilleure compréhension de soi et de sa place dans l'environnement (Brymer, Gray, 2009). D'autres auteurs considèrent que les éducations expérientielles telles que les activités de pleine nature développent les valeurs de respect, de responsabilité sociale, de justice et de liberté et qu'elles favorisent l'initiative et la capacité d'entreprise (Fox, Lautt, 1996). Appliqué au milieu scolaire et d'après L. Braida et M. Vidal (2013), ce qui constituait à l'origine un outil pédagogique au service du développement des compétences disciplinaires, comme les classes de découverte ou les études de milieu, s'est peu à peu transformé en médiateur éducatif au service du développement de

36 Dès 1969, la réforme du tiers-temps pédagogique marque l'avènement des classes transplantées : classes de neige (1953), classes de mer (1964), classes vertes (1971) qui deviennent classes de découvertes (1982), classes patrimoine et clases culturelles (1988), classes environnement (1993).

37 Extrait d'un rapport de présentation des CPIE, 1975. (Source : archives du secrétariat d'État à la jeunesse et aux sports, versement 19780440, ART.3, 1973-1975).

compétences transversales (émotionnelles, psychosociales, sociales). Ainsi, « l'environnement qui était l'objet d'étude à l'origine, devient alors sujet, acquérant une place active à part entière dans le processus éducatif. Il devient support de formation, prétexte de situations mettant préférentiellement en avant le développement personnel. Il s'agit de considérer l'environnement comme outil dans le cadre d'un paradigme éducatif « existentiel » et non plus uniquement objet d'étude dans le cadre d'un paradigme éducatif "industriel" » (Bertrand, Valois, 1992 cité par Braida, Vidal, 2013, p. 2). Cette approche sensible de la nature est considérée comme étant essentielle à la construction du sujet et à sa socialisation (Boillot-Grenon, 1999). Dans cette perspective, le territoire est avant tout considéré comme un lieu de vie (*oïkos*), où l'écoformation, c'est-à-dire la connaissance de l'environnement par l'intime, le sensible ou le symbolique, est centrale (Cottereau, 1999 ; Berryman, 2003)[38]. Cette approche sensible a été précocement mise en œuvre au début du 20e siècle au sein de cercles d'artistes[39] (École de Barbizon par exemple), de mouvements de jeunesse comme le scoutisme, puis dans les réseaux d'éducation populaire (Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation active [CEMEA], La Fédération nationale des Francas, Jeunesse au plein air, Ligue de l'enseignement, Fédération des foyers ruraux, etc.).

Si la nature constitue un des supports de leur action éducative, les grandes fédérations d'éducation populaire ne situent toutefois le début de leur engagement environnemental, tel qu'il est formulé dans les injonctions globales, qu'à partir de l'avènement du développement durable au début des années 1990. À cette période, l'éducation à l'environnement est devenue un champ éducatif visible, indépendant et structuré, au sein duquel de nombreuses associations spécifiques et réseaux ont émergé, comme les groupements régionaux des acteurs d'initiation à la nature et à l'environnement (GRAINE), le Réseau école et nature (REN) et l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (IFREE) [Léninger-Frézal, 2010].

Pour la plupart d'entre eux, les réseaux associatifs d'éducation populaire intègrent les pratiques de pédagogie environnementale en même temps que s'institutionnalise le développement durable. Cette intégration se traduit par exemple par la généralisation, encouragée financièrement par le ministère de l'environnement, des agendas 21 locaux, se présentant comme des guides du « développement local ». La diffusion de ces orientations permet de mettre en lumière l'histoire et la trajectoire locale de ces réseaux et contribue à valoriser leurs actions auprès des collectivités locales dans leur propre assignation à mettre en œuvre le développement durable (Aspe, Jacqué, 2012). Plus précisément, la diffusion du développement durable permet à la fois d'entamer un processus de professionnalisation autour de la question environnementale et de promouvoir la participation citoyenne, appelant à développer les liens avec l'administration et les collectivités locales. En effet, l'institutionnalisation de la question environnementale et la formalisation de grandes lois relatives à la protection et à la gestion de l'environnement adoptées au cours des années 1990 (lois sur l'eau et les déchets en 1992, loi paysage en 1993, loi sur l'air en 1996, etc.) renforcent le rôle des établissements publics et des institutions qui ont en charge la compétence environnementale (ADEME, agences de l'eau, parcs

38 Selon G. Pineau (2001), les êtres humains grandissent sur un mode tripolaire de formation : l'auto-formation (par soi-même), l'hétéro-formation (par les autres) et l'éco-formation (par le monde physique). L'éco-formation désigne « la formation que l'on reçoit de l'habitat qui nous entoure ».

39 L'école des peintres de Barbizon, (1825-1875), le Club alpin français (1874), le Touring-Club de France (1890) et le Sierra Club américain (1892) entreprennent, entre autres, de promouvoir le plaisir de la contemplation de la nature, de la randonnée et le respect des paysages naturels.

naturels régionaux, etc.). Dans ce cadre, le milieu associatif dans son ensemble est sollicité, en tant que prestataire de services pour assurer les campagnes de sensibilisation et d'information visant l'implication des populations dans les dispositifs éducatifs adossés aux politiques environnementales ou de développement durable. C'est le cas des « consultations » sur l'eau, des programmes de sensibilisation au tri des déchets ou aux économies d'énergie, qui se multiplient. Les partenariats des réseaux associatifs se développent ainsi dans le cadre de politiques publiques, avec l'institution scolaire (dans le cadre de projets d'école – projet d'action éducative [PAE], projet artistique et culturel [PAC], contrats éducatifs locaux [CEL], travaux personnels encadrés [TPE], etc.), mais aussi avec les collectivités (subventions, appels à projets, contrats territoriaux, etc.).

Jusque-là incorporée sous la forme d'activités éducatives de plein air, l'éducation à l'environnement se trouve ainsi désormais au cœur de l'action des réseaux d'éducation populaire. En d'autres termes, c'est la convergence des initiatives institutionnelles et des mobilisations sociales qui confèrent à l'éducation à l'environnement les formes multiples qu'on lui connaît aujourd'hui.

II. Les pratiques des réseaux associatifs d'éducation à l'environnement et leurs évolutions

1. Un objectif : promouvoir le changement

Le champ associatif de l'éducation à l'environnement porte avec lui une configuration sociale particulière fondée non pas uniquement sur le rôle mobilisateur de l'État, mais aussi sur la coopération d'une pluralité d'acteurs. Dans ce contexte, la diffusion de l'éducation à l'environnement repose à la fois sur une action collective et sur la mise en place d'un cadre institutionnel cohérent avec ces orientations. Une des principales caractéristiques de cette action est qu'elle se territorialise sous l'effet des transformations du processus démocratique, elles-mêmes largement imputables aux caractéristiques de la question environnementale.

La conduite du changement environnemental et l'ouverture du processus démocratique en France

La transformation des processus de prise de décision collectifs repose sur des facteurs liés à la transformation de l'action publique en général, notamment dans le domaine de l'environnement. Les politiques environnementales auraient en effet porté des innovations concernant aussi bien les principes sur lesquels elles reposent que les outils mobilisés et qui ont eu comme effet de réorganiser la relation entre l'État et la société civile en général (Spaargaren, 2000). Les politiques publiques environnementales permettent en particulier d'ouvrir les scènes de négociation. Aux politiques dé-spatialisées, hiérarchiques, universalistes, s'opposent aujourd'hui des politiques environnementales caractérisées par les principes d'une coopération horizontale avec des formes institutionnalisées moins prégnantes et une importance plus grande laissée aux acteurs locaux (Van Tilbeurgh, 2014).

En France, jusqu'à la décentralisation et la montée des questions environnementales, le législateur est la clé de voûte des régulations territoriales. L'État est en effet érigé dès la sortie de la Deuxième Guerre mondiale, en agent privilégié du changement socio-économique (État-providence). Cette dynamique se traduit par la production systématique de politiques publiques (planification), ayant pour ambition de concevoir et de mettre en œuvre un projet de développement redistribuant les ressources matérielles et immatérielles au sein et entre les territoires. Cette redistribution a également pour objectif d'élever le niveau de vie de l'ensemble de la population. Sur le plan de la décision publique, cette période se caractérise par des logiques d'influences et d'arrangements officieuses entre les administrations et les élus locaux, lesquelles dominent les conditions d'application locale des politiques nationales. L'objectif de ces politiques de régulation croisée[40] est de produire des biens, surtout des équipements, et des services dans une perspective de planification et d'aménagement intégré. La répartition des ressources

40 Ce système de décision politico-administratif local a été caractérisé de « régulation croisée » par M. Crozier et J-C. Thoenig (1975).

s'effectue selon des logiques d'arrangement entre les administrations et les élus locaux, qui consistent à négocier la production et la redistribution de ces biens. Toutefois, les ressources sont exclusivement détenues par l'État, ce qui oriente précisément les possibilités d'arrangement. Cette répartition est donc effectuée en fonction des marges d'influence des élus locaux assujettis aux attentes des administrations. Autrement dit, c'est au sein de ces marges que réside l'espace de négociation dans l'application locale des politiques nationales. Dans cette configuration, les collectivités locales ne peuvent jouer que dans un rapport d'influence à l'égard des administrations (Crozier, Thoenig, 1975). Le jeu de la négociation avec les services de l'État sert alors aux collectivités à appliquer une politique qu'elles n'ont pas définie en trouvant des accords.

Le processus de décentralisation a permis de transférer en partie la prise de décision du niveau central vers le niveau périphérique des réseaux institutionnels. D. Salles (2006) a identifié les évolutions liées à ce fonctionnement. Elles sont de trois ordres : un mouvement de territorialisation quasi systématique des politiques publiques, un recours à des procédures collaboratives et un processus d'individualisation et de renforcement des normes de régulation par le marché. Ce nouveau modèle de gestion territorialisée de l'action de l'État montre une évolution assez radicale par rapport au contexte précédent de régulation croisée (Thoenig, Duran, 1996). La différence entre les deux modèles repose essentiellement sur l'institution réglementaire de scènes de négociation, sur l'augmentation du nombre et de la diversité des parties prenantes, sur une prise de décision ne reposant plus à priori sur des relations de domination et enfin, plus tardivement, sur la nature de la décision, car il ne s'agit plus d'aménager le territoire en répartissant les équipements, mais de résoudre des problèmes transversaux émergents. Dans cette configuration, l'État négocie localement la mise en œuvre de ses politiques grâce à deux principaux leviers : l'allocation de subventions et l'émission de règles juridiques. Cette approche, plus délibérative, modifie en particulier les conditions de l'allocation de subventions qui sont désormais renvoyées aux scènes de négociation, reposant sur des accords entre les acteurs concernés pour non plus produire des biens mais pour réduire l'impact anthropique (Van Tilbeurgh, 2014) [tableau 1].

TABLEAU 1. MODÈLE DE RÉGULATION CROISÉE ET GESTION TERRITORIALISÉE

	Régulation croisée	Gestion territorialisée
Enjeu des politiques	Répartition des ressources selon l'influence des élus	Répartition des ressources selon des critères éco-orientés
Action de l'État	Application locale des politiques nationales	Principe de subsidiarité
Politiques et réalisations	Production de biens, équipements, services	Réduction de l'impact anthropique, résolution de problèmes transversaux
Acteurs mobilisés	Élus locaux assujettis aux attentes des administrations	Diversité des parties prenantes
Structure de la prise de décision	Verticale (*top-down*) entre ministères et collectivités	Scènes de négociation

Cette réorientation de l'objectif des grandes politiques nationales conduit à la transformation des formes de l'action publique en tant que telle. Dans les années 1950 et 1960, l'impact anthropique était pensé comme un tout administrable (un problème, une cause, une solution), de la même façon que n'importe quel autre problème sectoriel. Or, les problèmes environnementaux apparaissent peu à peu, nous l'avons évoqué concernant leur dimension éducative, comme étant des problèmes multicausaux, nécessitant de mettre en place des démarches transversales pour les résoudre et reposant sur la mobilisation d'une grande diversité de registres cognitifs et expérientiels (Theys, 2003). En effet, la transversalité des problèmes publics oblige les élus locaux, à travers l'évolution des textes réglementaires, à partir du local. Plus que leur transversalité, c'est la complexité des problèmes publics qui auraient joué un rôle majeur dans cette réorganisation. La complexité des problèmes posés demande à trouver des solutions à partir de la confrontation des points de vue – c'est-à-dire des connaissances et des expériences - des acteurs. Dès lors, gouverner ne signifie plus seulement activer les formes traditionnelles de la régulation politico-institutionnelle (partis, syndicats, etc.), à savoir l'imposition de règles et de normes, mais suppose d'être en capacité de générer une action collective à partir de cette reconfiguration d'acteurs (Dormois *in* Gumuchian, Pecqueur, 2007). Ainsi, l'action de l'État aux conceptions descendantes et intégratives se transforme pour résoudre des problèmes transversaux émergeant sur des territoires, en même temps que les dispositifs de prise de décision élargissent le cercle des négociateurs (Van Tilbeurgh, 2014). Les dispositifs participatifs seraient ainsi un outil pour inscrire des politiques environnementales dans des contextes locaux complexes.

Selon le rapport Brundtland (1987), le développement durable nécessite une réforme politique passant par des transformations institutionnelles et juridiques. La première de ces modifications vise le processus de prise de décision publique, et a pour objectif de mettre en place des dispositifs participatifs s'ouvrant à la société civile. Les modalités d'un projet de développement durable doivent alors être négociées entre les acteurs concernés au niveau local. Le principe de participation est officiellement introduit par l'article 10 de la Convention de Rio, puis repris plus tard dans le cadre européen avec la convention d'Aarhus en 1998, établissant un lien direct entre les problèmes environnementaux, transversaux et complexes, et le renforcement de l'ouverture du fonctionnement démocratique. Ce principe vise à améliorer l'information environnementale délivrée par les autorités publiques et à favoriser la participation du public à la prise de décisions ayant des incidences sur l'environnement (Van Tilbeurgh, 2014). Plus précisément, le principe de participation accompagne à cette période le mouvement de décentralisation des États et la formalisation de dispositifs permettant aux citoyens de donner leur avis sur des projets les concernant, et même, parfois, d'en être à l'initiative. La citoyenneté est en effet au cœur des revendications environnementales, non plus la citoyenneté abstraite du contrat social et de sa délégation représentative au nom de l'intérêt général, mais la citoyenneté localisée où la mobilisation se fait à partir d'investissements individuels ou collectifs (Kalaora, Vlassopoulos, 2013). Le modèle décisionnel territorialisé se diffuse en particulier par la création de procédures insistant, à la fois, sur l'ouverture du dispositif décisionnel à de nouveaux acteurs et sur l'accès à l'information du public[41]. Dans le même temps, de nouveaux acteurs ont acquis une légitimité pour participer au processus de prise de décision. L'Union européenne, les régions, les

41 En France, la participation avait d'abord pris forme, dès 1834, dans les procédures de déclaration d'utilité publique instaurant les enquêtes publiques, à l'origine chargées de gérer des cas privés d'expropriation. Elles se réformeront progressivement tout au long du 20e siècle (la Loi 1976 reconnaît que le droit à l'information du public doit s'élargir à un certain nombre de questions d'ordre public ; la loi Bouchardeau en 1983 généralise l'enquête publique ; les lois de 1995 et 2002, respectivement relatives au « renforcement de la protection de l'environnement » et à la « démocratie de proximité »).

départements et les intercommunalités ainsi que le mouvement associatif se positionnent comme co-porteurs de l'intérêt général grâce aux compétences d'expertises juridiques et environnementales qu'ils ont tous progressivement acquises (Lascoumes, 1994).

On observe ainsi une simultanéité des évolutions entre la décentralisation de l'État et la formalisation d'outils permettant aux citoyens de donner leur avis sur des projets les concernant. Plus précisément, la territorialisation de l'action environnementale s'appuierait désormais sur la création de nouvelles règles sociales localisées adossées à une forme de principe de subsidiarité qui fait l'hypothèse « d'une responsabilité et d'une mobilisation des communautés locales pour défendre leur cadre de vie » (Salles, 2006)[42]. Cette solution serait jugée plus efficace que le pilotage centralisé des politiques publiques. Cette évolution a entraîné une autonomisation croissante des systèmes d'action locaux générant ainsi de nouveaux territoires, distincts des territoires politico-administratifs (Pays Voynet, etc.). La territorialisation de l'action publique environnementale repose ainsi sur des configurations décisionnelles préexistantes, impliquant déjà une diversité d'acteurs. En appelant à la mobilisation de réseaux d'acteurs territorialisés, l'éducation à l'environnement doit s'intégrer à partir de ces configurations plus anciennes.

Le changement environnemental à l'épreuve des configurations d'acteurs

Le projet éducatif, tel qu'il est conçu par les institutions internationales, est chargé de contribuer au projet politique global de la reconfiguration du développement humain par la mobilisation d'un ensemble d'acteurs. En se trouvant à l'intersection de deux questions publiques et institutionnalisées (la question environnementale et la question éducative) la traduction nationale des accords internationaux sur l'éducation à l'environnement est investie par trois réseaux d'acteurs distincts (le réseau environnementaliste, le réseau d'éducation populaire et dans une moindre mesure, le réseau scientifique et technique), chacun s'incarnant dans une action institutionnelle (administrations dédiées) et une action collective (mobilisations sociales, associations). Les acteurs appartenant à ces différents réseaux représentent des organismes très hétérogènes qui n'ont pas nécessairement une conception commune de ce qu'est l'environnement biophysique ni de ce en quoi devrait consister la pédagogie autour de ces questions. Les réseaux d'acteurs se reconfigurent ainsi à partir de leurs héritages cognitifs qui s'hybrident la plupart du temps avec les cadres normatifs plus globaux, et opèrent leurs propres trajectoires d'action. Dit autrement, la dynamique d'intégration participe à la différenciation des modèles éducatifs sur l'environnement et met en évidence la diversité des connaissances et des expériences éducatives sur l'environnement engagées dans les différentes configurations d'acteurs. Le développement des travaux sur la pédagogie environnementale au cours des années 1990[43] contribue à montrer l'existence de cette diversité. Ces travaux partent de l'analyse des pratiques pédagogiques

42 Cette notion de responsabilité deviendra d'ailleurs centrale dans l'injonction du développement durable.

43 La dimension réflexive de l'éducation à l'environnement se développe dans le monde francophone et après l'institutionnalisation des énoncés globaux, avec les travaux précurseurs de Lucie Sauvé, professeur de didactique issue du mouvement des pédagogies nouvelles des années 1970 et devenue titulaire de la chaire d'éducation relative à l'environnement (ERE) à l'UQUAM (Québec). En 2001, les dirigeants de la chaire d'éducation relative à l'environnement envisagent de prolonger leur action en créant le Centre de recherches en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). Celui-ci regroupe une équipe internationale de chercheurs universitaires, d'organisations gouvernementales et de la société civile ayant une mission éducative. Il promeut une approche démocratique et participative autour des questions socio-écologiques et entend participer au développement d'une citoyenneté informée, critique, créative et engagée. À ce jour, c'est le centre de recherche en sciences de l'éducation le plus important de l'espace francophone sur l'éducation à l'environnement.

des cinquante dernières années en les replaçant au sein d'un processus de construction des rapports sociaux à l'environnement et aboutissent à la caractérisation de trois grands registres de connaissances sur l'environnement : par les savoirs, par les affects, et par le projet politique de transformation sociale (Sauvé, 1994 ;). Ces trois modalités relationnelles à l'environnement autour des registres cognitif, sensible et normatif ont également été analysées par les sociologues, à l'instar d'André Micoud (1992, 2007) [tableau 2].

Quoi qu'il en soit, cet effort de caractérisation des pratiques éducatives conduit à la mise en évidence d'une grande diversité des patrimoines pédagogiques concernant les questions environnementales : à ce titre, il serait sans doute plus juste et représentatif de parler *des* éducations à l'environnement, plutôt que d'utiliser le singulier généralisateur et parfois réducteur[44]. Cette inscription serait largement tributaire des héritages sociaux (réseaux institutionnels ou associatifs-naturalistes, d'éducation populaire ou d'écologie politique, etc.) et des conceptions éducatives (« au sujet de, par/dans, pour ») portées par ces acteurs.

Ces modalités relationnelles révèlent des correspondances entre les spécificités des configurations locales d'acteurs et les prescriptions globales à travers, en particulier, les territoires, lesquels sont décrits par plusieurs auteurs comme des médiateurs des processus éducatifs (Floro, 2013 ; Barthes, Champollion, 2012 ; Girault, Barthes, 2014). Autrement dit, il y aurait un lien entre cette diversité et les types de réseaux qui portent ces approches[45]. De plus, les pratiques éducatives, en contribuant à une analyse réflexive des modes de développement humain et du changement socio-environnemental, portent, par leur action, une partie de la responsabilité de leur application. D'où l'existence de débats autour de l'évolution de l'horizon universel qu'elles relaient. L'exemple de l'inscription du principe de développement durable dans les politiques nationales l'illustre particulièrement. La conception de l'éducation comme instrument d'un projet politique mondial « descendant », apparaissant comme un « point de passage obligé » (Sauvé, 2011), est aujourd'hui largement remise en cause. La critique de l'instrumentalisation de l'éducation pour un développement durable est d'autant plus présente dans les débats qu'elle porte sur un référentiel normatif considéré par de nombreux acteurs comme la réaffirmation du modèle de développement dominant, articulé autour d'une conception anthropocentrique et « ressourciste » de l'environnement (Sauvé, 2000 ; Bergandi, 2014). En effet, ce qui différencie cet énoncé des autres énoncés environnementaux est l'abandon d'une approche critique du modèle dominant du développement humain[46]. Plus généralement, d'après C. Doyle (1998), les grands énoncés environnementaux constituent les données irréductibles à toute forme d'action, aux dépens des enjeux liés aux inégalités socio-spatiales jusque-là très représentées dans les débats

---

44 C'est aussi dans la perspective de rendre compte le plus fidèlement possible de la multiplicité des pratiques éducatives et des rapports à l'environnement que les Québécois ont préféré la formulation « éducation relative à l'environnement » (ErE). Notre choix de conserver la terminologie « éducation à l'environnement » (EE) pour l'écriture de cette revue réside principalement dans notre volonté de rester proche des usages et des routines de langage présents en France pour désigner la pédagogie environnementale.

45 À un autre niveau, ces reconfigurations conduisent aujourd'hui à faire la distinction entre « ceux qui font de l'EE leur métier » (enseignants, animateurs, etc.) et « ceux qui font de l'EE dans leur métier » (chargé d'étude, guide touristique, agent de collectivité, etc.) [Cottereau, 1999].

46 Le préambule de la Charte de Belgrade (organisée conjointement par l'UNESCO et le PNUE), dénonce, par exemple, les ravages socio-environnementaux d'un développement économique basé sur la logique capitaliste : « Notre génération a été le témoin d'une croissance économique et d'un progrès technique sans précédent qui tout en répandant les bienfaits sur de nombreux pays ont eu par ailleurs des répercussions néfastes sur la société et l'environnement. » (UNESCO, 1975 cité par Sigaut, 2010). L'article 7 de cette Charte va même jusqu'à prôner « le primat de l'environnement sur la croissance. »

internationaux. En ce sens, le développement durable interroge, en tant que principe normatif, les valeurs scientifiques ou socioculturelles portées par les modèles éducatifs lui préexistant[47].

Y. Girault et L. Sauvé (2008) dressent ainsi quatre postures du milieu éducatif face à la prescription du développement durable. La première, acritique, consiste à adopter les prescriptions institutionnelles comme des balises solides qui orientent et légitiment l'action éducative dans son ensemble. La deuxième posture consiste à « faire avec » en accommodant et en adaptant le discours formel aux pratiques existantes. La troisième voie est une posture de résistance à proprement parler qui conduit à dénoncer et à déconstruire la prescription. Enfin, le quatrième positionnement consiste à « faire ailleurs », c'est-à-dire à contourner la prescription en se reposant sur des discours déjà existants ou en construisant des discours différents (éducation à la citoyenneté ou à l'économie circulaire par exemple). À cet effet, M. Mac Kenzie (2006) met en lumière la fonction critique de l'éducation à l'environnement qui devrait ainsi permettre aux acteurs de se situer dans les discours dominants, de les mettre à distance et éventuellement de les déconstruire.

En rendant difficile la construction d'un modèle éducatif unique, les caractéristiques de l'intégration de l'éducation à l'environnement empêcheraient la poursuite de son processus d'institutionnalisation dans les politiques publiques. Cette diversité atteste par ailleurs que ce qui constitue et questionne l'objet de l'éducation à l'environnement est moins l'environnement biophysique en tant que tel, qui intéresse en premier lieu les sciences de l'environnement, que la relation des sociétés humaines à leur environnement (Sauvé, 2002). Plus exactement, l'éducation à l'environnement questionne autant qu'elle façonne les types de rapports sociaux à l'environnement qui sont produits par les différents registres de connaissances (tableau 2).

Outre la question du degré d'adhésion aux grands énoncés prescriptifs et de l'idéologie qu'ils construisent en retour, les réseaux d'acteurs sont également, en tant qu'acteurs locaux et à travers leurs actions, à l'origine de la construction d'une certaine relation à la nature et d'un attachement au territoire. Dans sa thèse, J. Toupet (2018) montre comment les activités de plein air développées par le réseau des Unions locales d'animation en milieu rural (ULAMIR) du Finistère dans les années 1970-80 – dont certaines seront labellisées CPIE par la suite – et les émotions que ces activités procurent participent à la construction du réseau en lui-même et au développement d'un sentiment d'appartenance, porteurs d'un développement local respectueux des milieux naturels (encadré 1).

47 Comme le souligne L. Sauvé, l'énoncé du développement durable en tant qu'horizon de la trajectoire humaine, n'est pas issu du monde de l'éducation. Il ne relève pas d'une réflexion sur le sens de l'ontogenèse humaine et ne provient pas non plus du milieu des organisations environnementales, ni des travaux du mouvement écologiste. Plus généralement, il ne correspond pas à la culture des mouvements sociaux préoccupés d'équité, de justice et d'économies alternatives (Sauvé, 2006, 2008, 2011 ; Léninger-Frézal, 2009).

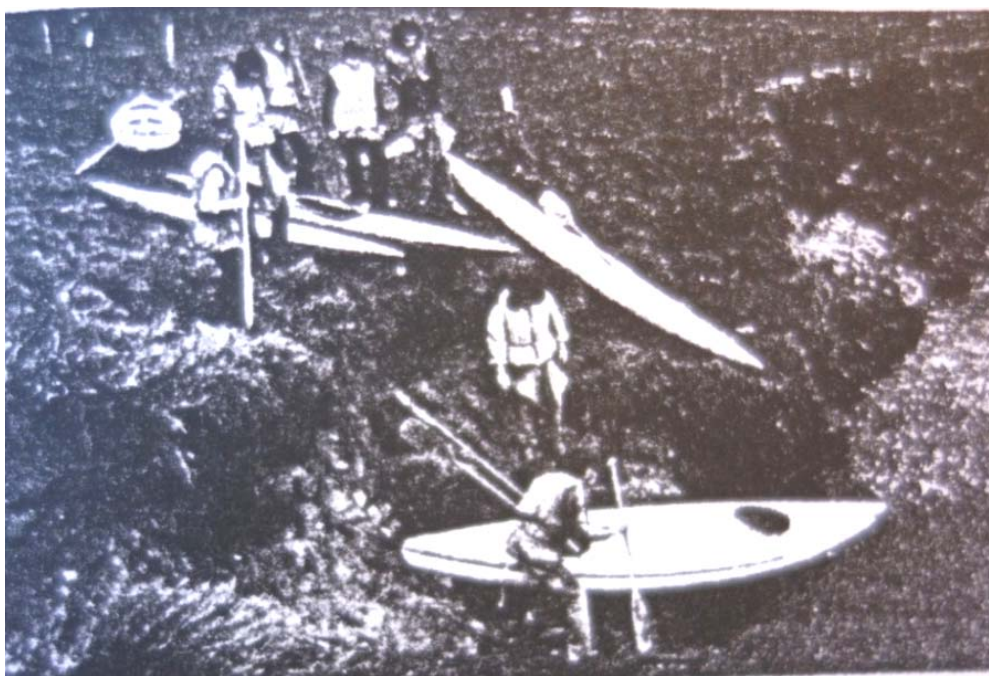
TABLEAU 2. TYPOLOGIE DES ÉDUCATIONS À L'ENVIRONNEMENT

Type d'éducation à l'environnement	Objectifs	Objet	Contexte de diffusion	Types de connaissances développées	Relation à l'environnement	Rapport au territoire	Critique du développement durable
Éducation au sujet de l'environnement	Acquérir des connaissances	Les savoirs	Enseignement agricole Associations naturalistes et de culture scientifique Muséum national d'histoire naturelle (MNHN) Administration de l'Environnement	Cognitives Scientifiques	« Environnement-système »	Études de milieux Peut aussi être a-territorial	« Faire avec »
Éducation par et dans l'environnement	Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement Favoriser l'empathie envers les autres vivants Développer des valeurs environnementales	La personne et son rapport à l'environnement	École (classes découvertes) Associations et grandes fédérations d'éducation populaire Administration de jeunesse et sports	Sensibles Symboliques Intimes	« Environnement-milieu de vie » « Environnement-nature »	Eco-formation dans un lieu de vie.	« Faire ailleurs »
Éducation pour l'environnement	Transformer les pratiques sociales et adopter des comportements favorables à l'environnement	Les comportements et le changement social	École Associations Collectivités Écologie politique Administration de l'Environnement	Comportementales Morales Normatives	« Environnement-problème » « Environnement-ressource »	Développement d'une compétence politique dans des lieux de décision et de pouvoir.	A-critique

Encadré 1. S'approprier un territoire par l'approche émotionnelle de la nature : l'exemple des ULAMIR (Finistère)

Dans les activités d'animation mises en œuvre par le réseau des ULAMIR c'est le milieu naturel qui constitue le cadre privilégié où s'éprouvent et se partagent les émotions. Le milieu naturel est l'espace où jouer, naviguer, expérimenter, construire, s'organiser, apprendre. L'environnement est dans cette configuration, une source de sociabilisation et d'épanouissement personnel. Le milieu naturel est une ressource pour l'action avant d'être une entité existant pour elle-même. Le travail éducatif développé se fait, *par* et *dans* l'environnement (Giraut, Sauvé, 2008) reposant sur le contact direct entre les usagers et leur environnement. L'objectif n'est pas d'acquérir des connaissances formelles ni de militer pour la protection des milieux, comme pouvaient le faire d'autres réseaux associatifs à cette période, mais de permettre la construction sociale et individuelle en s'imprégnant physiquement et affectivement de son milieu de vie.

C'est à travers des pratiques exploratoires sensibles que le réseau d'animation rurale apporte un nouveau regard sur le milieu rural en général et sur le milieu naturel en particulier. En entretenant une relation émotionnelle à leur milieu de vie, les animateurs et tous ceux qu'ils accompagnent dans cet effort (jeunes, élus, institutions scolaires, etc.), construisent non seulement leur attachement au groupe communautaire, mais également au territoire qui est le cadre expérientiel de leur action. C'est donc à travers cette immersion territoriale et après avoir tissé des liens avec les milieux et les espaces, c'est-à-dire après y avoir éprouvé des émotions réciproques et des émotions collectives positives que l'engagement du réseau pour le développement local prend forme (Toupet, 2015 et 2018).



Les activités nautiques en général et l'activité de canoë-kayak en particulier étaient en plein développement dans les années 1970 dans le Finistère.

La mobilisation des ULAMIR pour la « défense du territoire » s'enracine dans ce que la psychologie sociale détermine comme étant des*« group-based emotions »*, c'est-à-dire des émotions éprouvées par les membres d'un groupe au titre de leur appartenance à ce groupe (y compris les émotions dirigées contre d'autres groupes), ou d'émotions suscitées par des événements mettant en jeu les orientations, les croyances et les valeurs du groupe. À un autre niveau, ces « émotions communautaires » traduisent la relation qu'entretient le réseau à l'environnement. L'environnement ici, avant d'être objet à saisir et à agir, est d'abord, tel que le décrit A. Micoud (2007, p. 130), littéralement *« milieu associé »* au sein duquel l'être émotionnel et sensoriel est immergé, qui ne se définit lui-même qu'en rapport de relation et de séparation avec lui. Porter atteinte à un tel environnement, c'est du même mouvement affecter l'être qui s'est construit en s'y (é)mouvant. Être émotionnel qui ne saurait être insensible à la destruction de ce milieu dans lequel son action, sa vie a pris du sens. S'engager pour sa défense, c'est s'y engager pour ses qualités, essentielles à la poursuite des processus conjoints d'individuation et de sociabilisation dont il a pu être le théâtre (Micoud, 2007).

Comme le suggère J. Jasper (1998) cité par C. Traïni (2009), l'épreuve des émotions consolide l'adhésion des individus au groupe et à son projet militant (ici culturel et éducatif). En étant partagées par les membres d'un même groupe, les émotions facilitent la vie en commun : elles dotent les acteurs de standards, de repères normatifs, elles sont ancrées dans une situation et contribuent à orienter l'action avec les autres dans des agencements réciproques (Déchaux, 2015). Le partage des émotions permet ainsi non seulement de « continuer à entretenir des valeurs qui ne sont pas actuellement réalisées dans le monde, c'est-à-dire de faire vivre un autre monde » (Livet, 2002, p. 122), mais aussi de s'assurer de la communalité de ces valeurs. Ainsi, les émotions ne nous permettent pas simplement de participer à une collectivité, et éventuellement de vivre ses tensions avec d'autres collectivités, elles nous permettent d'en apprendre les valeurs et les normes. Ainsi, partager ses émotions c'est s'assurer que les autres manifestent d'une part, une sensibilité à l'égard des mêmes valeurs et, d'autre part, une volonté de les faire résister à un destin contraire (Livet, 2002).

L'évolution conjointe des discours institutionnels sur l'éducation à l'environnement et des contre-discours réflexifs sur le sens des pratiques éducatives questionne aujourd'hui leur degré de dépendance mutuelle. Autrement dit, ces évolutions questionnent la manière dont les pratiques sociales évoluent au contact de telles injonctions. En effet, l'éducation à l'environnement participe pour une part à la reformulation des actions locales endogènes, qui se sont jusqu'alors constituées de manière relativement autonome. Mais l'éducation à l'environnement est également réinterrogée par les pratiques des configurations locales d'acteurs, qui contribuent à différencier des postures pédagogiques, des modèles d'action et des territoires d'intervention. L'éducation à l'environnement appelle-t-elle, dans la mise en relation des énoncés globaux et des territoires, à une simple réponse à une injonction normative internationale ou participe-t-elle à une construction autonome de lien social autour des questions environnementales et de développement durable ? Où placer le projet politique de l'éducation à l'environnement dans cette tension entre des injonctions normatives provenant du « haut » et des initiatives propres émanant du « terrain » ? Autrement dit, qui des horizons programmatiques relayés par l'éducation à l'environnement ou des réseaux d'acteurs locaux façonnent l'autre ?

C'est précisément cette tension, génératrice de rapports différenciés à l'environnement, qui est mise au jour par les acteurs eux-mêmes. Or, la constitution de collectifs pour atteindre un objectif de changement socio-environnemental renvoie à leurs modalités d'organisation. L'organisation en réseau permet de légitimer les coordinations d'acteurs qui se forment (Céfaï, 2007), en leur permettant de mobiliser des ressources, de développer des stratégies et éventuellement de faire pression à des niveaux d'échelles variés.

Le réseau, un modèle d'action et un fonctionnement partagé

La notion de « réseau » est ici mobilisée dans un contexte où les acteurs étudiés mobilisent eux-mêmes cette notion comme modèle d'action pour guider leurs pratiques. Plus précisément, l'hégémonie du modèle de « l'agir-en-réseau » explique les oscillations entre un usage analytique et un usage pratique de la notion. Certains auteurs louent les conceptions du « tout-réseau » et analysent le fonctionnement concret de collectifs d'engagement qui s'autodéfinissent comme un réseau et comme un fait social à part entière (Barabasi, 2002 ; Buchanan, 2002). D'autres considèrent la notion de réseau comme un cadre d'analyse pour rendre compte de certaines propriétés peu visibles des mobilisations (Degenne, Forsé, 1995). Cette conception est spécifique aux analyses de la *Social Network Analysis* (SNA)

(Scott, 1991). La notion de réseau est par ailleurs devenue un cadre d'analyse d'autant plus incontournable qu'il s'institutionnalise à la suite de ce qui a été décrit par les sociologues à partir des années 1960 comme le délitement des institutions traditionnelles de régulation sociale (famille, religion) (Dubet, 2002 ; Candau, Ruault, 2006). Ce contexte de déstructuration des cadres sociaux traditionnels favorise l'aspiration d'une société désormais individualisée à prendre part aux décisions qui orientent le cours pris par les différents domaines de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs précisément cette réflexivité individuelle qui serait sollicitée dans les démarches d'éducation à l'environnement. Mais ce contexte introduit également des reconfigurations dans l'appréhension générale des relations sociales, dont la notion de réseau apparaît être un cadre d'analyse pertinent.

La théorie des réseaux est prise ici dans une approche considérant que les logiques d'action des individus sont à rechercher dans la relation qui s'instaure entre la liberté de l'acteur, le sens et la légitimité qu'il confère à ses activités et le cadre culturel, cognitif et normatif des structures réticulaires dans lesquelles il s'insère (Amblard *et al.*, 2005). Autrement dit, l'analyse de réseau permet de relier l'action individuelle et l'action collective.

Depuis une vingtaine d'années, l'idée que le réseau et, plus précisément, que l'organisation de l'action en réseau est la plus efficace dans la mise en ordre du monde a permis son expansion comme modèle d'organisation légitime (Parrochia, 2001 ; Dumoulin-Kervran, 2012). En effet, dans le monde de l'entreprise (Castells, 1998) comme dans celui de l'action collective, les acteurs ratifient l'efficacité supérieure du réseau sur la base de qualités qui lui sont prêtées : « vitesse, capacité à échanger des informations, fluidité des liens, rapports de confiance, etc. » (Dumoulin, 2007, p. 130). Le réseau serait la forme la plus appropriée pour mettre en œuvre une organisation horizontale, fondée sur d'autres formes de hiérarchie. Le réseau aurait gagné sa suprématie sur la forme bureaucratique qui dominait précédemment, en particulier grâce au déclin réel ou postulé de l'État (et du modèle syndical pour les mobilisations collectives) et aux nouveaux processus d'individuation favorisés par la mondialisation de l'économie et les nouvelles technologies de la communication (Dumoulin-Kervran, 2007). Les analyses contemporaines de la globalisation donnent une place centrale à l'organisation sociale en réseau, en tant que modèle universel d'une nouvelle ère post État-nation (Boltanski, Chiapello, 1999 ; Negri, Hardt, 2000, 2004). Le réseau devient un modèle d'action et même une catégorie d'usage et d'autodéfinition pour les acteurs socio-économiques. L'idée d'un « réseau de réseaux » est par exemple une référence majeure pour certains acteurs territoriaux (Chériki-Nort, 2010).

L'utilisation de la terminologie du « réseau » dans les discours des associations d'éducation à l'environnement met en relief ces traits caractéristiques. D'une part, bénévoles et salariés revendiquent les « pratiques collaboratives », « non hiérarchiques », propres au « fonctionnement en réseau », au détriment de logiques hiérarchiques et anonymes, « d'où rien ne redescend[48] », qu'ils attribuent à d'autres organisations associatives de type fédéral ou entrepreneurial. D'autre part, la « mise en réseau » doit permettre de renforcer l'interconnaissance des acteurs et la mutualisation de leurs connaissances et expériences afin de susciter, à terme, une action collective « cohérente ». La formation de cette action collective devrait, d'après les acteurs, doter le réseau d'une identité locale et forcer la reconnaissance des partenaires. Cette approche, aussi compréhensive soit-elle, ne permet toutefois pas d'expliquer les facteurs aboutissant à la mise en œuvre de cette action collective. Aussi,

48 Ces expressions sont tirées de notes de terrain (Toupet, 2018).

l'analyse des réseaux autodéfinis peut être enrichie d'une approche qualitative qui donne à voir un autre réseau que celui qui est désigné et qui permet de déterminer les facteurs d'une action collective.

Des recherches pionnières ont été menées sur la question des réseaux tant par des sociologues (Moreno, 1934) que par des anthropologues (Barnes, 1954 ;)[49]. Un réseau social est un ensemble de relations, d'interactions, entre un ensemble d'acteurs. Cet ensemble peut être organisé et formalisé (une entreprise par exemple) ou informel (un groupe d'amis) et ces relations désignent toutes les formes d'interactions ou d'échanges sociaux, qui peuvent être de natures très diverses (transactions monétaires, échanges de services, transmissions d'informations, cadeaux, conversations, conseils, etc.), spécialisées ou non, symétriques ou non (Lemieux, 1999). Selon cette perspective, les réseaux ne sont pas un mode d'organisation sociale particulier et leur analyse n'est pas une fin en soi (Forsé, 2008). L'analyse de réseaux sociaux est au contraire le moyen de révéler des structures sociales et de s'interroger sur leur rôle (Mercklé, 2011). Elle fournit par exemple des clés de compréhension pour déterminer en quel sens une structure contraint concrètement des comportements, tout en résultant des interactions entre les éléments qui la constituent (Degenne, Forsé, 1995). Les études de réseau sont ainsi très efficaces pour souligner des stratégies, en montrant par exemple les rôles de leader dans un groupe, les activités d'intermédiation entre groupes et sphères sociales, mais aussi en mettant en lumière des liens entre les dynamiques « micro » et les dynamiques d'ensemble. L'analyse de réseaux a en particulier montré qu'un système d'interdépendances joue un rôle majeur dans la régulation des relations sociales, procurant aux membres des ressources tout en les engageant entre eux (Granovetter, 1985 ; Grossetti, Barthe, 2008 ; Lazéga, 2009).

Des analyses, prenant appui sur la théorie des réseaux, des coordinations d'acteurs agissant dans les domaines de l'environnement et de la pédagogie, ont ainsi été menées (Berny, 2019 ; Toupet, 2018), permettant de comprendre leur structuration, d'en expliquer les caractéristiques fines, de donner du sens aux relations sociales qui s'y jouent et d'évaluer, de manière plus distanciée, l'efficacité de leur action.

2. La transformation des métiers

Au milieu des années 1970, les premiers animateurs associatifs et pluridisciplinaires incarnent l'animation socioculturelle des milieux urbains et surtout ruraux. Vingt-cinq ans plus tard, c'est-à-dire à la fin des années 1990, ces associations se sont, pour la plupart, intégrées à des réseaux d'acteurs plus larges agissant dans le domaine de l'éducation à l'environnement, à partir de la conception d'outils et d'activités pédagogiques, la réalisation d'études, d'expertises, activités financées quasi exclusivement par les collectivités locales et soutenues par les dispositifs d'aide à l'emploi. Que s'est-il passé pour que l'éducation à l'environnement devienne une compétence à part entière des réseaux associatifs ?

49 L'anthropologue britannique John Barnes, fut probablement le premier à y avoir recours systématiquement pour décrire les formes spécifiques de la stratification sociale dans la petite île norvégienne qu'il étudiait dans les années 1950 : la notion de réseau permettait en effet de rendre compte de l'enchevêtrement complexe, ouvert, multiforme, de structures changeantes des relations sociales sur lesquelles elle reposait. J. Barnes avait ainsi eu l'intuition que tous les habitants de l'île, et au-delà tous les habitants de la Norvège et de la planète, étaient reliés entre eux par des chaînes d'interconnaissance plus ou moins longues.

La professionnalisation des réseaux associatifs et leur montée en expertise

Le processus de professionnalisation consiste, d'après la définition d'E. Hughes (1996), en la reconnaissance sociale de l'exclusivité à exercer une activité et de la légitimité à la réguler dans un domaine déterminé. Un travail « professionnel » est supposé se distinguer des autres formes de travail : il implique la mise en œuvre d'une expertise détenue dans un domaine d'activité déterminé ; il suppose aussi, de la part du travailleur, une motivation non exclusivement instrumentale (ou marchande), qui fait aussi place à une mission tournée vers autrui ; il s'assortit enfin d'un contrôle de l'activité par l'ensemble des professionnels du champ (Dussuet, Flahaut, 2010). C'est précisément cette conquête symbolique d'un agrément reconnaissant l'intérêt « général » des réseaux d'animation autour de l'environnement qui est en jeu lors de leur période d'émergence et l'institutionnalisation des structures professionnelles *ad hoc*. Et c'est sur ces bases initiales que le processus de professionnalisation des réseaux éducatifs se poursuit au cours des décennies 1980 et 1990 à travers la délimitation et la formalisation de leur unité en tant que communauté de travail. En effet, le processus de décentralisation fait apparaître de nouveaux interlocuteurs (les services régionaux notamment) auprès desquels il faut se légitimer pour obtenir des lignes budgétaires.

Le modèle interactionniste de la professionnalisation, développé par E. Hugues et repris par P. Dubar, C. Tripier et V. Boussard (1998), propose une définition du groupe professionnel qui prend en compte deux dimensions : les relations au sein du groupe et les parcours biographiques des individus composant ce groupe. D'une part, ce modèle montre que les groupes professionnels sont issus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence, comme le montre le processus de création du Réseau d'éducation à l'environnement de Bretagne (REEB) au début des années 1990 (encadré 2). D'autre part, la vie professionnelle est envisagée, dans le modèle interactionniste, comme un processus biographique qui construit les identités tout au long de la vie, conséquence à la fois des trajectoires de formation des nouveaux professionnels et des interactions existant entre eux et leurs contextes d'action.

Encadré 2. Une centaine d'animateurs et institutionnels célèbrent la création du Réseau d'éducation à l'environnement de Bretagne (REEB) en 1992

Photo prise lors des deuxièmes rencontres régionales de l'éducation à l'environnement à Plestin les Grèves (22).

Par cette démonstration, le réseau d'éducation à l'environnement nouvellement formé cherche à se démarquer des réseaux existants, en particulier des réseaux environnementalistes, qui à travers leur approche protectrice du milieu naturel n'investissent pas prioritairement cette dimension, plus transversale, du développement local. Le réseau cherche également à se démarquer du secteur commercial du marché des loisirs, notamment dans le domaine des pratiques sportives de nature, qui se développe dans le même temps (Augustin, 2002 ; Ion, 2005). Autrement dit, le réseau breton d'éducation à l'environnement cherche dans son processus d'ancrage territorial et d'institutionnalisation locale à se protéger de leur concurrence en démontrant l'utilité de cette approche sociale.

Source : archives du REEB.

Une fois constitués, les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître de leurs partenaires en recherchant des protections légales, c'est-à-dire en faisant l'acquisition d'une autonomie et d'une reconnaissance dans le champ réglementaire de l'action. La professionnalisation nécessite en effet l'intervention d'acteurs extérieurs au groupe professionnel, en particulier de la puissance publique, laquelle « valide l'espace de qualification en statuant sur les référentiels de formation et en certifiant les diplômes » (Aballéa, 2005). La reconfiguration des administrations et la formalisation des politiques publiques, notamment dans le domaine de la formation, donnent des orientations d'action et des garanties protectrices aux réseaux associatifs. Ces derniers bénéficient d'un statut protecteur à travers l'accès à la politique de formation développée au plan national et financée par les Régions (BAFA, BEATEP, emploi-jeunes). Les identités professionnelles se construisent en effet dans les similitudes d'accès au métier, à travers les institutions de formation, où se nourrit également une « culture » du métier et où se consolident les organisations de défense et de représentation collective (Ion, 2005). Plus précisément, le fait que les réseaux locaux bénéficient d'une protection légale, c'est-à-dire d'un

statut qui les protège dans leur construction professionnelle, leur permet de répondre à des normes de qualité, d'efficacité, etc. Dans cette configuration, le professionnalisme des réseaux d'éducation à l'environnement ne se traduit plus uniquement à travers des discours, mais par l'utilisation d'infrastructures (comme des bâtiments rénovés) et de matériel concrets, ainsi que le montre la mise en place d'un centre de découverte de l'environnement dans le Finistère[50] (encadré 3).

Encadré 3. La « base du Douron », ancienne école communale à Plouegat-Guerand (Finistère)

La première phase de rénovation est lancée en 1990. Le centre d'accueil est géré et animé par l'ULAMIR du canton de Lanmeur. En 2016, le centre de 55 lits est « mis en sommeil » par l'ULAMIR-CPIE faute de rentabilité suffisante.

Source : archives personnelles.

[50] Dans le Finistère, une vingtaine de centres d'accueil représentant plus de 1000 lits sont rénovés au cours des décennies 1980 et 1990 grâce, entre autres, à l'activité des ULAMIR. Parmi les centres encore en activité aujourd'hui, on trouve : le « Centre du Gwaker » (Châteauneuf du Faou) ; le Centre « An Oaled » (Tréglonou) ; le Centre « Moulin Mer » (Logonna-Daoulas).

De nombreux outils sont progressivement élaborés par les réseaux locaux, régionaux ou nationaux sous des formes et sur des thématiques de plus en plus diversifiées[51]. En France, ces transformations confèrent à la pédagogie de l'environnement une dimension d'expertise reconnue par les instances politiques territoriales : les animateurs sont devenus experts-pédagogues, qui plus est légitimes pour travailler sur les enjeux environnementaux et sociétaux (encadré 4).

FIGURE 4. CONCEPTION ET DIFFUSION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES

Exposition et maquette de bassin versant réalisée au sein d'un centre d'accueil finistérien (1998)

Outil pédagogique « Rouletaboule » abordant la question de la gestion des déchets

Source : archives personnelles.

51 On peut distinguer deux grandes familles d'outils : les lieux (sentier d'interprétation, maison de Parc, exposition, manifestation, etc.) et les outils proprement dits (livre, malle, jeu, CD-Rom, etc.). Les thématiques abordées sont multiples : géologie, eau, habitat, gaspillage alimentaire, transports et mobilité, etc. (d'après Cheriki-Nort, 2010).

D'une manière générale, cette évolution est largement stimulée par une politique nationale d'aide à l'emploi à travers des dispositifs tels que l'objection de conscience à partir de 1983 et les « nouveaux services-nouveaux emplois » (emplois-jeunes) entre 1997 et 2005[52]. Les nouveaux dispositifs permettent de maintenir ou développer les emplois dans les métiers existants (Ion, 2005, p. 110). Ils convergent avec la territorialisation des politiques environnementales qui favorise également la création de nouveaux postes de travail (Ion, 2005, p. 109). Dans tous les cas, les animateurs y trouvent la confortation de leur poste ou une occasion de mobilité.

Pour de nombreux salariés, cette période représente « l'âge d'or » de l'éducation à l'environnement : le métier s'étoffe de pratiques créatives et innovantes, expérimentées par des salariés aux qualifications très variées. En s'engageant dans l'exploration d'une panoplie de nouvelles activités, les structures locales se mettent au service de l'État et des collectivités territoriales dans le but de favoriser la diffusion des « valeurs environnementales » (Le Démézet, Maresca, 2003). C'est sur ce terreau que se développe une spécialisation associative à même de donner une réalité mais aussi un contenu à la déclinaison locale des politiques publiques.

L'éducation à l'environnement représente alors un projet politique commun aux milieux associatifs, aux collectivités territoriales et à l'État, dans la légitimation et l'application de mesures gestionnaires dans le domaine de l'environnement, jusqu'à en constituer une « administration parallèle » (Aspe, Jacqué, 2012). Plus précisément, les dispositifs publics imposent peu à peu une nouvelle façon de désigner et de médiatiser les objets de l'action. Développer de nouvelles pratiques et inventer les espaces de pertinence de ces pratiques, ce n'est pas seulement appliquer des textes, c'est définir socialement de nouvelles compétences, construire de nouveaux savoirs, légitimer sur le terrain une nouvelle organisation des relations.

L'émergence d'un modèle d'action gestionnaire

- ***La gestion environnementale ou la transformation de l'objet du travail***

Depuis la fin des années 1990, de nombreux auteurs font le constat d'une « gestionnarisation » de la société se manifestant par la diffusion à l'ensemble de la vie sociale de dispositifs de gestion toujours plus nombreux, plus sophistiqués, plus prégnants et plus contraignants (Boussard, 2008 ; Cléach, 2011). La gestion en tant que telle n'est pas nouvelle. Le monde de l'entreprise s'est en particulier structuré, depuis la fin du 19e siècle, sur la rationalisation du travail, réputée optimiser l'utilisation de ressources pour économiser ou accumuler du capital. Ce qui est nouveau, ce sont les champs dans lesquels les dispositifs de gestion, les logiques de marché qui les sous-tendent et les pratiques liées se déploient et la place centrale qu'un grand nombre de personnes leur accordent (Benedetto-Meyer *et al.*, 2011).

La gestion repose sur l'utilisation d'outils permettant de matérialiser et d'opérationnaliser l'action (Lascoumes, Le Galès, 2004). Plus précisément, les techniques de gestion sont fondées sur des outils et des procédures qui cadrent l'action en fixant les statuts et les rôles de chaque composante, qu'elle soit humaine ou non-humaine. Ces outils, quand ils sont utilisés pour évaluer l'action environnementale, ont pour objectif de faire correspondre des situations données à des énoncés globaux par l'intermédiaire

52 Selon la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES), 310 000 postes ont été créés et 470 000 jeunes ont été embauchés de 1999 à fin 2005 dans toute la France.

d'opérations spécifiques. Dans cette perspective, les dispositifs de gestion deviennent des points de rencontre du global et du local, par l'irruption à l'échelle microsociale de processus macrosociaux. Cette irruption modifie les rapports sociaux mais également les rapports entre les humains et les non-humains ainsi que les relations entre les humains et leur environnement (Van Tilbeurgh, 2014).

D'après S. Craipeau et J-L. Metzger (2007), la diffusion du modèle gestionnaire serait liée aux transformations du contexte macro-économique et social. Autrement dit, les plans ou dispositifs de gestion seraient impulsés de l'extérieur et orienteraient les relations sociales (Girin, 1990). La gestion devient un outil par lequel les réseaux d'acteurs répondent à la modification de leur environnement, cette réponse étant plus ou moins contrainte par des éléments extérieurs.

Le contenu de la gestion repose sur une rhétorique spécifique. V. Boussard (2008) a défini ce logos autour de trois termes : la maîtrise, la performance et la rationalité. Il s'agit par la gestion de maîtriser et de contrôler le fonctionnement d'une organisation : « le terme de pilotage est assez régulièrement utilisé […]: le pilotage, c'est la conduite maîtrisée, tendue vers un but » (Boussard, 2008, p. 26). Cette maîtrise et ce contrôle sont sous-tendus par une injonction normative à la performance. Autrement dit, il s'agit d'orienter « le fonctionnement vers plus d'efficacité en vue d'atteindre une organisation performante » (Boussard, 2008, p. 26) par l'optimisation des ressources, de l'organisation, des êtres humains et non humains, etc. Cette optimisation des ressources est obtenue à partir d'analyses, de mesures, de comparaisons, mais aussi de formalisation des problèmes et de modélisation des solutions : « La gestion s'efforce ainsi de ramener le fonctionnement de l'organisation à un ensemble cohérent de connaissances obéissant à des lois vérifiées par des méthodes expérimentales, lieu d'une approche "scientifique" des phénomènes. » (Boussard, 2008, p. 27.) Le discours tenu sur la gestion produit un ensemble de significations partagées qui construit un type de réalité, une interprétation possible des situations. Il donne à la réalité ainsi construite un caractère d'évidence. Selon V. Boussard (2008), la croyance en l'efficacité de la gestion ne repose pas sur son opérationnalité, mais sur l'énonciation et l'articulation des trois principes du logos gestionnaire, et c'est en cela que ce logos est performatif. Autrement dit, « ce ne sont pas les pratiques de gestion qui seraient efficaces en elles-mêmes, mais le discours qui réussirait à faire croire à l'évidence de la forme gestionnaire » (Boussard, 2008, p. 79).

La gestion environnementale est définie comme incluant la surveillance, la recherche, la législation, l'administration, la préservation, l'utilisation des ressources ainsi que l'éducation et la formation des publics (Blandin, 2009). Selon J-C. Lefeuvre (1990), le virage vers la gestion va intervenir dès 1980 quand l'IUCN publie la *Stratégie mondiale pour la conservation de la nature*. La gestion recouvre dans ce texte la « préservation, l'entretien, l'utilisation durable, la restauration et l'amélioration du milieu naturel ». Alors que la protection de la nature reposait sur l'exclusion des humains de certains morceaux de nature sanctuarisés et laissés en libre évolution, le maintien de la biodiversité doit faire l'objet d'échanges entre les humains et les non-humains (la nature), échanges sanctionnés par des plans de gestion ou de restauration. P. Blandin (2009) voit dans cette évolution un changement de paradigme au cœur duquel la notion d'équilibre naturel, où l'homme est le seul perturbateur de la nature, est remplacée par la notion de trajectoire (ou de co-changement) où l'équilibre est trouvé à partir des relations entre le vivant et le non-vivant. Dans cette conception, l'environnement devient relationnel et non plus intrinsèquement statique et linéaire (Charles, Kalaora, 2007). Cette dimension éthique questionne en particulier l'« adaptabilité » des éléments naturels, c'est-à-dire leurs propriétés

qui leur confèrent une plus ou moins grande capacité de changement, et les possibilités dont les humains disposent pour maintenir, ou même accroître, cette capacité.

Les dispositifs de gestion peuvent être considérés comme la partie instrumentale ou pragmatique des dispositifs environnementaux ou éducatifs développés par les associations d'éducation à l'environnement. Ils reposent, la plupart du temps, sur une quantification de l'action mesurée principalement en termes de flux financiers et par une rationalisation du milieu naturel ou des comportements humains, à travers la définition d'un ensemble d'indicateurs (Sauvé, 2011).

Le principe général de la gestion par des indicateurs est de considérer que l'amélioration de la performance de l'indicateur choisi augmentera la qualité environnementale locale ou diminuera l'impact anthropique tout en améliorant la conscience humaine des problèmes. En fait, l'outil de gestion est rassurant, il réduit les incertitudes en promettant une certaine prévisibilité des actions sous forme de modes opératoires et d'indicateurs de performance (Gilbert, Chiapello, 2013). Dans la pratique, ces indicateurs ont vocation à se transformer en normes de gestion pour orienter l'action (Van Tilbeurgh, 2014). Certains de ces indicateurs, quand ils ne sont pas suggérés ou prescrits, puisent leur justification dans l'expérience professionnelle des acteurs et sont liés aux objectifs recherchés. Les acteurs locaux participant à la mise en œuvre des dispositifs de gestion tirent une grande partie de leur légitimité de leur capacité à « répondre » à des questions concrètes, dont le résultat est mesurable, voire quantifiable. Ils valorisent ainsi ces pratiques qui rassurent les financeurs et les partenaires locaux sur leur utilité et leur efficacité (encadré 4). Les résultats peuvent alors être publicisés et sont autant d'éléments à partir desquels les associations pourront se rendre indispensables dans la vie locale (Nicourd, 2009, p. 66). Tout l'enjeu réside dans la transformation de cette connaissance « de terrain » en une norme reconnue comme pertinente et généralisable.

Plus généralement, la gestion par les indicateurs permet la mise en place d'un cadre conventionnel qui prévoit une modulation du financement public en fonction de critères quantitatifs ou qualitatifs mesurant l'efficacité de l'action. Cette efficacité est ainsi évaluée selon la formulation symbolique d'une « culture de la performance » ou d'une « culture du résultat ». L'adoption d'une rhétorique de l'efficacité permet de justifier ces indicateurs et le primat de la performance. Les bonnes pratiques sont mesurées, testées et, grâce aux indicateurs de gestion, il est alors possible de quantifier l'efficacité du dispositif en fonction de son objectif. Cette capacité à rendre compte de l'action humaine à travers les dispositifs de gestion génère une représentation d'une maitrise des processus naturels ou d'autres comportements humains (Gilbert, Chiapello, 2013).

Encadré 4. Réunion de travail dans le cadre d'un projet sur la gestion des milieux naturels, 2000

C'est la multiplication des programmes publics (Bretagne Eau Pure, Prolittoral, zonage Natura 2000, directive-cadre sur l'eau) qui pousse l'ULAMIR de Lanmeur (Finistère), en 1999, à réunir les acteurs du territoire dans le but à la fois de mettre en œuvre une gestion concertée du bassin versant du Douron et de sensibiliser la population locale à sa préservation (par l'intermédiaire d'expositions, de journées d'échanges, d'animations scolaires, etc.), dans un projet appelé « Douron, vallée nature ». En 2005, l'ULAMIR de Lanmeur s'engage dans un projet de restauration et de préservation des prairies humides de la vallée du Douron. Jusqu'à cette date, ce sont davantage les associations locales de protection de la nature (telles que Bretagne Vivante) ou les syndicats mixtes qui se chargeaient des questions autour de la qualité des milieux naturels. Jusqu'aux premiers programmes publics sur l'environnement, l'ULAMIR avait une approche centrée sur le développement culturel, social et économique de son territoire. Avec le centre d'hébergement, ces activités sont progressivement mises au service des activités sportives de plein air, de séjours scolaires de découverte, d'animations nature et du développement d'outils de compréhension, de connaissance des milieux naturels (outils pédagogiques), au bénéfice de la population locale. Le début des années 2000 marque un tournant dans l'action de l'association. Avec la montée de l'action publique sur l'environnement, la vision sensible ou émotionnelle d'une nature source d'imaginaire ou de découverte centrée sur l'épanouissement et l'émancipation des humains fait place à la vision rationnelle d'une nature devenue « habitat », dont il faut maintenir ou améliorer l'état de conservation, en intervenant par exemple pour enrayer la fermeture des milieux. L'éducation *par* et *dans* la nature et le développement local par « l'expérience » de la nature sont désormais incorporés à l'idée de gestion environnementale et d'intervention sur la nature. Si les approches originelles perdurent, elles sont toutefois remises au service d'un « soin » plus direct apporté aux non-humains (le milieu naturel), dont les conceptions gestionnaires et normatives tendent à être intériorisées dans les pratiques professionnelles des animateurs.

Source : archives de l'ULAMIR-CPIE.

Les dispositifs de gestion donnent également un sens nouveau au milieu naturel, toujours au nom de l'efficacité. Ainsi les statuts et les rôles affectés aux humains et non-humains dépendent des situations. Auparavant cette affectation de sens reposait sur les caractéristiques propres de l'élément considéré, alors que maintenant l'affectation de sens dépend des relations entre cet élément et les autres qui partagent le même espace de vie. Autrement dit, dans certains cas, les dynamiques écologiques des milieux seront « meilleures » – selon le type d'indicateurs considéré – en raison de l'absence humaine (dans le cas des réserves naturelles strictes par exemple), alors que dans d'autres configurations, ces dynamiques nécessitent, pour qu'elles soient effectivement conservées, l'intervention humaine (dans le cas de travaux d'entretien écologique, de restauration d'habitats, de réintroduction d'espèces, d'élimination d'espèces invasives, etc.). Cette nouvelle hiérarchisation des significations traduit

également la prégnance de l'écologie scientifique dans l'élaboration des dispositifs de gestion (Génot, 2008). Mais plus globalement, la logique gestionnaire transforme les relations humaines à l'environnement, et ce au niveau mondial.

- ***La rationalisation de l'action et l'encadrement managérial du travail***

Les réseaux associatifs rentrent progressivement dans un processus d'évaluation qui résulte de la transformation des caractéristiques générales de la commande publique, et d'autre part, pour certains d'entre eux, de critères internes aux réseaux. En témoigne la systématisation des démarches de « diagnostic » ou « d'audit » entreprises par les associations pour évaluer leurs capacités à pérenniser leurs emplois, et des outils de régularisation du temps de travail développés dans les structures. Le « dispositif local d'accompagnement » (DLA) est un bon exemple de ce type de démarche. Créé en 2002 par l'État et la Caisse des dépôts, avec le soutien du Fonds social européen, le DLA permet aux structures d'utilité sociale employeuses (associations, structures d'insertion par l'activité économique, coopérative à finalité sociale) de bénéficier d'accompagnements dans leurs démarches de création, de consolidation et de développement de l'emploi. Les structures concernées sont conseillées par un expert sur les problématiques touchant à la pérennisation et au développement de l'activité : projet associatif, développement, mutualisation, marketing, communication, pilotage économique, gestion financière, comptabilité, gouvernance, organisation interne, ressources humaines, etc.

Les démarches de rationalisation sont par ailleurs vivement encouragées par le fonctionnement interne des réseaux associatifs. Par exemple dans le cas du réseau des CPIE (piloté par la tête de réseau UNCPIE), dans le cadre d'une procédure standardisée, chaque CPIE doit pouvoir s'auto-évaluer dans l'objectif d'obtenir le renouvellement de son label tous les dix ans. Ce dispositif d'évaluation, accompagné par l'Union nationale, repose sur la mise en œuvre d'une « démarche de progrès » par chaque CPIE. Il comporte trois cycles d'évaluation de trois ans, suivi d'une année d'évaluation générale. Les « progrès » peuvent être effectués dans différents domaines dont certains sont liés à l'amélioration de la gestion des ressources humaines et financières de la structure. Ces dernières doivent en particulier « être en mesure d'analyser et de maîtriser sa situation économique et présenter des perspectives financières favorables à son développement[53] ». Pour ce faire, « posséder des outils de pilotage et de management[54] » est vivement recommandé, au point d'être devenu une condition d'attribution du label CPIE.

Dans cet objectif, des logiciels de comptabilisation du temps de travail peuvent être installés et chaque salarié est alors dans l'obligation de répertorier quotidiennement sur une plateforme informatique les activités réalisées et le temps dédié à chacune d'entre elles. Ces outils de gestion qui renvoient au processus de responsabilisation se traduisent par des techniques de gouvernement qui donnent plus de marge aux individus mais qui, dans le même temps et sous le poids des responsabilités, se voient largement envahir par des mécanismes de contrôle. Ainsi, tout en instituant un impératif d'autonomie par la reconfiguration de ses politiques publiques, l'État parvient à maintenir une emprise significative sur le travail des destinataires du dispositif. Comme le souligne E. Haché (2007, p. 50), « le retrait apparent de l'État marque en réalité un interventionnisme encore plus fort mais déplacé ». L'autonomie accordée implique en retour l'obligation de rendre des comptes, se traduisant dans le développement

53 Source : http://www.cpie.fr/spip.php?article2384

54 *Ibid.*

de procédures de contrôle dont l'objectif est de garder un œil sur les niveaux de performance et d'accomplissement des tâches. Aujourd'hui, les dispositifs de la commande publique qui sont caractérisés par des actions sectorisées, « thématisées » (actions sur les déchets, sur l'eau, sur la biodiversité, etc.) et « instrumentées » (lignes budgétaires précises, systèmes d'appel à projets, etc.) [Lascoumes, Le Galès, 2004 ; Lascoumes, 2007] permettent la mise en place d'indicateurs de résultats et de procédures de contrôles (Daniel, 2010). Ce contrôle se traduit également dans le fonctionnement interne des associations, par l'encadrement de leurs performances en général, et du travail des salariés en particulier (Boussard, 2005).

L'éducation à l'environnement, entre point de vue critique et adaptation

Les dispositifs gestionnaires entraînent la rationalisation des ressources financières et humaines, par l'intégration à l'action éducative en tant que telle des activités de programmation, de planification, de présentation et de restitution des résultats de cette action (Granjou *et al.,* 2010). Si ce processus apparaît pour le réseau comme un passage obligé, il en constitue autant une ressource pour optimiser son action qu'un terrain de résistance (Aspe, Jacqué, 2012).

• *La montée en compétences des professionnels*

L'adoption de techniques gestionnaires, au début des années 2000, que ce soit dans la régulation du travail professionnel ou dans l'action sur les milieux naturels, permet aux réseaux éducatifs à la fois d'acquérir de nouvelles compétences et de renforcer leur légitimité auprès des institutions régionale et locale. Pour acquérir ces compétences non spécifiquement pédagogiques comme la rédaction de dossiers de financement, l'étude de milieux, la maîtrise de logiciels cartographiques, la création de flyers ou d'un site internet, les associations anticipent la formation et le recrutement de nouveaux salariés. Le fait de réfléchir et de choisir des profils de poste particuliers contraste avec la logique d'embauche jusqu'alors plutôt fondée sur les opportunités liées à la politique de l'emploi – objecteurs de conscience, emplois-jeunes, etc. –, que les associations se chargeaient de former ensuite en interne. Aujourd'hui, les salariés sont recrutés selon leur profil technique avant tout (Toupet, 2018).

De la même façon, A. Micoud (2005) souligne les évolutions dans l'organisation et la qualification des professionnels, particulièrement visibles au sein des têtes de réseaux environnementaux : « Entrer dans le siège de l'une de ces associations […] c'est se trouver le plus souvent dans des bureaux fonctionnels avec des murs de dossiers bien rangés, devant un ensemble de postes de travail sur ordinateur où s'affairent des jeunes gens très diplômés […]. » (Micoud, 2005, p. 57.) Dans ce contexte, l'animateur-nature s'affuble d'une terminologie complémentaire ; il devient, en plus de sa vocation éducative initiale, chargé de mission ou de projet, écoconseiller, chargé d'études ou encore agent de développement (Granjou *et al.,* 2010 ; Aspe, Jacqué, 2012) et passe une plus grande partie de son temps à développer l'ingénierie de projets dont la gestion des financements devient une des composantes stratégiques (Jeannot, 2005).

La logique gestionnaire permet également aux réseaux de renforcer leur légitimité auprès des institutions locales et régionales dans toutes les actions éco-orientées. Les réseaux sont sollicités en tant que prestataire de services pour assurer les campagnes de sensibilisation et d'information visant à l'implication des populations dans les dispositifs gestionnaires. En réponse à cette demande, les

associations développent des compétences nouvelles en matière de techniques de communication, d'aménagement de l'espace, de gestion des milieux naturels, etc., et poursuivent ainsi leur processus de professionnalisation. Le suivi d'indicateurs (relevés botaniques, comptage des animations scolaires, nombre de conventions passées avec les autres acteurs locaux, nombre d'élus rencontrés, etc.) est par exemple un moyen pour les associations de montrer la diversité de leurs compétences et leur utilité pour acquérir la confiance des partenaires politiques, techniques et financiers. Mais cette montée en expertise se traduit également par la constitution d'une ingénierie sociale en matière de concertation. La « médiation environnementale » devient ainsi un enjeu de positionnement pour les associations qui fondent leur intervention sur les techniques de communication et d'animation de débats. Se retrouvent ainsi côte à côte des « militants professionnalisés » et des « professionnels engagés » dont les intérêts vont rencontrer ceux d'acteurs qui, au sein des collectivités publiques, fondent leur légitimité politique sur les changements démocratiques. Le domaine d'intervention associatif est à la fois celui de la conciliation des usages de la nature et de la maîtrise de l'aménagement du territoire. Les associations ne tiennent plus ici le rôle de contradicteurs aux politiques publiques, elles sont invitées, pour leurs compétences professionnelles, à organiser la consultation et l'information du public (Aspe, Jacqué, 2012) et adoptent, ce faisant, une posture d'« assistantes » des politiques publiques, organisant les interactions dans le cadre de programmes publics définis ou hors de ce cadre, mais en suivant toujours les orientations stratégiques de ces programmes. L'organisation de réunions ou de groupes de travail locaux dans le cadre de politiques nationales pour développer les circuits courts alimentaires, les normes de l'écoconstruction ou encore la gestion de la biodiversité est une pratique se répandant rapidement dans les réseaux associatifs.

Ce faisant, les réseaux associatifs rentrent dans une dimension plus politique de leur travail où leurs compétences leur permettent d'être intégrés aux différentes arènes de négociations locales sur l'environnement. Ils y voient en fait un moyen de préserver l'intégralité de leur vocation militante, de maintenir leur action ainsi qu'une dimension politique de leur démarche et surtout, de renforcer stratégiquement la reconnaissance de leurs partenaires. Autrement dit, la logique gestionnaire permet d'institutionnaliser l'éducation à l'environnement et les structures qui la portent dans les politiques territoriales. Elle permet en outre de maintenir la structure organisationnelle peu hiérarchique, une relative autonomie décisionnelle, la flexibilité dans l'organisation du travail et l'autonomie dans la gestion interne du travail. Toutefois, les réseaux ne sont pas sans percevoir l'effet de mise en demeure que cette forme de gestion fait peser sur leur activité. Avant la systématisation de la contractualisation, les organisations éducatives se faisaient financer leurs activités, sans réelle concurrence ni contrepartie à fournir par rapport aux modalités de l'action et aux résultats obtenus. Maintenant que ce soutien intervient dans un contexte de réduction des finances publiques et qu'il est conditionné à l'obligation de résultat, elles doivent s'aligner sur le cadrage normatif effectué plus en amont au niveau national et rendre des comptes.

- ***Les formes de résistances au cadre gestionnaire***

La logique gestionnaire caractérisant les dispositifs de développement durable et de gestion de la nature tend à renvoyer les pratiques éducatives à un ensemble de dispositifs techniques, où les dimensions administrative et financière prédominent sur ses capacités de mobilisation et de transformation sociales (Villalba, 2009 ; Ion, 2012 ; Tchernonog, 2012). Le projet socio-environnemental initial cède la place à une routine administrative d'habillage des projets, destinée à les faire entrer dans

les critères normatifs imposés de l'extérieur. Autrement dit, la logique gestionnaire conduit les réseaux à adapter de plus en plus leurs objectifs à leurs ressources. Le projet se tourne alors vers son ingénierie propre au détriment de son objet social de départ. *In fine*, ce processus de rationalisation conduit les professionnels à consacrer une part importante de leur temps de travail à rechercher les modes de financement de leur action et vient attester la déconnexion progressive entre la sphère associative et la sphère politique (Ion, 2012). Ainsi, l'introduction de nouveaux dispositifs de gestion entre partiellement en tension avec la professionnalité acquise au fil du temps par les travailleurs associatifs (Granjou *et al.,* 2010). Si les dispositifs de gestion ont pour objectif d'agir sur le milieu naturel ou le développement durable et plus largement sur les activités humaines, ils s'intéressent également aux activités de travail en elles-mêmes (Boussard, Maugeri, 2003).

La contrainte issue de la logique gestionnaire a d'autant plus de poids qu'elle est difficilement contestable : puisqu'elle s'applique au nom de l'objet social des réseaux (la pédagogie de l'environnement ou du développement durable), elle bénéficie d'arguments de justification particulièrement efficaces. En fait, seule la gestion peut prétendre au monopole de la conception de l'efficacité et de la performance. S'opposer à son développement reviendrait à faire preuve d'archaïsme, d'irrationalité. De ce point de vue, la violence gestionnaire relève en partie de la violence symbolique décrite par P. Bourdieu, qui puise sa force dans l'adhésion des destinataires à une domination qu'ils jugent légitime et bien fondée (Bureau, Rist, 2011). Dans cette perspective soulignée par les auteurs, la gestion remet en cause, de proche en proche, la plupart des dimensions constitutives du travail.

Le cadre gestionnaire lié à la préservation de la biodiversité et au développement durable fait apparaître des controverses au sein du réseau. Le processus de bureaucratisation accru de l'action ne manque pas de questionner le projet politique initial des réseaux, tiraillé entre rationalisation et résistance à la rationalisation, entre alignement sur les standards d'autres professions et maintien d'une spécificité. Autrement dit, en dépit des bénéfices retirés par les réseaux locaux en termes de reconnaissance sociale et de soutien financier, le développement durable ainsi que le modèle gestionnaire qu'il véhicule, parce qu'il a tendance à remettre en cause les valeurs fondatrices de l'éducation environnementale portée par le réseau, font l'objet de nombreuses résistances.

Les principales concernent l'adaptation de la pratique professionnelle à l'évolution gestionnaire du fonctionnement associatif en général. De plus, au-delà des publications[55], les professionnels de la gestion environnementale contestent actuellement dans leur pratique cette notion de gestion. Certains professionnels réussissent par exemple souvent à trouver une capacité d'action suffisante pour continuer à s'occuper du milieu ou des usagers sans beaucoup s'engager derrière le suivi des plans et des indicateurs de gestion (Bernard, 2006). Il n'est pas rare de constater, comme S. Nicourd (2009) le décrit, que certaines associations se conforment aux discours de l'action publique en apparence pour aménager des espaces d'autonomie dans l'organisation de leur travail. Plus généralement, ces résistances s'expriment tant sur l'objet que sur les conditions de réalisation du travail. Toutefois, la forme et la portée des résistances montrent qu'il s'agit de moyens de retarder l'expansion du phénomène gestionnaire ou au contraire de l'anticiper tout en introduisant une certaine lecture critique

[55] Voir par exemple Génot 2008 ; Terrasson, 2008

pour circonvenir ses conséquences, mais aucunement de créer des alternatives susceptibles d'en modifier le cours ou d'en remettre en cause la légitimité[56] (Benedetto-Meyer *et al.*, 2011).

D'autres formes de résistance sont également décelables au sein des associations qui questionnent plus directement l'efficacité des dispositifs de gestion appliqués à la nature. Ce qui est plus particulièrement interrogé, c'est l'adéquation entre les moyens affectés à ces dispositifs et leurs résultats. En d'autres termes, la distance à l'égard des dispositifs repose également sur une interrogation portant sur leur efficacité (Nevers, 2005).

Des réflexions ont déjà été conduites pour tenter d'évaluer la dimension performative des dispositifs de gestion environnementale où il a été montré que ces derniers modifient tout autant le milieu biophysique, les rapports sociaux entre les humains et leur milieu biophysique que le système de relations sociales entre les acteurs concernés par ces dispositifs. En effet, l'intrusion de la gestion environnementale portée par de nouvelles connaissances peut être à l'origine d'un réarrangement du système de relations sociales légitimant la position de nouveaux groupes sociaux ou confortant d'autres groupes portant ces nouvelles connaissances (Van Tilbeurgh *et al.*, 2016). Ainsi, même si l'efficacité environnementale de ces dispositifs est le critère souvent mis en avant pour construire une lecture critique à l'égard de ces dispositifs, leur performativité doit être évaluée dans un contexte nettement élargi, incluant, entre autres, les engagements des acteurs y prenant part.

56 À une autre échelle et dans un autre contexte, la SCOP bretonne, Le Pavé, propose des sessions de « déformation » aux professionnels associatifs pour se « désintoxiquer de la langue de bois », ce qui est une autre manière de désigner le logos gestionnaire auquel ils sont soumis. Si l'idée n'est pas d'abandonner la rhétorique formée autour de « concepts opérationnels », il s'agit d'en avoir collectivement une lecture critique. Ces sessions font suite au succès des conférences gesticulées de Franck Lepage, militant d'éducation populaire. Source : http://www.scoplepave.org/

III. Le rôle des réseaux d'éducation à l'environnement dans les territoires : actualités de la recherche et pistes d'approfondissement

1. L'utilité de l'action éducative sur l'environnement : ce que l'on peut montrer

Si l'utilité et la légitimité de l'action éducative sur l'environnement dans le projet de transition socio-écologique ne fait aucun doute pour la plupart des professionnels, cet aspect a jusque récemment surtout été étudié du point de vue de ses répercussions sur le développement des individus en tant que citoyens ou « adultes en formation » (Villemagne, 2008). Cette section propose, à partir des publications existantes, de revenir sur les processus à travers lesquels l'éducation environnementale s'inscrit dans les espaces du quotidien, affectant les dynamiques individuelles et collectives d'un territoire donné.

L'éducation à l'environnement non formelle contribue à ancrer les valeurs environnementales dans le quotidien des individus

D'après de nombreux auteurs dont N. Melcion et C. Bidaut (2018), le changement est un processus lent et complexe qui nécessite de penser l'accompagnement dans la durée. En effet, il ne suffit pas de transmettre une information (à l'occasion de la distribution d'une plaquette, d'une réunion publique ou lors d'une formation, par exemple) pour induire un nouveau comportement. Entre connaissances et comportements, il y a plusieurs facteurs qui interviennent et s'interposent. Si l'information et l'argumentation sont nécessaires au fil du temps pour modifier les idées reçues et provoquer des prises de conscience, elles ne sont pas, en tant que telles, suffisantes. Il est important de penser l'accompagnement dans la durée, en intégrant les routines des publics que l'on veut sensibiliser et amener à changer.

J. Toupet (2018), dans son analyse sur l'application du dispositif de la Trame verte et bleue, montre que les dispositifs de sensibilisation contribuent à ancrer localement les dispositifs publics. Pour parvenir à cet ancrage, l'action des associations (dans son étude, il s'agit d'un CPIE) consiste à remobiliser les routines des destinataires de l'action pour permettre à la biodiversité de s'y faire une place, à travers les pratiques de jardinage, de la marche, des déplacements dans l'espace public familier, de la contemplation des paysages, etc. Les dispositifs de sensibilisation utilisent néanmoins des ressorts différents pour interpeller les publics (élus ou habitants). D'un côté, un travail rhétorique permet de réaménager ce quotidien et sa signification. D'un autre côté, le recours à l'éprouvé émotionnel permet d'introduire une rupture dans le quotidien, plus favorable à l'engagement et au changement.

Sur le plan de la rhétorique, les exemples du cycle de vie de la grenouille agile ou de l'importance du bocage sont récurrents dans les diaporamas présentés aux élus, et sont utilisés pour expliquer la notion de corridor écologique et pour donner corps aux trames. La mise en scène d'espèces ou de paysages ordinaires rendus symboliques et emblématiques de processus plus complexes a pour but d'enrôler les parties prenantes dans le dispositif. De plus, pour donner du sens aux notions de réseau écologique ou de corridor, le récit sur la nature construit par le CPIE les met en rapport avec les espaces et les pratiques reliées au temps du quotidien (à travers les activités touristiques ou de loisirs). En effet, les énoncés biophysiques (continuités, réservoirs, corridors, espèces, milieux, biotopes, etc.) sont réutilisés pour formuler des prescriptions devant guider l'aménagement du territoire et l'économie locale (amélioration du cadre de vie et de la qualité d'accueil), par la mobilisation d'une conception utilitaire de la biodiversité, la Trame verte et bleue permettant de maintenir les services dits écosystémiques. L'amalgame de la biodiversité avec d'autres notions, davantage connues ou maîtrisées par les élus ou les habitants, comme le paysage, le cadre de vie, le jardin, le tourisme, etc. permet d'orienter l'action vers des espaces plus quotidiens, ancrés dans des pratiques plus familières, renvoyant à des techniques d'aménagement du territoire.

Les retours d'expérience des professionnels et les entretiens menés auprès d'élus (Melcion, Bidaut, 2018 ; Toupet, 2018) ont en effet révélé le caractère potentiellement contre-productif d'un discours trop centré sur les espèces : ces discours apparaissent déconnectés des préoccupations de la majorité des élus et peuvent, dans certains contextes, susciter des résistances voire des blocages, avec cette idée qu'«il y a quand même plus important que les petites fleurs et les petits oiseaux ». Conscients de ce possible décalage, de nombreux professionnels prennent le contrepied et s'efforcent d'adapter leur discours, en développant des thématiques intégratrices de la biodiversité : l'économie, le tourisme, le cadre de vie, l'agriculture, etc. Dans cette optique, il s'agirait de mettre en avant tout ce que la nature offre aux sociétés humaines : montrer en quoi elle est garante du confort, voire de la survie de l'espèce humaine, afin de prendre conscience des risques liés à une non-prise en compte de la biodiversité. Par ailleurs, avec ce type de discours, les élus sont plus à même d'expliquer ensuite leur engagement à leurs pairs et administrés, en particulier face aux critiques qui peuvent naître des effets annexes contraignants des actions mises en place (interdiction de certaines pratiques, déclassement de terrains constructibles, etc.) [Melcion, Bidaut, 2018].

Pour les élus l'introduction de la biodiversité dans des préoccupations plus familières la ferait passer d'une image plutôt négative et contraignante, à une dimension positive, rendant l'action en sa faveur non seulement possible, mais également désirable, car productrice de contreparties (Brunet, 2016). En effet, alors que la biodiversité faisait jusqu'à présent appel à des récits catastrophiques de crise, d'extinction des espèces et d'appauvrissement des espaces naturels mobilisant des émotions se rapportant au registre de la peur, de l'angoisse ou de la tristesse, elle véhicule désormais, notamment par l'intermédiaire des services écosystémiques, une vision fonctionnelle des espaces, importante pour le bien-être humain et y associant le bénéfice, la satisfaction et l'espoir. Cet argumentaire conduirait alors à différentes façons d'intervenir et de gérer l'espace, y compris naturel. Par ce biais, un des objectifs des éducateurs à l'environnement du CPIE est de parvenir à ce que les acteurs locaux et les élus en particulier se sentent à la fois enthousiastes et compétents pour préserver les milieux naturels présents sur leur territoire.

En rejetant la lutte contre l'érosion de la biodiversité dans l'espace-temps du quotidien et des routines, le CPIE contribue à reconnecter des registres de connaissances. En effet, le fait que la TVB se matérialise dans l'espace par la mise en évidence d'une dichotomie entre un état propice à la biodiversité (zones de continuités écologiques) et un état qui ne l'est pas (zones de ruptures) permet de rendre visibles ou en tout cas palpables les notions scientifiques telles qu'elles ont été intégrées dans les politiques publiques. Plus particulièrement, le processus d'ancrage permet la circulation d'éléments de rhétorique qui participent à l'enrôlement des acteurs de terrain (gestionnaires, élus, monde associatif) en favorisant l'agrégation des préoccupations et des connaissances locales (liées à l'économie, à l'aménagement local ou au cadre de vie) avec les conceptions plus abstraites reposant sur une approche scientifique de la biodiversité. Et si ce déplacement est discuté sur le plan de la validité scientifique[57], il permet de renverser les représentations des acteurs locaux au sujet de la biodiversité, interpellant les individus dans leurs routines.

Plusieurs travaux mettent en effet en avant les potentialités éducatives des expériences individuelles du quotidien, notamment concernant la conservation de la biodiversité. Pourtant, ce champ de recherche est peu investi. Or, d'après A. Cosquer (2012), une expérience individuelle ponctuelle avec la biodiversité, encadrée par des acteurs engagés, pouvait être suivie par un développement de l'attention. L'expérience de biodiversité dans un contexte quotidien peut influencer de manière positive les connaissances, les attitudes et les pratiques des individus vis-à-vis de la biodiversité et de sa conservation. L'espace du quotidien encourage la répétition et le partage de l'expérience, qui s'intègre alors dans la complexité des approches des individus pour leur environnement quotidien. La préservation de la biodiversité peut alors apparaitre comme une source d'intérêt et de plaisir (esthétique, éthique, etc.), qui dépasse les seuls aspects cognitifs liés aux connaissances (Cosquer, 2012).

L'éducation à l'environnement non formelle permet de mettre à l'épreuve les connaissances et les expériences liées à la nature

Les sociologues de la connaissance ont mis l'accent depuis longtemps sur l'existence de différentes formes de connaissance de la réalité (Berger, Luckmann, [1966] 1986). La connaissance dont il s'agit est celle qui se rapporte à ce que les gens connaissent comme réalité dans leur vie quotidienne, à travers leurs routines, par différence avec « les formulations théoriques de la réalité, qu'elles soient scientifiques, philosophiques ou idéologiques » (Berger, Luckmann, 1986, p. 35). Dans les dispositifs environnementaux, une première difficulté tient donc aux différentes façons de poser les problèmes, aux différents objectifs techniques poursuivis, et au risque d'incompréhension qui en résulte avant même de s'engager dans leur application. Étant entendu qu'il ne peut y avoir de représentation commune (Candau, Ruault, 2006), l'enrôlement se réalise à partir des connaissances que l'on veut mettre à contribution et sur lesquelles repose l'action individuelle et collective visée par le processus de traduction.

Le contenu cognitif des politiques publiques environnementales et de leurs dispositifs a souvent été interrogé, notamment à travers le rôle de l'expertise scientifique et la place qui lui est laissée (Theys, Kalaora, 1992). Des travaux ont en particulier montré la façon dont l'expertise scientifique et technique

57 La traduction rhétorique du dispositif aurait pour inconvénient d'instrumentaliser la biodiversité, conformément à une vision marchande des ressources naturelles.

était mise en œuvre pour répondre aux incertitudes ou aux risques soulevés dans les dispositifs environnementaux[58]. Le rôle de l'expert consiste, au sein de ce processus décisionnel, à fournir à un décideur des arguments maîtrisant suffisamment d'incertitudes, sachant qu'ils seront intégrés à un processus de décision (Roqueplo, 1997) dans lequel la science est mobilisée afin d'obtenir un surcroit de crédibilité et de visibilité (Coreau *et al.,* 2013) et même « d'indiscutabilité » (Trépos, 1996). Les dispositifs experts appellent, de la part du public, des réactions qui favorisent la coordination des actions à partir du point de vue édifié. Ces dispositifs s'efforcent de faire valoir un point de vue considéré comme « objectif », neutre ou désintéressé, c'est-à-dire exempt d'appréciation liée à l'engagement d'individus particuliers. Or, ces connaissances scientifiques expertes ont la particularité de porter une dimension normative, en faisant rentrer la production scientifique dans les cadres administratifs et les textes réglementaires. Plus précisément, l'expertise est abordée comme une combinaison entre une forme d'autorité fondée sur l'accès à la connaissance, et une relation de confiance, plus ou moins généralisée, dans un savoir efficace attendu d'une profession ayant acquis un statut reconnu (Paradeise, 1988).

P. Lascoumes (1994) montre que dans un contexte soumis à des incertitudes, par exemple les mécanismes d'érosion de la biodiversité, la formation d'un gouvernement rationnel du vivant s'appuie fortement sur le rôle des experts pour construire des politiques publiques environnementales capables de réduire ces risques en les anticipant. Plus précisément, les résultats de l'expertise contribuent à la mise en place de politiques gestionnaires qui permettent d'ordonner, de hiérarchiser et de prendre en charge les risques identifiés. Elles doivent en particulier permettre d'élaborer des indicateurs ayant un sens par rapport aux énoncés environnementaux et à l'écologie scientifique, les textes règlementaires faisant eux-mêmes référence à des notions d'écologie scientifique.

Si certains dispositifs environnementaux ont pu être élaborés principalement en fonction des connaissances scientifiques expertes (Lepage *et al.,* 2003 ; Alphandéry, Fortier, 2011), d'autres publications plus récentes insistent plutôt sur l'inégale hybridation des connaissances (Bérard *et al.,* 2005 ; Pinton *et al.,* 2007). La complexité des interactions entre les écosystèmes et les activités humaines, l'état non stabilisé des connaissances scientifiques supposent, comme l'encouragent désormais les politiques publiques environnementales, de mobiliser différentes formes de savoirs liées aux pratiques et aux usages de l'espace pour permettre l'application des dispositifs. Il s'agit donc de comprendre comment des types de connaissances s'articulent et quels problèmes ces articulations soulèvent dans le processus de traduction d'une prescription publique dans son application locale.

De toute évidence, dans les traductions effectuées par les associations d'éducation à l'environnement, les individus ne sont pas également sensibles aux différents stimuli poussant à l'action. Sans doute une des conditions de leur efficacité renvoie-t-elle à l'écho qu'ils reçoivent, ou pas, à un moment particulier de leur trajectoire. Pour agir, ils doivent rencontrer des dispositions (dessinées par la socialisation primaire et nourries lors de la socialisation secondaire par les pairs) qui ensuite se sédimentent en sensibilité productrice de règles qui leur sont propres. La performativité des dispositifs, loin de dépendre

58 Par exemple, la reformulation sociopolitique de la biodiversité au niveau international s'accompagne d'un mouvement d'évaluation, de structuration et d'innovation conceptuelle et méthodologique de la recherche scientifique dans le domaine. L'accumulation ainsi que la diffusion des données et des connaissances s'effectuent à l'intérieur et en dehors de la communauté scientifique par l'intermédiaire de tout un ensemble d'institutions expertes, que ce soit à l'échelle internationale, européenne, nationale ou régionale.

exclusivement des intentions et des savoir-faire de ceux qui les mettent en œuvre, résulte ainsi de leur aptitude à recouper des sensibilités préalables que les uns et les autres doivent à leur socialisation respective. Là où les individus ont déjà vécu une expérience, ils peuvent plus facilement attribuer du sens aux dispositifs puisqu'ils disposent des catégories cognitives adaptées pour le faire. Pour les individus qui n'ont pas vécu d'expérience reliée à la nature, il est plus difficile d'attribuer du sens aux dispositifs publics et donc de « penser », par exemple, la biodiversité. En effet, la biodiversité, en tant que concept scientifique, a d'abord été conceptualisée afin d'évaluer une situation à un niveau général, celui de la planète. Le manque de « culture écologique » serait ainsi une des conséquences du cloisonnement entre les connaissances scientifiques et les connaissances relevant d'une autre expérience. L. Cormier (Cormier *et. al.,* 2012) montre en effet que les catégories de sens des données biophysiques fournies par les scientifiques ou les gestionnaires de la biodiversité ne sont pas celles qui sont expérimentées par les usagers. Cette non-adéquation entre les grilles de lecture scientifique et celles des acteurs locaux peut être renvoyée au niveau d'abstraction et de complexité cognitive du concept de biodiversité. En effet, parce que son analyse scientifique s'intéresse à des cycles et des processus à une échelle globale, ce concept s'éloigne de la matérialité du monde, le rendant abstrait et non palpable par la majorité des usagers. C'est donc bien l'ancrage de cette notion dans le quotidien des territoires et des individus qui soulève ici des résistances et questionne leurs origines. Ainsi, seules les personnes ayant une expérience et des références iront jusqu'à se mobiliser effectivement. Avec les autres, la sensibilisation ne suffit généralement pas à construire, en si peu de temps, une expérience et des connaissances suffisamment favorables au dispositif. Et s'ils ne manifestent pas, pour la plupart, d'opposition active, ils ne montrent pas non plus leur intérêt pour le dispositif.

Le second clivage cognitif expliquant les résistances à l'enrôlement dans les dispositifs publics éco-orientés renvoie aux caractéristiques des catégories de pensée utilisées pour penser le changement environnemental. En effet, pour agir efficacement pour la transition écologique, il est proposé aux habitants, à travers divers dispositifs de sensibilisation, des actions engageant des comportements individuels. Or, prises individuellement ces actions n'ont que peu de sens. Leur efficacité repose uniquement sur le nombre d'individus qui rentreront dans une démarche collective. Ainsi, les habitants bien intégrés socialement portant des catégories de pensée collectives peuvent sans doute intégrer ce changement. Toutefois, ceux qui ne possèdent pas les catégories nécessaires pour penser l'impact de leur action dans un collectif peuvent plus difficilement comprendre de façon inductive, sans autres supports, le sens des dispositifs publics.

Plus largement, cette réflexion sur les catégories de connaissances permet, d'après V. Van Tilbeurgh (2015), de nuancer le débat sur le supposé refus des réformes environnementales qui serait porté par des groupes sociaux particuliers[59] et dont quelques publications se fait l'écho (La Branche, 2009). Dans certains cas, le refus de prendre en compte les contraintes environnementales résulterait de la difficulté à simplement donner du sens aux catégories de pensée prévalant dans les politiques publiques. La difficulté à articuler l'action individuelle à un impact collectif en est une illustration. Toutefois, un autre clivage peut être identifié autour du raisonnement probabiliste écologique fondé sur une anticipation des risques alors que la légitimité des pratiques est, pour certains groupes d'acteurs, fondée sur l'expérience empirique passée, reçue en héritage. Ainsi, l'érosion de la biodiversité et le changement climatique constituent des risques plus difficilement perceptibles et

59 Groupes qui peuvent être composés selon les configurations, d'agriculteurs, de chasseurs, d'élus, ou d'usagers divers.

évaluables, car reposant en grande partie sur une menace encore peu décelable. En effet, objets de multiples interprétations, les risques sont moins mobilisateurs dans un débat, sauf s'ils peuvent être rattachés à une expérience. Finalement, derrière le refus des contraintes environnementales, ce ne serait pas elles qui ne seraient pas acceptées, mais plutôt la façon dont elles sont construites, éloignées de la manière dont les acteurs attribuent du sens au milieu naturel.

Un des objectifs principaux de l'action éducative sur l'environnement, bien qu'il ne soit presque jamais mentionné comme tel, réside dans la réduction de ces écarts cognitifs. Médiatiser les registres de connaissances apparaît alors comme une caractéristique fondamentale de l'action éducative sur l'environnement.

L'éducation à l'environnement non formelle contribue à organiser la médiation territoriale

Dans sa définition formelle, la médiation peut être définie comme un dialogue entre des groupes d'individus concernés par des problèmes communs dans le but de produire un accord satisfaisant pour toutes les parties, grâce à l'intervention d'un tiers extérieur (un médiateur) qui ne prend pas position ni ne tente d'influencer le résultat, mais qui a pour fonction de faciliter le dialogue (Mermet, 2000 ; Barret, 2003 ; Royoux, 2013). Le médiateur se distingue par ses ressources et son aptitude « à intervenir dans différentes arènes dont les règles, les procédures, les savoirs et les représentations peuvent être sensiblement éloignés. Ils forgent ainsi leur compétence sociale par leur capacité à se poser en relais des groupes, des milieux, des organisations dont les intérêts divergent, mais parallèlement tenus de coopérer, de travailler ensemble […]. Leurs ressources reposent moins sur leur capacité à adapter un point de vue définitif que sur leur aptitude à mobiliser des partenaires, à produire des arguments, à formuler une représentation commune de la situation, à élaborer des compromis et inventer des solutions acceptables pour tous. » (Nay, Smith, 2003, p. 16.) Mais plus largement, un médiateur est un intermédiaire capable de faire tenir ensemble un réseau d'actions.

Qu'elles soient facilitatrices des relations sociales, correctrices de dysfonctionnements ou de décalages cognitifs, les médiations sont des processus dynamiques qui font bouger simultanément de multiples composantes de la situation sociale initiale (Jolly, Guigue, 2010). Cette dynamique est d'autant plus déterminante lorsqu'il s'agit de refonder des récits communs autour de questions complexes soumises à controverses, comme peut l'être la question de la préservation de la biodiversité. Son objectif n'est alors pas de restaurer une relation qui se serait dégradée mais bien de la créer (Grelley, 2012). La médiation prend ainsi le sens plus large de mise en relation entre les humains et le monde et entre les humains eux-mêmes. Dans le cas des médiations environnementales ou territoriales, il s'agirait de mettre en relation les humains par le biais d'un rapport environnemental à l'espace. C'est dans le cadre de cette relation environnementale que les échanges et l'interconnaissance se construisent[60].

60 J-E. Beuret décrit l'étape de l'interconnaissance et de dialogue, c'est à dire de la construction des légitimités mutuelles, indispensable à la formalisation de conventions d'efforts et de coopérations elles-mêmes destinées à introduire des changements dans la régulation des problèmes communs (Beuret, 2012).

Les associations d'éducation à l'environnement se posent en intermédiaires des relations entre des représentants administratifs, les acteurs socio-économiques des territoires, des gestionnaires ou encore des élus afin de mettre en cohérence les prescriptions réglementaires, des objectifs de gestion, et des pratiques locales de gestion de l'environnement. Si la rationalité gestionnaire a tendance, pour les professionnels, à questionner le sens de leur métier, la médiation est une façon pour eux de remobiliser leur culture professionnelle et leurs compétences d'intermédiaires et de passeurs, ce pour quoi ils ont été formés à l'origine et ce pour quoi ils se forment toujours dans le cadre de l'application des dispositifs environnementaux. Dans la période la plus récente, professionnaliser les pratiques de médiation et les appliquer aux dispositifs publics environnementaux ou éco-orientés sert à répondre aux injonctions de l'administration de l'environnement pour territorialiser les politiques publiques.

La professionnalisation par la médiation a ainsi donné la possibilité aux associations de se doter de nouveaux qualificatifs, de nouveaux attributs, en agrégeant une multitude de compétences et défendant leur polyvalence (Nonjon, 2005). Dans ce cadre, ce n'est pas le profil d'expert environnementaliste, d'animateur ou encore de pédagogue qui est mis en avant, mais bien le rôle de « facilitateur », d'« accompagnateur », de « conseiller » ainsi que la capacité à susciter le dialogue à travers un travail de médiation. Ce dialogue est plus particulièrement un moyen de prévenir les tensions locales auxquelles sont parfois confrontés les élus des communes, notamment rurales, de réinstaurer la « sérénité sociale » et plus largement, de cultiver une certaine confiance entre les acteurs locaux. Dans ce contexte, les compétences professionnelles acquises par les associations d'éducation populaire et d'éducation à l'environnement au cours de ses quarante années d'existence – pendant lesquelles le divertissement, l'autonomie de pensée, le partage des connaissances et des expériences et la construction de soi étaient envisagés sans imposition de préférences – jouent un rôle primordial dans la construction de la confiance. Plus précisément, les dispositifs publics experts redéfinissent le rôle de médiateur des associations d'éducation populaire et d'éducation à l'environnement, dont les caractéristiques reposent sur deux éléments principaux : leur ancrage territorial et leur capacité à dépolitiser les débats.

Le travail des associations autour des dispositifs gestionnaires et experts les ont pour une part conduit à prendre des distances avec la rhétorique militante, afin de faire face à la concurrence grandissante et de s'implanter sur de nouveaux réseaux. Cette image militante pouvait en effet devenir encombrante dans la recherche de nouveaux marchés. Néanmoins, cette prise de distance ne signifie pas pour autant rupture définitive avec l'univers militant. De l'engagement passé sont avant tout tirés une certaine capacité à mobiliser des réseaux, le goût de l'expérimentation et la connaissance du terrain. Dans l'analyse de J. Toupet (2018), c'est l'héritage territorial des CPIE, c'est-à-dire leur connaissance fine du contexte territorial où ils agissent et leur intégration dans le tissu social local, qui est invoqué pour justifier et légitimer leur implication dans les dispositifs publics en vertu de la « proximité territoriale » qu'ils prétendent instaurer. Ces références au local, au registre de l'expérience et de la proximité leur donnent la possibilité de convertir un capital *a priori* symbolique – la connaissance du terrain – en véritable compétence opérationnelle.

Cette connaissance du territoire est en effet utilisée pour consolider et légitimer le bien-fondé des CPIE, en tant qu'experts des dispositifs environnementaux liés de près ou de loin à la concertation, la participation ou la médiation (Nonjon, 2005). Les professionnels se prévalent alors auprès de leurs commanditaires de pouvoir inventer et maîtriser les outils qui permettent de matérialiser cette

expertise d'usage fondée sur leur ancrage dans le territoire. Ce pragmatisme opérationnel leur permet en particulier d'encadrer et de neutraliser les relations avec les responsables politiques locaux. L'un des gages de crédibilité de leur fonction réside aujourd'hui dans leur capacité à dépolitiser le débat, leur permettant à la fois de ne pas discréditer les élus et de ne pas passer pour les simples courroies de transmission des politiques publiques aux yeux des autres acteurs. Dans la pratique, ce rejet du registre politique s'est essentiellement traduit par une technicisation grandissante de leurs discours et de leurs pratiques. Si engagement militant il y a, il se situe davantage sur des phases très techniques du projet, au moment de la réponse aux appels d'offres ou dans la phase de préparation plutôt que dans le contrôle du résultat, à savoir la préservation de la biodiversité en tant que telle (Toupet, 2018).

Ainsi, les dispositifs environnementaux, en dehors du fait qu'ils constituent une ressource pour les associations, leur permettant d'obtenir des financements publics, seraient également une façon de revaloriser l'action publique environnementale alors même que cette dernière peut être contestée. La médiation permettrait en effet de sortir de la dimension exclusivement réglementaire et technique des dispositifs, laquelle a tendance à désincarner ou même occulter les différentes modalités de connaissances des milieux, du territoire local et de la transversalité des enjeux qui les traversent.

Ainsi les multiples registres de « militant », de « professionnel » et d'« expert » ont-ils été particulièrement utiles aux professionnels des associations d'éducation populaire ayant intégré la question environnementale pour gérer les nombreuses injonctions contradictoires auxquelles ils doivent faire face dans l'exercice de leurs activités : inciter à l'autonomie, à l'esprit critique tout en défendant la politique menée par les pouvoirs publics; être engagés pour leur expertise, leurs savoirs spécialisés tout en ayant pour mission de détruire la coupure entre l'expert et le profane, entre celui qui sait et celui qui est ignorant ; affirmer leur connaissance du terrain et en même temps leur position d'extériorité. Tout se passe comme si le recours à cette figure de l'expert-militant leur permettait de dénoncer en même temps les postures surplombantes de l'expert, intéressées ou instrumentalisées du professionnel et trop politisées du militant, tout en conservant certaines caractéristiques nécessaires à leur recrutement par des organismes financeurs ou des élus eux-mêmes engagés, par exemple. D'un côté, les plus anciennes générations de professionnels semblent avoir trouvé dans cette figure une échappatoire leur permettant de concilier engagement militant et tendance à la professionnalisation. Tandis que les nouveaux entrants s'en sont parfaitement accommodés et ont largement participé à la consolider parce qu'elle leur a donné la possibilité en reconnaissant leur expertise de légitimer leur présence sur le marché de l'environnement et de la médiation territoriale.

La médiation réalisée par les associations d'éducation à l'environnement accorderait explicitement plus d'importance au dialogue entre les acteurs qu'aux résultats écologiques en tant que tels escomptés par les dispositifs publics. Plus largement, le travail éducatif prendrait appui sur les dispositifs environnementaux pour construire les relations sociales permettant, dans un second temps seulement, l'amélioration de la prise en compte de l'environnement. Autrement dit, ce qui est en jeu n'est pas la préservation de l'environnement mais le maintien des réseaux de relations sociales mis en place autour des dispositifs publics.

De cette façon, la médiation mise au service de l'application des politiques publiques environnementales permettrait aux associations d'occuper une place qu'elles n'occupaient pas auparavant dans la construction des politiques locales. La chaîne de confiance est en effet plus étendue qu'auparavant, du fait de l'établissement ou du renforcement des liens au niveau régional

(avec l'administration, les services de l'État, les financements) et au niveau local (avec les maires, les techniciens des collectivités, les entreprises, les associations). Avec cet ensemble d'efforts plus ou moins articulés, c'est un réseau d'initiatives qui tend à s'organiser et qui s'agence dans une forme de travail sur la coopération du citoyen. La médiation se présenterait alors comme un vecteur de réinvestissement collectif des problèmes publics (Brévan, Picard, 2000 ; Stébé, 2012) dans une perspective émancipatrice et transformatrice (Faget, 2008).

Ainsi, les résultats de l'éducation à l'environnement sont à rechercher dans l'élargissement du cadre d'analyse sur la façon dont s'articulent l'action publique et l'action collective autour des enjeux environnementaux. Si l'on peut considérer, comme le suggère J. Toupet (2018), que certains dispositifs ont globalement échoué sur le plan écologique, ils ont néanmoins permis au CPIE non seulement d'étendre son réseau d'action, ses compétences professionnelles mais aussi d'intégrer la question de la biodiversité dans les débats locaux à partir des relations engagées aux niveaux régional et national. Ce faisant, l'association se positionne pour le futur. Ainsi, grâce à la participation du CPIE aux dispositifs publics, l'ensemble du territoire poursuit son intégration en captant des ressources financières auprès d'un réseau élargi d'acteurs impliquant une grande diversité d'échelles territoriales : les communes du canton de Lanmeur (l'espace d'action historique), les communautés de communes, le Pays de Morlaix, l'administration régionale – désormais incontournable dans l'attribution des financements –, l'Europe mais aussi l'administration environnementale *via*, par exemple, le réseau des CPIE. En introduisant de nouvelles dynamiques, l'association participe à empêcher la marginalisation du territoire, et des populations qu'il abrite, et de ce fait, contribue significativement au développement du tissu social local. À travers elle, ce sont moins les dimensions écologiques qui sont au centre de ce processus que la recherche de dialogue et la construction des relations sociales dans la redéfinition de l'aménagement local. De plus, par la sensibilisation, elle crée des expériences, elle permet des apprentissages, elle construit en somme des dispositions pratiques et cognitives sur l'objet et les conditions de l'action, qui pourront éventuellement être remobilisés par la suite. De ce point de vue, l'ensemble des dispositifs de sensibilisation, en incitant à l'action, produisent des résultats là où on ne les attendait pas. Ce déplacement rappelle le rôle capital de l'éducation à l'environnement en particulier et de l'éducation en général dans la construction, sur le long terme, des responsabilités collectives.

2. L'efficacité de l'action éducative sur l'environnement : ce que l'on doit améliorer

Dans les discussions internes à la profession d'animateur-nature, d'éducateur ou de gestionnaire de projet, l'efficacité de l'action éducative est probablement celle qui revient le plus fréquemment. Un des constats les plus partagés est celui du décalage entre l'objectif poursuivi par les associations d'améliorer les conditions d'application des politiques environnementales par des actions de médiation et leurs capacités réelles à soutenir des dispositifs publics auprès des acteurs locaux. Plus généralement, les acteurs de terrain s'interrogent sur le décalage qui existe entre la mobilisation attendue autour des actions de sensibilisation qu'ils portent et ce qui se réalise effectivement. Quels sont les facteurs qui expliquent ces décalages ? Par quels moyens peuvent-ils être réduits ?

L'action éducative sur l'environnement met en évidence de multiples freins

Dans le processus d'accompagnement des politiques publiques environnementales conduit par les réseaux d'acteurs, plusieurs facteurs participent à ce que les opérations éducatives ne produisent pas toujours les effets escomptés. Un premier facteur est lié aux caractéristiques du statut associatif, dont relèvent la plupart des acteurs dans le cadre non formel. Un second facteur résulte davantage des caractéristiques entourant les dispositifs publics éco-orientés.

- ***Être une association ou la construction permanente de sa légitimité***

Pour recomposer leur action en mobilisant de nouvelles ressources dans un contexte de gestionnarisation et de rationalisation des dépenses publiques, les associations s'engagent, plus que sur les questions environnementales elles-mêmes, sur la traduction de questions socio-environnementales émergentes. Elles (ré)investissent par exemple des dynamiques locales portant sur la production alimentaire de proximité, l'approvisionnement des collectivités en circuits courts, la lutte contre le gaspillage alimentaire, le développement de l'agriculture urbaine ou encore sur la construction de nouveaux espaces de partage comme les « fablabs[61] », les espaces de « co-working[62] » ou l'économie circulaire, correspondant aux caractéristiques de ce qui est désormais appelé la « transition écologique ». Dans ce contexte, les dynamiques locales ont la particularité d'articuler différemment le niveau local et le niveau général. En effet, ces actions s'appuient moins sur des réseaux institutionnels formalisés que sur le soutien des élus et des collectivités locales aux structures qui portent ces initiatives. Mais dans cette recomposition, les associations « historiques » d'éducation à l'environnement ne sont pas nécessairement le moteur principal, les initiatives étant, pour une partie d'entre elles, portées par de nouvelles organisations (associations, collectifs informels d'acteurs) ou institutions (collectivités locales) agissant, par exemple, dans le domaine de l'économie sociale et solidaire (ESS). Ces nouveaux réseaux les contraignent en effet à composer et à négocier leur place avec ces nouveaux acteurs autrefois inaudibles ou peu légitimes sur ces sujets émergents. Ainsi, dans le contexte actuel, les associations d'éducation à l'environnement n'ont plus le monopole du « verdissement » des pratiques. Le risque de voir les espaces de concurrence s'ouvrir ou se renforcer est désormais plus grand dans un contexte où les ressources territoriales, matérielles, humaines et financières se réduisent pour l'ensemble des acteurs locaux.

Ce constat montre l'extrême fluidité, voire l'instabilité, des réseaux d'éducation à l'environnement en tant que structures sociales, qui sont obligés de se réinventer cycliquement et de reconstruire, à chaque fois, leur légitimité. Mais si ces réseaux sont fragiles, ils permettent pourtant de poursuivre l'articulation entre l'administration et les territoires, entre le niveau global et le niveau local. Dans ce contexte, ces structures instables deviennent un maillon essentiel dès l'instant où l'État se retire de l'action locale (à partir des premières lois de décentralisation) et où l'administration de l'environnement, par exemple, n'est plus en lien avec le terrain. Plus exactement, les associations d'éducation à l'environnement permettent le retrait des services de l'État sur des prérogatives qui étaient auparavant les leurs. En règle générale, le rôle de l'administration s'arrête à partir du moment où les textes

61 Un fablab est à l'origine un lieu ouvert au public où sont mis à sa disposition toutes sortes d'outils, notamment des machines-outils pilotées par ordinateur, pour la conception et la réalisation d'objets. Il peut aussi s'apparenter dans de nombreux cas à l'ouverture d'espaces publics permettant d'échanger des connaissances ou des savoir-faire dans des domaines variés.

62 Le coworking ou co-travail est un type d'organisation du travail qui met en place un espace de travail partagé permettant le travail à distance (télétravail) tout en favorisant les échanges entre travailleurs d'horizons différents.

réglementaires sont publiés. L'inscription locale des politiques publiques est de ce fait renvoyée aux acteurs socio-économiques et aux associations. Ces discours sur le changement environnemental, qui traduisent aussi des connaissances, ont en effet besoin d'alliés pour construire la confiance et l'adhésion, c'est-à-dire les engagements des individus, autour de politiques publiques. Les administrations locales, de par leurs caractéristiques de structuration moins souples et malléables que celles des organisations associatives, ne sont pas toujours en mesure de prendre en charge l'ensemble des transformations socio-environnementales, généralement très changeantes. Dans cette configuration, les associations sont invitées, en raison de leurs compétences professionnelles et de leurs capacités d'innovation, à organiser l'information du public dans le but de concilier les usages de la nature et la maîtrise de l'aménagement du territoire.

Les associations se sont pour la plupart mobilisées depuis plusieurs dizaines d'années, pour endosser ce rôle d'alliées de l'administration. Après avoir constamment recherché la reconnaissance des pouvoirs publics, elles sont désormais un peu plus systématiquement engagées pour leur capacité à produire de la médiation, à organiser le débat public et l'arbitrage entre les cultures de travail et les intérêts des différents acteurs (administrations, élus, techniciens et habitants), bien que la réussite des actions de traduction entreprises soit parfois peu visible sur le court terme. De ce point de vue, elles apparaissent être un maillon essentiel de la chaîne de traduction et le contexte récent des réformes territoriales (loi MAPTAM du 27/01/2014 et loi NOTRe du 07/08/2015) questionne directement le poids de ce maillon dans le développement des territoires. En reconfigurant les compétences des collectivités territoriales[63], ces réformes conduisent les associations à repenser leur stratégie de développement. De plus, dans son objectif de rationalisation de l'action publique, la loi NOTRe contribue à transformer plus systématiquement les modalités de financement public, de la subvention vers la commande. Chaque projet doit pouvoir montrer qu'il y a des choses qui se réalisent dans les territoires. Leur reconnaissance auprès des financeurs en dépend de manière déterminante. Dans ce contexte, les associations sont amenées à renforcer leurs capacités d'anticipation pour prévoir ces soutiens. Elles doivent également s'assurer que les lignes auxquelles elles émargeaient auparavant existent encore et dans le même temps, chercher de nouveaux partenaires. Enfin, elles doivent repenser leur périmètre d'intervention, dans une logique, une fois de plus, d'intégration.

Mais ces réformes territoriales ne prévoient pas les compétences des structures associatives dans la réorganisation des territoires, au regard des enjeux socio-environnementaux qui, par ailleurs, ne cessent de prendre de l'ampleur. Quel rôle l'État doit-il en effet attribuer à la fonction, par exemple, des structures intermédiaires dans la prise en compte de ces enjeux rapportés à l'aménagement territorial ? Ces structures ne doivent-elles pas bénéficier d'une meilleure reconnaissance institutionnelle ? Jusque-là, une forme de reconnaissance était perceptible à travers l'éligibilité des organisations associatives aux dispositifs publics portés par les administrations d'État ou la collectivité régionale. Mais la forme des partenariats, basée sur des appels à projets conduisant à des actions ponctuelles instaure une certaine précarité dans le fonctionnement, à moyen terme, de ces acteurs associatifs. Un système de conventionnement plus pérenne et généralisé à tous les échelons administratifs permettrait

63 Les Régions deviennent chefs de file de l'action économique et de l'innovation qui inclue l'économie sociale et solidaire et l'innovation sociale. Elle acquiert la compétence d'aménager le territoire et conserve celle de la formation professionnelle. Les Départements sont recentrés sur l'action sociale. Les communes conservent la gestion des infrastructures sanitaires et sociales ou des équipements sportifs et culturels. Les lois renforcent également le rôle des structures intercommunales et les regroupements de type EPCI en les dotant de compétences en matière d'aménagement, de gestion des eaux et des déchets, d'habitat, de planification urbaine et de gestion de l'environnement et d'amélioration du cadre de vie.

certainement aux structures locales de consolider leur action de traduction, réalisée dans un temps plus long et avec des moyens plus importants, accroissant ainsi leurs chances de réussite dans ce processus, et les détournant, surtout, de leurs inquiétudes quant à la pérennisation de leur action et à la sécurisation de leurs emplois par la recherche ininterrompue de financements.

Dans le même temps, le travail de traduction effectué par des associations médiatrices des dispositifs éco-orientés pourrait les cantonner à n'être que des opérateurs, des conducteurs voire des garants de l'action publique dont nous avons vu qu'elle pouvait imposer un cadre normatif controversé (la gestion) et ainsi contraindre l'action. Pour les structures d'éducation populaire ayant investi le champ environnemental, cette dimension questionne leur engagement militant, leur liberté de concevoir et d'innover, en bref leur autonomie dans la transition sociale et écologique des territoires en train de se faire. Ainsi, tout en tirant parti de configurations de prime abord peu favorables, il s'agit pour l'action éducative des associations de conserver ou de (re)créer une certaine souveraineté, c'est à dire une marge de manœuvre, voire une capacité de résistance dans leurs pratiques des politiques publiques.

- ***Les caractéristiques limitantes des politiques publiques : freins cognitifs, techniques et économiques***

Alors même que les professionnels font valoir leurs compétences de médiation dans le cadre de dispositifs publics, ils sont confrontés à des résistances plus fortes que par le passé. Plusieurs raisons peuvent expliquer la relative inefficacité de la médiation appliquée les associations d'éducation à l'environnement à la gestion de l'environnement.

D'une part, la nature des enjeux soulevés par la question environnementale, notamment celle de biodiversité, est complexe et repose sur de nombreuses incertitudes, caractéristiques qui n'étaient jusque-là pas présentes dans les problèmes pris en charge par les pouvoirs publics et relayés par les réseaux éducatifs. Ces caractéristiques ont tendance à augmenter le différentiel entre les connaissances contenues dans les dispositifs publics de gestion de la biodiversité et l'expérience des individus autour de la nature. La médiation mise en œuvre doit alors non seulement réduire cet écart entre les connaissances, qui n'a probablement pas été aussi important par le passé, mais aussi construire une nouvelle expérience de la nature, fondée sur l'approche cognitive des problèmes (Toupet, 2018).

D'autre part, lorsque les dispositifs de gestion sont mis en œuvre, ils sont souvent dans l'incapacité de répondre de manière satisfaisante aux objectifs pour lesquels ils ont été élaborés. En effet, humains et non-humains sont particulièrement difficiles à faire tenir ensemble dans les dispositifs de gestion éco-orientés, le contournement de ces dispositifs par les non-humains, comme la résistance des humains à leur enrôlement, a été remarqué à différentes reprises (Corso *et al.,* 2014 ; Van Tilbeurgh *et al.,* 2016). Par exemple, l'Agence européenne pour l'environnement (EEA, 2012) a régulièrement souligné par le passé que de nombreux États membres de l'UE ne parviendront probablement pas à atteindre les objectifs de bon état chimique et écologique des masses d'eau fixés par la directive-cadre sur l'eau (DCE), lesquels sont à chaque fois repoussés. La maîtrise insuffisante des pollutions diffuses agricoles explique pour une bonne part cette situation. Pour la Cour des comptes française (2010), l'efficacité réduite des instruments de gestion de l'eau révélerait le caractère peu dissuasif des sanctions, mais également la faible attractivité des mesures incitatives comme les mesures agro-environnementales (MAE) à enjeu eau (Corso *et al.,* 2014). L'efficacité des mesures agro-environnementales serait amoindrie

par l'existence de « ralentisseurs », parmi lesquels : l'inertie du système de production-consommation, l'instabilité des politiques agro-environnementales, les risques économiques liés à un changement de pratiques, le manque de flexibilité des mesures proposées. Ces ralentisseurs compromettraient l'adhésion des agriculteurs aux MAE et, *in fine*, seraient à l'origine de leur échec relatif.

Cette inefficacité renverrait au problème de légitimité que rencontrent les politiques publiques environnementales. La légitimation d'un dispositif public nécessite une actualisation des croyances et des raisons d'agir des acteurs (Corso *et al.,* 2014). Pour atteindre l'objectif visé, ces dispositifs publics doivent bénéficier de l'adhésion des acteurs concernés, c'est-à-dire acquérir auprès d'eux un niveau suffisant d'acceptabilité. La légitimité n'est pas une donnée *a priori*, mais le résultat d'un accord social qui objective des modes de comportement et des pratiques subjectivement créés. Par ailleurs, comme le relève Scott (2001), cette même définition conduit à distinguer plusieurs bases de légitimité : réglementaire, normative et cognitive. La base réglementaire renvoie au système de sanctions et d'incitations mis en place par les pouvoirs publics. La base normative a trait aux convenances morales à respecter, c'est-à-dire ce qu'un individu doit ou ne doit pas faire en certaines circonstances. La base cognitive concerne le système de significations véhiculé par une institution (Corso *et al.,* 2014).

La prise en compte de ces différentes dimensions conduit à considérer que les composantes réglementaires et incitatives des mesures agro-environnementales sont en soi insuffisantes pour rendre acceptable, aux yeux des acteurs ciblés, un dispositif public. Son acceptation va également dépendre de la valeur normative et cognitive qu'ils lui attribueront. Aussi, ce n'est qu'à partir du moment où elles seront investies d'une légitimité normative et cognitive que les MAE deviendront acceptables pour les acteurs du monde agricole. Elles pourront alors être considérées comme de véritables innovations institutionnelles, car influençant en profondeur les comportements individuels. La règle ne sera plus alors perçue comme extérieure, mais elle sera intériorisée en tant qu'habitude de pensée. L'acteur sera convaincu de sa justesse et de son efficacité. Elle prendra sens pour lui et deviendra rationnelle, car elle sera fondée en raison. L'intériorisation de la règle est, en cela, nécessaire à la pérennisation d'un changement de pratiques au-delà de la période de contractualisation d'une MAE (Corso *et al.,* 2014).

Enfin, la dernière raison qui peut expliquer les résultats mitigés de la médiation renvoie à la diminution de la capacité d'action, du fait de la restriction des financements publics (Demoustier, 2005). La réduction des financements conduit les associations à recomposer leurs moyens d'action et à trouver de nouvelles ressources pour, une fois de plus, s'adapter au contexte institutionnel de l'action publique. Cette transformation se réalise à la fois dans le fonctionnement interne de l'association, mais aussi dans l'objet de son action, ayant tendance autant à remettre en question leur légitimité locale qu'à renforcer leur légitimité institutionnelle.

S'engager et changer de comportement, oui, mais comment ?

L'analyse des pratiques éducatives et du corpus littéraire montre que la préoccupation centrale de l'éducation à l'environnement, telle qu'elle est pratiquée dans la plupart des réseaux d'acteurs et depuis qu'elle a fait son apparition sur la scène internationale, est de faire adopter de nouveaux modes de fonctionnements collectifs plus favorables à l'environnement en agissant, d'une part, sur les émetteurs des prescriptions politiques (visant le changement collectif) et d'autre part, sur les comportements individuels, tout en veillant à ce que les uns soient en cohérence avec les autres.

Depuis les années 1990 et le contexte international lié au Sommet de Rio en 1992, le travail de prise de conscience collective s'est traduit par la mise au jour des raisons pour lesquelles il est nécessaire de changer de comportement (Bourg, 2010). Les actions d'éducation à l'environnement les plus nombreuses menées pour favoriser l'implication du public vis-à-vis de la conservation visent à pallier le manque de connaissances de ce public sur l'environnement, répondant en cela aux paradigmes construits dans les années 1980 qui supposaient que le faible nombre de comportements pro-environnementaux adoptés était essentiellement dû à un déficit de connaissances. L'accroissement des connaissances sur l'environnement s'accompagnerait d'une prise de conscience des risques liés à son altération et des enjeux de sa conservation ; cette prise de conscience induirait, à son tour, une augmentation des comportements favorables à la conservation des ressources naturelles (Cosquer, 2012).

Pourtant, de nombreuses recherches ont montré que la connaissance de la biodiversité et des enjeux associés à sa conservation ne garantit pas l'engagement des individus. Si le facteur cognitif a son importance, il reste insuffisant pour engendrer des comportements cohérents et compatibles avec les enjeux environnementaux, multiples et complexes. En effet, W. Kempton, J. Boster et J. Hartley (1995) ont montré que des personnes très engagées dans la protection de l'environnement pouvaient avoir un faible niveau de connaissance de ce domaine. Ils en concluent que les connaissances ne sont pas un prérequis de l'action environnementale. D'autres auteurs considèrent que l'augmentation des connaissances doit s'accompagner d'autres facteurs pour favoriser l'adoption de comportements favorables à l'environnement ou à la nature en général (Rozzi *et al.*, 2006 ; Kollmuss, Agyeman, 2002 ; Chawla, Cushing 2007). Ces facteurs sont également mis en avant par les communautés professionnelles comme pouvant améliorer la mise en œuvre des engagements, comme les registres émotionnel ou psychologique préfigurant les décisions individuelles et collectives.

- ***L'engagement par les émotions : un levier d'action ?***

L'émotion renvoie à l'étymologie latine du terme : *ex-movere* signifie remuer, ébranler, mettre en mouvement vers l'extérieur. Cette perspective suppose que la modification du corps engendre un pouvoir d'action, moteur de l'action sociale (Livet, 2002). L'émotion est indissociable d'une activité de sens, d'une évaluation cognitive qui sollicite l'esprit comme le corps (Bernard, 2015). Elle intervient alors comme une force de motivation à s'engager dans un travail cognitif d'élaboration d'une norme. Les émotions seraient dans ce cadre, constitutives et perturbatrices du domaine social, jusqu'à pouvoir être considérées comme des faits sociaux (Guinard, Tratnjek, 2016). Dans ce point de vue, les émotions seraient des facteurs explicatifs des dynamiques sociales et résultent pour les individus qui les ressentent d'une rupture dans leurs routines. C'est dans le décalage entre, d'une part, la situation telle qu'elle est perçue et éprouvée par les individus et, d'autre part, la situation attendue en raison des routines construites par eux que l'émotion se glisse. Cette émotion, une fois ressentie, appelle l'action pour modifier, soit la situation perçue, soit la situation attendue renvoyant au travail de révision des émotions (Livet, 2002).

Ainsi, c'est bien dans leur capacité à émouvoir que les acteurs de l'éducation à l'environnement trouvent les moyens de rompre les habitudes des individus, de les convaincre de s'engager en vue de l'adoption ou de la construction d'un nouvel ordre social environnemental a priori inatteignable. En d'autres termes, le recours à des dispositifs de sensibilisation permet de susciter l'émotion, c'est-à-dire de créer une rupture dans les routines du quotidien pour modifier les comportements et en quelque sorte imposer une norme sociale fondée sur le respect de l'environnement. En introduisant une rupture dans les routines des individus, les émotions ont pour objectif de parvenir à l'intégration c'est-à-dire à

l'ancrage territorial des dispositifs publics. L'action éducative vise, d'une part, à rendre « sensible » c'est-à-dire perceptible, visible, digne de préoccupations morales ou politiques, un problème qui ne l'était préalablement pas et, d'autre part, à rendre sensibles les individus interpellés afin qu'ils deviennent attentifs, réceptifs, portés à s'émouvoir et prompts à réagir (Traïni, Siméant, 2009). La sensibilisation peut être définie comme l'ensemble des supports matériels, des agencements d'objets, des mises en scènes, que les acteurs déploient afin de susciter des réactions affectives qui prédisposent ceux qui les éprouvent à soutenir la cause défendue (Traïni, 2015). Lorsqu'ils recourent à ce mode opératoire, les acteurs sociaux s'efforcent de prescrire des émotions censées favoriser le ralliement à leur cause (Traïni, 2011). C'est en suscitant des émotions de l'ordre de la surprise, de l'étonnement et de la convivialité que le processus de changement est recherché. Plus généralement, les dispositifs de sensibilisation doivent susciter l'enthousiasme, développer les intérêts et permettre la mobilisation autour du problème évoqué.

Toutefois, la sensibilisation repose sur des ressorts différents pour ancrer le dispositif dans le quotidien des individus, et les états émotionnels sollicités laissent le plus souvent place à de nombreuses marges d'appréciation et d'adaptation. Ainsi, la sensibilisation des individus à travers la mise en place de dispositifs locaux implique de bien distinguer d'une part les émotions que leurs promoteurs s'efforcent de générer (en créant, par exemple, dans le cas du CPIE cité plus haut (Toupet, 2018), la surprise par des installations artistiques impromptues ou en mobilisant les affects liés aux sens, aux souvenirs agréables d'un temps passé par la lecture de paysage) et d'autre part, les réactions affectives effectivement suscitées qui ne correspondent pas forcément à celles initialement escomptées. Dans certains cas, les émotions sollicitées par les dispositifs de sensibilisation et les registres selon lesquels elles sont proposées vont seulement contribuer à consolider la loyauté à l'égard des promoteurs de la sensibilisation, à renforcer leur détermination à agir, sans toutefois s'engager dans les dispositifs. C'est souvent dans cette configuration que sont décrits les élus locaux par les éducateurs professionnels. Ces expériences invitent les professionnels à travailler leur posture pour développer et renforcer leurs capacités d'écoute, d'empathie et de patience, laisser de côté leur envie de convaincre et laisser plus de place à l'accompagnement dans leurs relations avec les élus (Melcion, Bidaud, 2018).

- ***La psychologie sociale à l'aide de l'éducation***

Conjointement à la question émotionnelle, c'est l'ensemble des ressorts psychologiques qui est exploré depuis une dizaine d'années. D'après R-V. Joule, F. Girandola et N. Bernard (2007), attendre que l'information, le partage des connaissances scientifiques et l'éveil des consciences changent les attitudes et que de nouveaux comportements durables se mettent en place serait trop incertain et prendrait trop de temps. En effet, les populations peuvent ne pas voir les conséquences de leurs actes, faire preuve d'optimisme concernant les capacités de la technologie à résoudre ces problèmes, ou percevoir un manque de contrôle sociétal les concernant (Schmuck, Vlek, 2003). Même si leurs attitudes sont favorables, ces éléments peuvent les pousser à ne pas agir. De même, la prise de conscience liée à la situation délicate dans laquelle se trouve la planète peut augmenter l'anxiété et pousser les individus à tenter de nier le problème (Winter, 2000). Par ailleurs, un comportement pro-environnemental peut être coûteux, en ce sens qu'il requiert toujours l'ajustement important d'un comportement routinier. Il convient ainsi d'éliminer le comportement facile dont l'efficacité a été prouvée jusque-là, pour mettre en place un nouveau comportement, jugé parfois plus contraignant (Bechtel, Churchman, 2003). Le changement de comportement peut également être perçu comme une

remise en cause de la liberté individuelle (Laville *et al.,* 2010). Enfin, les comportements pro-environnementaux souffrent d'un manque de visibilité quant à leurs conséquences positives. Ainsi, l'opposition de l'individuel par rapport au collectif est un des problèmes majeurs à résoudre dans le domaine de l'environnement (Rubens *et al.*, 2011). Il s'agit de faire cohabiter des intérêts individuels le plus souvent immédiats avec les intérêts collectifs dont on ne voit pas toujours la portée. Or, on observe souvent que les personnes sollicitées ne perçoivent pas suffisamment la relation entre le comportement individuel pro-environnemental qu'on leur demande d'adopter et les problèmes environnementaux en général (Brandon, Lewis, 1999).

Les politiques publiques et les organisations environnementales utilisent généralement des stratégies fondées sur une conception rationnelle de la prise de décision humaine (Yates, Aronson, 1983). Ainsi, l'individu est considéré comme « un agent rationnel qui juge l'utilité et le rapport coût/bénéfice liés à ses choix avant de prendre une décision » (Jacoby, 2000 cité par Branquart, Liégeois 2005, p. 27). Selon cette conception socio-économique, plus les individus ont d'informations à leur disposition concernant les bonnes pratiques à adopter et les raisons pour lesquelles il est préférable de les adopter, plus ces informations seront considérées dans la prise de décision et donc dans le choix final des individus. Cette vision rationnelle des décisions individuelles a donné lieu aux théories du renforcement visant le changement de comportement par le biais de systèmes de récompenses et de punitions. Les facteurs situationnels et individuels ne sont pas pris en compte dans cette conception. Ceux-ci pourraient cependant expliquer le fait que l'information importante donnée aux individus ne suffit pas toujours à leur faire adopter le comportement visé, notamment dans le domaine de l'environnement. Ainsi, même si une grande quantité d'informations peut amener les personnes à modifier leurs attitudes, elle ne permet pas toujours de faire en sorte que les comportements suivent. L. Bickman (1972) a observé que si 94 % des participants qu'il avait interrogés se disaient favorables au ramassage des déchets, moins de 2 % ramassaient un journal froissé et visible, placé intentionnellement sur leur chemin, pour le mettre à la poubelle. De même, RH Weigel et LS Newman (1976) ont montré qu'une attitude générale pro-environnementale ne corrèle pas significativement avec des comportements pro-environnementaux spécifiques, un décalage entre le général et le spécifique communément observé dans les recherches en psychologie des attitudes (Rubens, 2011).

Dans ce contexte, les psychologues sociaux ont donc un rôle important à jouer pour motiver et inciter les individus à adopter ces comportements en proposant des stratégies d'action efficaces (Stern, 1992; Oskamp, 2000). Kurt Lewin est souvent présenté comme l'un des fondateurs de la psychologie sociale, et notamment des théories de l'engagement. En effet, il est considéré comme l'un des premiers à avoir mis en place une approche expérimentale pour étudier l'engagement (Katzev, Wang, 1994). Il remarque que le maillon manquant entre attitude et comportement est le fait de prendre la décision de changer. La décision lie la motivation à l'action et, dans le même temps, semble avoir un « effet de gel » qui est en partie dû à la tendance de l'individu à « s'en tenir à sa décision » et en partie « à son engagement vis-à-vis du groupe » (Lewin 1951, p. 233). L'acte de décision est donc considéré par Lewin comme ce qui lie un individu à ses propres choix (Rubens, 2011). Par la suite, les raisons mêmes ayant motivé la prise de décision ne jouent plus réellement de rôle dans l'adoption effective ultérieure de nouvelles conduites. Les individus, à partir de cet acte, s'en tiennent à leur décision, qui semble « geler » toutes les alternatives comportementales et orienter la personne à se conformer à celle-ci. D'après L. Rubens (2011), K. Lewin ouvre donc la voie à une nouvelle problématique du changement comportemental, le changement effectif des conduites semble nécessiter un engagement des individus dans une décision

les impliquant explicitement, et non plus seulement des renforcements positifs ou négatifs. Ainsi, il apparaît que la prise de décision permet d'augmenter les chances de voir les individus agir effectivement dans ce sens. L'effet de gel forcerait bien les personnes à s'en tenir à leur décision.

De nombreux chercheurs se sont inspirés des grands courants théoriques de la psychologie sociale pour provoquer le changement de comportement dans le domaine de l'environnement. Leurs recherches ne visent pas le changement d'attitude, mais directement un changement comportemental qui permettrait de préserver la planète, de faire des économies d'énergie, de recycler les ressources, etc. Certaines ont utilisé les récompenses dans le contexte des théories du renforcement. D'autres se sont intéressées progressivement aux théories de l'engagement, en tentant de comparer les effets des deux types de stratégies. Enfin, d'autres recherches encore se sont focalisées sur les effets de l'engagement en tant que vecteur de changement possible, et ont cherché les conditions optimales d'application de ce nouveau concept pour obtenir des changements de comportements significatifs, mais également durables (Rubens 2011, p. 35). Ces recherches nous renseignent sur l'efficacité des méthodes incitatives dont les effets peuvent ne pas être durables. Ainsi, dès que la récompense incitant les personnes à modifier leur comportement est retirée, les anciennes habitudes reprennent le dessus. Ainsi, les théories du renforcement, courant dominant en psychologie pendant la première moitié du XXe siècle, ont progressivement été remises en question. Il s'est avéré notamment que, pour inciter les individus à adopter une certaine attitude ou à effectuer un comportement donné, les promesses de récompense ou de menace ne sont pas toujours suffisantes. Les psychologues sociaux se sont interrogés sur d'autres méthodes permettant d'atteindre ce but. Les théories de l'engagement mettent en avant une appropriation des attitudes ou des comportements par les individus, en leur donnant le moins de justifications externes possible (peu ou pas de pression ou de récompenses) et en leur donnant un maximum de liberté (au moins perçue). C. A. Kiesler (1971), en collaboration avec J. Sakumura (1966) définit l'engagement comme le « lien existant entre un individu et ses actes comportementaux » et considère que l'effet principal de l'engagement est de rendre l'acte lié à la situation d'engagement moins modifiable. R. Katzev et T. Wang (1994) soulignent « la capacité de l'engagement à modifier les comportements », et ceci durablement.

R.V. Joule et J.L. Beauvois se sont intéressés eux aussi aux processus et facteurs pouvant conduire les gens à se comporter librement, bien qu'agissant comme d'autres veulent qu'ils le fassent et non comme ils l'auraient fait spontanément (Joule, Beauvois, 1998). Ils s'appuient sur les recherches existantes, mais aussi sur de nombreuses études qu'ils ont effectuées eux-mêmes, et avec des collaborateurs, pour définir un nouveau cadre théorique. Ils mettent en évidence un nouveau paradigme : la soumission librement consentie. En effet, jusque-là, de nombreuses recherches relèvent du paradigme de la soumission forcée, dans lequel les personnes sont amenées à accepter de faire le contraire de ce qu'elles auraient fait si elles s'étaient basées sur leurs motivations ou leurs attitudes, et cela en raison d'une pression morale, institutionnelle, économique ou autre. Selon ces auteurs, il serait indispensable de revoir nos modes d'action concernant l'information — ou sensibilisation —, que nous effectuons auprès du grand public en matière de développement durable. Au début des années 2000, forts de plus de cinquante années consacrées aux champs théoriques de la communication persuasive et de l'engagement, Joule, Girandola et Bernard (2007) développent la notion de communication engageante. Cette théorie consiste à obtenir des individus un acte préparatoire et engageant, avant de l'exposer à une argumentation persuasive en lien direct avec l'acte préparatoire précédemment réalisé. Les actes engageants peuvent prendre plusieurs formes : signature d'une pétition, rédaction d'un texte

argumentatif, port d'un badge, etc. Ils permettent de rendre les individus plus réceptifs aux informations diffusées dans les campagnes de persuasion et augmentent ainsi la probabilité que les individus acceptent des actes plus coûteux. La phase persuasive peut également prendre plusieurs formes : le message peut être écrit ou donné oralement eux individus.

Ce courant inverse le postulat de départ qui vise à informer pour changer les attitudes et ensuite les comportements, en proposant d'agir directement sur les comportements par l'intermédiaire de ces actes engageants, lesquels prédisposent les individus à retenir et comprendre les messages de sensibilisation proposés à la suite de ces actes préparatoires. Ce paradigme a par exemple permis de limiter l'augmentation des dépenses énergétiques à l'échelle d'une ville lors d'une étude comparative dans le sud de la France (6 % d'augmentation pour la ville ayant testé la communication engageante contre 14 % pour la ville ayant effectué une sensibilisation classique, toutes choses étant égales par ailleurs) [Joule *et al.,* 2004], de réduire considérablement le nombre de mégots de cigarettes dans le sable (90 mégots en moyenne dans une zone expérimentale contre 162 dans une zone identique où aucune sensibilisation n'était effectuée [Joule *et al.*, 2007]), ou encore de multiplier par 3,5 la quantité d'emballages triés sur une aire d'autoroute (Blanchard, Joule, 2006). Plus récemment, cette théorie a été mobilisée pour construire une recherche-action devant rendre compatibles les pratiques des pêcheurs à pied avec la préservation du milieu (Patrux, 2014). Quoi qu'il en soit, les actes engageants permettent de rendre les individus plus réceptifs aux informations diffusées dans les campagnes de persuasion, et augmentent ainsi la probabilité qu'ils acceptent des actes plus coûteux lorsqu'ils sont orientés dans le même sens. Par ailleurs, ce paradigme confère un nouveau statut au destinataire des campagnes de sensibilisation qui devient acteur et participe de manière dynamique au processus.

D'autres travaux soulignent que la décision de changer de comportement est difficilement réductible à un simple calcul économique d'opportunité. Des raisons de nature psychosociologique joueraient également un rôle important dans cette prise de décision. L'étude de J. P. Corso (2014) montre en effet l'importance des effets de situation, notamment celles qui traversent les pratiques professionnelles. Il montre par exemple que la décision, pour un agriculteur, de contractualiser des mesures agro-environnementales (MAE) peut dépendre, entre autres, de : l'hostilité plus ou moins avérée des agriculteurs vis-à-vis d'institutions publiques agricoles considérées comme trop dirigistes et bureaucratiques (Mazorra, 2001) ; le sentiment de prescriptions conçues sans véritable concertation avec les représentants de la profession agricole (Morris, 2006) ; la sensation d'occultation des capacités des agriculteurs à gérer convenablement leurs terres (Burton *et al.,* 2008) ; la perception traditionnelle des agriculteurs pour un métier envisagé comme étant principalement axé sur la production de biens physiques, etc. En altérant le niveau de motivation des agriculteurs, ces raisons compromettraient l'adhésion des agriculteurs et, au-delà, affecteraient l'efficacité d'ensemble du dispositif MAE. En conséquence, plusieurs études (Defrancesco *et al.,* 2008 ; Prager *et al.*, 2008) suggèrent d'impliquer davantage les agriculteurs dans la conception et la mise en œuvre des MAE en recourant pour cela à des démarches participatives et ascendantes (*bottom-up*). Cette implication favoriserait une meilleure acceptation du dispositif public et, partant, faciliterait l'adoption des pratiques qu'il préconise. Les auteurs s'accordent cependant à considérer que la compréhension du processus d'acceptation et des facteurs sur lesquels il repose reste aujourd'hui très incomplète (Prager, Freese, 2009). Plaçant la délibération au cœur du processus évolutionnaire des croyances, cet auteur en tire des conséquences en termes de politique publique qu'il définit comme une action collective qui contraint, libère et étend l'action individuelle. Cette définition conduit ce même auteur à poser que l'un des défis de l'action

collective est d'assurer une convergence des points de vue individuels. Les acteurs impliqués devront notamment partager une même perception du problème à traiter, des résultats à atteindre et des moyens les plus appropriés pour y parvenir. C'est pourquoi la délibération est appelée à jouer un rôle crucial. L'intérêt de la délibération est de placer l'acteur dans une posture réflexive vis-à-vis de savoirs (techniques aussi bien que sociaux) qui fondent ses raisons d'agir. En effet, elle l'invite à mener un examen critique sur ses modes de raisonnement et ses pratiques.

En conséquence, la réussite d'un changement de politique publique impose un niveau élevé de coopération entre acteurs. Celle-ci, n'étant pas spontanée, va dépendre de la capacité de ces acteurs à construire un ordre adéquat pour collaborer entre eux. Du point de vue des politiques publiques, cette expérience fournit un éclairage différent du phénomène d'effet d'aubaine mis couramment en avant dans la littérature économique concernant les MAE. Cette littérature avance que les MAE tendent à surrémunérer une partie des agriculteurs pour des pratiques déjà adoptées. On constate ici que les agriculteurs les plus avancés en matière de changement des pratiques jouent, *via* la médiation de la coopérative, un rôle majeur dans la diffusion des innovations techniques en fournissant la preuve de leur efficacité. De ce point de vue, la valeur monétaire que la littérature classique assimilerait à un effet d'aubaine, rémunère en fait, la contribution des bénéficiaires à la construction de l'institution invisible. De plus, cette dynamique collective produit un changement des pratiques au-delà des seules surfaces contractualisées. En effet, nous avons observé et analysé que l'efficacité des innovations techniques est testée par les agriculteurs sur l'ensemble de l'exploitation. Le raisonnement économique et agronomique, ainsi induit, renforce l'efficacité de la politique publique en termes de rapport coût/bénéfice social du dispositif (Corso *et al.,* 2014).

En définitive, les connaissances produites et diffusées au cours du processus délibératif sont décisives pour attribuer une valeur cognitive à la MAE et, partant, asseoir son acceptabilité auprès des agriculteurs. Un autre phénomène semble être à l'œuvre, il concerne la valeur normative conférée au dispositif. Lorsque les agriculteurs ont le sentiment de maitriser le changement technique et les incertitudes économiques et agronomiques qu'il génère, ils semblent davantage prompts à intégrer de nouvelles valeurs collectives dans leur choix d'action. La comparaison des croyances entre agriculteurs « MAE » et agriculteurs « non MAE » montre notamment que les premiers sont plus confiants que les seconds dans leur capacité à améliorer la qualité de l'eau. La délibération entre acteurs du secteur agricole semble, de ce fait, faciliter l'intériorisation progressive de nouveaux devoirs moraux.

Ces résultats confirment l'importance des connaissances scientifiques dans le développement de l'attention des individus à la biodiversité, donc la responsabilité des scientifiques et des professionnels de l'éducation relative à l'environnement dans la transmission de connaissances. Mais si les connaissances scientifiques contribuent au processus d'attention, elles sont insuffisantes à expliquer les motivations des individus à agir.

Conclusion générale

Cette revue de littérature consacrée à l'éducation à l'environnement non formelle offre une grille de lecture différente d'une lecture uniquement didactique pour mettre en perspective les changements ayant impacté le champ d'action, forgé ses réseaux et mis leur influence respective à l'épreuve.

Après avoir rappelé les fondements sociohistoriques de l'éducation à l'environnement et ses voies de diffusion, ce sont ses modalités d'expression territoriale qui ont constitué le centre du propos présenté ici. En effet, cette revue de littérature a permis de montrer en quoi un champ thématique apparemment bien délimité – l'éducation à l'environnement – était traversé par une grande diversité de pratiques et de finalités, et ce dès l'origine. Cette analyse a en particulier insisté sur l'imbrication, centrale, des niveaux d'échelle dans la construction de ces trajectoires. La rencontre entre la montée des préoccupations environnementales aux échelles internationale et nationale et la prise de conscience à l'intérieur même des territoires, rejoignant des préoccupations d'ordre social, socioculturel ou naturaliste, donne à voir les négociations à travers lesquelles se jouent les transformations et la postérité des formes et objets associatifs. L'exemple de la trajectoire du réseau breton mobilisé dans le texte n'est, en somme, qu'une illustration singulière de processus de structuration associative que l'on peut retrouver dans d'autres régions françaises, donnant naissance à des réseaux d'acteurs similaires ou au contraire dissemblables. Une étude comparative serait à ce titre intéressante pour comprendre l'ensemble des processus à l'œuvre dans la structuration organisationnelle des réseaux éducatifs territorialisés sur l'environnement, ainsi que sur leurs modes d'action et les idées qu'ils mettent en œuvre.

D'autre part, si le changement environnemental et l'animation mise en œuvre pour y parvenir constituent le cœur de l'action des réseaux non formels, il n'en reste pas moins que les métiers doivent constamment s'adapter à de multiples injonctions (forme de l'action publique, contrôle du travail, etc.) elles-mêmes en perpétuelle reconfiguration. En cela, l'éducation à l'environnement, prise dans sa dimension collective, ne diffère pas des autres secteurs associatifs. Par cet effort d'adaptation, ce secteur d'activité doit résister à son homogénéisation tout en intériorisant de nouveaux discours sur la nature et la manière d'être en relation avec elle. Il doit également conserver sa réactivité, c'est-à-dire sa capacité à réactualiser sa connaissance du « local », de manière à répondre aux besoins de terrain (échelle à laquelle les réseaux associatifs sont légitimés) ; et pour cela, il doit maintenir une relation de proximité avec les destinataires de son action (publics, usagers, etc.). En effet, c'est dans ce travail d'imprégnation des valeurs environnementales dans les espaces du quotidien, mais aussi par le maintien d'un lien entre les échelles citoyennes et décisionnelles que les réseaux éducatifs non formels se sont, comme en témoignent leur trajectoire, illustrés. Là encore, une étude comparée de réseaux non formels pourrait permettre d'approfondir la compréhension des processus d'adaptation, d'intégration et de transformation de l'action éducative sur la nature, dans un objectif de transformation socio-écologique.

Enfin, ce qui constitue aujourd'hui un des principaux enjeux pour les acteurs de l'éducation à l'environnement non formelle, c'est, plus que son utilité, son efficacité sur les comportements individuels. En effet, à l'heure où les financements publics se font plus rares, il s'agit, pour continuer à y prétendre, de faire la preuve que les actions éducatives fonctionnent ou du moins apportent une plus-value dans le processus de transition socio-écologique. C'est dans ce contexte que de nouvelles

approches sont développées, à l'image de ce que met au jour la psychologie sociale, ou réinvesties, comme le travail autour des émotions, lesquelles ont longtemps été au centre des pratiques d'éducation populaire dans leur « utilisation » des milieux naturels comme lieux de loisirs et d'émancipation. Ces approches ici mentionnées constituent autant de pistes à creuser pour continuer l'exploration d'un champ d'action quelque peu ignoré, mais pourtant décisif dans les transformations sociales aujourd'hui en cours.

BIBLIOGRAPHIE

Aballéa F., 2005, « La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles », *Recherches et Prévisions*, 80, 1, p. 55-65.

Acot P., 1988, *Histoire de l'écologie*, Paris, PUF.

Agamben G., 2006, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivages.

Alpe Y., Barthes A., 2012, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, p. 33-44.

Alphandéry, P., Fortier, A., 2011, « Les associations dans le processus de rationalisation des données naturalistes », *Natures, Sciences, Sociétés*, volume 1, n° 19, p. 22-30.

Amblard H., Bernoux P., Herreros G., 2005, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Le Seuil.

Aspe C., Jacqué M., 2012, *Environnement et société : Une analyse sociologique de la question environnementale*, Maison des sciences de l'homme, 279 p.

Audigier F., 2001, « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », in Baillat G., Renard J.-P., *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM : Actes de l'université d'automne, IUFM de Reims, 2 au 5 novembre 1999*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne.

Audigier F., Sgard A., Tutiaux-Guillon N., 2015, *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*.

Audigier F., Tutiaux-Guillon N. (dir.), 2008, *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*, Brüssel, De Boeck.

Augustin J.P., 1995 : *Sport, géographie et aménagement*, Paris, Nathan.

Augustin, J.P., 2002, « La diversification territoriale des activités sportives », *L'Année sociologique*, vol. vol. 52, no. 2, p. 417-435.

Augustin J.-P., Ion J., 1993, *Des loisirs et des jeunes. Cent ans de groupements éducatifs et sportifs*, Paris, Éditions ouvrières.

Barabasi A.-L., 2002, *Linked: The New Science of Networks*, Perseus Books.

Barnes J.A., 1954, « Class and Committees in a Norwegian Island Parish », *Human Relations*, 7, 1, p. 39-58.

Barret P., 2003, *Guide pratique du dialogue territorial. Concertation et médiation pour l'environnement et le développement local*, Nouvelles éditions de l'Aube.

Barthes A., Champollion P., 2012, « Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux », *Education relative à l'environnement*, 10, p. 83-102.

Barthes A., Lange J-M, Tutiaux-Guillon N. (dir.), 2018, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à…* L'Harmattan, Paris, 617 p.

Beaufils D.,1998, « Vingt années de thèses en didactique de la physique et de la chimie », *Aster*, n° 27, p. 23-43.

Bechtel R. B., A. Churchman, 2003, *Handbook of Environmental Psychology*, John Wiley & Sons.

Beck U., 1986, *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion, 521 p.

Benedetto-Meyer M., Maugeri S., Metzger J.-L., 2011, *L'emprise de la gestion: La société au risque des violences gestionnaires*, Editions L'Harmattan, 311 p.

Bérard L., Cegarra M., Djama M, Louafi S. Marchenay P., Roussel B., Verdeaux F., 2005. « Savoirs et savoir-faire naturalistes locaux : l'originalité française », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], vol. 6, n° 1 (http://journals.openedition.org/vertigo/2887 ; DOI : 10.4000/vertigo.2887).

Bergandi D., 2014, « Environnement, éthique et politique : les limites d'une démocratie inaboutie et leurs conséquences néfastes sur la protection de la nature », *Éthique publique* [En ligne], 16, 1.

Berger P., Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 344 p.

Bernard B., 2006, *Quand des gestionnaires se mesurent. Les indicateurs au centre de l'action collective*, L'Harmattan, Paris.

Bernard J., 2015, « Les voies d'approche des émotions. Enjeu de définition et catégorisations », *Terrains/Théories* [En ligne], 2.

Berny N., 2019, *Défendre la cause de l'environnement. Une approche organisationnelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Respublica).

Berryman A., 2003, « On principles, laws and theory in population ecology », *Oikos*, 103, 3, p. 695-701.

Bertrand Y., Valois P., 1992, *Ecole et société*, Laval, Québec, Agence d'Arc.

Besse L., 2014, *Construire l'éducation populaire : Naissance d'une politique de jeunesse*, Paris, La Documentation française.

Best F., 1984, « La classe découverte et la pédagogie de projet », *Vers l'éducation nouvelle*, Hors-série, p. 13-21.

Beuret J.-E., 2012, « Mieux définir la concertation : du pourquoi au comment », *Négociations*, 17, p. 81-86.

Bickman L., 1972, « Environmental attitudes and actions ». *The Journal of Social Psychology,* 87 (2), p. 323-324.

Blanchard G., Joule R. V., 2006, « La communication engageante au service du tri des déchets sur les aires d'autoroutes: une expérience-pilote dans le Sud de la France », in *Actes du 2e Colloque international Ecocitoyenneté : des idées aux actes favorables à l'environnement,* Marseille.

Blanchard M., Cayouette-Remblière J., 2016, *Sociologie de l'école*, La Découverte.

Blandin P., 2009, *De la protection de la nature au pilotage de la biodiversité*, 1re éd., Versailles, Editions QUAE GIE.

Blondiaux L., 2007, « Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? », *Revue française de science politique*, 57, 6, p. 759-774.

Blondiaux L., Sintomer Y., 2002, « L'impératif délibératif », *Politix*, 15, 57, p. 17-35.

Boillot-Grenon F., 1999, « Clarifier les représentations des partenaires de l'éducation relatives à l'environnement », *Aster*, 29, p. 61-84.

Boltanski L., Chiapello E., 1999 : *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bouleau, G., 2013, « Pollution des rivières : mesurer pour démoraliser les contestations. Des plaintes des pêcheurs aux chiffres des experts », in Bonneuil C., Pessis, Topçu S. (dir.), *Une autre histoire des "Trente Glorieuses". Modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre* Paris, La Découverte, p. 211-229.

Bourg D., 2010, « Changer de comportements, tout un programme », *Revue Projet*, n° 4, p. 20–27.

Boussard V. (dir.), 2005, *Au nom de la norme. Les dispositifs de gestion entre normes organisationnelles et normes professionnelles.* Paris, L'Harmattan.

Boussard V., 2008, *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin.

Boussard V., Maugeri S., 2003, *Du politique dans les organisations. Sociologies des dispositifs de gestion*, Paris, L'Harmattan, 280 p.

Boutaud A., 2005, *Le développement durable : penser le changement ou changer le pansement ? Bilan et analyse des outils d'évaluation des politiques publiques locales en matière de développement durable en France : de l'émergence d'un changement dans les modes de faire au défi d'un changement dans les modes de penser*, Thèse, École nationale supérieure des Mines de Saint-Etienne/université Jean Monnet - Saint-Etienne.

Braccini Metz V., 2016, « Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards », *La recherche en éducation*, 16, p. 98-122.

Braida L., Vidal M., 2013, « Quand l'environnement devient support de formation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33.

Brandon, G., Lewis A., 1999, « Reducing household energy consumption: a qualitative and quantitative field study ». *Journal of environmental Psychology,* 19 (1), p. 75-85.

Branquart E., Liégeois S. (coord.), 2005, Normes de gestion pour favoriser la biodiversité dans les bois soumis au régime forestier. *Complément à la circulaire* n° 2619 du 22 septembre 1997, direction générale opérationnelle de l'agriculture, des ressources naturelles et de l'environnement, Service public de Wallonie.

Brevan C., Picard, P. (2000), *Une nouvelle ambition pour les villes. De nouvelles frontières pour les métiers*, Rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville.

Brundtland G.H., 1987, *Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement*, ONU.

Brymer E., Gray T., 2009, « Extreme sports as a precursor to environmental sustainability », *Journal of Sport and Tourism,* 14 (2-3), p. 1-12.

Buchanan M., 2002, *Nexus : Small Worlds and the Groundbreaking Science of Networks*, New York.

Bureau M.-C., Rist B., 2011, « La rationalité gestionnaire maltraite-t-elle la professionnalité dans le monde associatif ? », *in* Benedetto-Meyer M., Maugeri S., Metzger J.-L., *L'emprise de la gestion : la société au risque des violences gestionnaires*, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales/Sociologie de la gestion, p. 49-75.

Burton R. J., Kuczera, C., Schwarz, G., 2008, "Exploring Farmers' Cultural Resistance to Voluntary Agri-environmental Schemes". *Sociologia Ruralis*, 48, p. 16-37.

Buttel F.H., 2003, « Environmental Sociology and the Explanation of Environmental Reform », *Organization & Environment*, 16, 3, p. 306-344.

Calmettes, B., et Y. Matheron. 2015, « Les démarches d'investigation: utopie, mythe ou réalité ». *Recherches en éducation* 21, p. 3-11.

Candau J., Ruault C., 2006, « À propos de la concertation participative, réflexions sur les enjeux d'une fonction de médiation », *in* Guihéneuf P.-Y. *et al., La formation au dialogue territorial : Quelques clés issues d'une réflexion collective*, Dijon, Educagri, p. 161-174.

Castells M., 1998, *La Société en réseaux*, Paris, Fayard.

Charles L., Kalaora B., 2007, « De la protection de la nature au développement durable : vers un nouveau cadre de savoir et d'action ? », *Espaces et* sociétés, 130, p. 121-133.

Chartier R., Julia D., Compère M.-M., 1976, *L'Éducation en France du XVIème au XVIIIe siècle.*, Paris, Société d'Édition d'enseignement supérieur.

Charvolin F., 1997, « L'invention du domaine de l'environnement », *Strates. Matériaux pour la recherche en sciences sociales*, 9.

Chauvin J., 2003, *Les classes de découverte*, Paris, l'Harmattan.

Chawla, L., Flanders Cushing D., 2007, « Education for Strategic Environmental Behavior ». *Environmental Education Research* 13 (4), p 437-452.

Cheriki-Nort J., 2010, *Guide pratique d'éducation à l'environnement : entre humanisme et écologie*, Barret-sur-Méouge, Editions Yves Michel.

Cleach O., 2011, « La sociologie de la gestion et du management : un bilan et des perspectives », in Benedetto-Meyer M., Maugeri S., Metzger J.-L. (dir.), *L'emprise de la gestion : la société au risque des violences gestionnaires*, Paris, L'Harmattan, p. 275-298.

Cormier L., Joliet F., Carcaud N., « La biodiversité est-elle un enjeu pour les habitants ? », *Développement durable et territoires* [En ligne], vol. 3, n°2, (http://journals.openedition.org/developpementdurable/9319).

Corso J-P, Nguyen G., Képhaliacos C., 2014, « Quelles conditions à l'acceptation d'un dispositif incitatif de politique publique en agriculture ? Le cas d'une mesure agro-environnementale territorialisée à l'enjeu de l'eau », *VertigO* [En ligne], Hors-série 20 (décembre).

Cosquer A., 2012, *L'attention à la biodiversité dans la vie quotidienne des individus*, Thèse de doctorat en biologie de la conservation, Paris, Muséum national d'histoire naturelle.

Cottereau D., 1994, *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*, Lyon, Chronique sociale.

Cottereau D., 1999, *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation de l'environnement*, La Caunette, Éditions de Babio.

Craipeau S., Metzger J.-L., 2007, « Pour une sociologie critique de la gestion », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38, 1, p. 145-162.

Crozier M., Thoenig J.-C., 1975, « La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France », *Revue française de sociologie*, 16, 1, p. 3-32.

Déchaux J.-H., 2015, « Intégrer l'émotion à l'analyse sociologique de l'action », *Terrains/Théories*, 2.

Defrancesco E., Gatto P., Runge F., Trestini, S., 2008, « Factors Affecting Farmers' Participation in Agri-environmental Measures: A Northern Italian Perspective », *Journal of Agricultural Economics*, 59, p. 114-131.

Degenne A., Forsé M., 1995, *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin.

Deleage J.-P., 1991, *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la nature*, Paris, La Découverte.

Delort R., Walter F., 2001, *Histoire de l'environnement européen*, Paris, PUF.

Demoustier D., 2005, « Les associations et leurs partenaires publics », *Informations sociales*, 121, p. 120-131.

Diemer A., Marquat C., 2014, *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, Première ÉditionLouvain-la-Neuve, De Boeck, 504 p.

Doyle T., 1998, « Sustainable development and Agenda 21: The secular bible of global free markets and pluralist democracy », *Third World Quarterly*, 19, 4, p. 771-786.

Dubar C., Tripier P., Boussard V., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

Dubet F., 2002, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

Dumoulin L., 2007, *L'expert en justice. .De l'invention d'une figure à ses usages*, Paris, Economica.

Dumoulin-Kervran D., 2012, « Analyser et mobiliser: le réseau-modèle d'action en perspective », *in* Dumoulin-Kervran D., Pépin-Lehalleur M., *Agir-en-réseau : Modèle d'action ou catégorie d'analyse ?*, Rennes, PUR, p. 9-45.

Dussuet A., Flahault E., 2010, « Entre professionnalisation et salarisation, quelle reconnaissance du travail dans le monde associatif ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 111, p. 35-50.

Fabre M., 2014, « La pédagogie et les pédagogies », *in* Beillerot J., Mosconi N., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, p. 501-512.

Faget J., 2008, « L'impensé de la médiation : contre-culture ou soft power ? », *Empan*, 72, 4, p. 74.

Fedeli P., 2005, *Ecologie antique*, Genève, Infolio.

Floro M., 2013, « Éducation au développement durable, un territoire révélateur », *Education relative à l'environnement*, 11, p. 213-230.

Forquin J.-C., 2004, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, 6, p. 9-44.

Forsé M., 2008, « Définir et analyser les réseaux sociaux », *Informations sociales*, 147, p. 10-19.

Fortin-Debart C., 2003, « Le Musée de Sciences Naturelles, un partenaire de l'école pour une éducation relative à l'environnement :du message scientifique au débat de société », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 4, 2.

Fortin-Debart C., Girault Y., 2009, « De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement », *Education relative à l'environnement*, 8, p. 129-145.

Fox K., Lautt M., 1996, « Ethical frameworks, moral practices and outdoor education », in McAvoy L. H. *et al.* (eds.), *Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings*, Bradford Woods, p. 18-33.

Fritsch J.-M., 1992, *Les effets du défrichement de la forêt amazonienne et de la mise en culture sur l'hydrologie de petits bassins versants : opération ECEREX [écoulements, érosion, expérimentation] en Guyane française*, Editions de l'ORSTOM.

Génot J.-C., 2008, *La nature malade de la gestion*, Éditions du Sang de la terre.

Gilbert P., Chiapello E., 2013, *Sociologie des outils de gestion. Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion*, Paris, La Découverte.

Giordan, A., Girault, Y., 1994 : *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*, UNESCO.

Giraud-Héraud A., Thuderoz C. (dir.), 2000, *La négociation sociale*, Paris, CNRS Éditions.

Girault Y., Barthes A., 2014, « *L'éducation aux territoires, repères pour une éducation et formation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté - À la croisée féconde des regards et de savoirs* », *in* , Montréal, Québec, Canada.

Girault Y., Sauvé L., 2008, « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances », *Aster*, 46, p. 7-30.

Girin J., 1990, « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthodes », *in* Martinet A.-C., *Epistémologies et sciences de gestion*, Paris, Economica, p. 141-181.

Gough A.E., 1997, *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*, Melbourne, Australian Council Educational Research.

Gough N., 1991, « Narrative and Nature: Unsustainable Fictions in Environmental Education », *Australian Journal of Environmental Education*, 7, p. 31-42.

Granjou C., Mauz I., Cosson A., 2010, « Les travailleurs de la nature : une professionnalisation en tension », *SociologieS*.

Granovetter M., 1985, « Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91, p. 481-510.

Grelley P., 2012, « La balance, le glaive et le pendule », *Informations sociales*, 170, p. 6-9.

Grossetti M., Barthe J.-F., 2008, « Dynamique des réseaux interpersonnels et des organisations dans les créations d'entreprises », *Revue française de sociologie*, 49, 3, p. 585-612.

Grove R., 1995, *Les Iles du Paradis. L'invention de l'écologie aux colonies 1600-1854*, Paris, La Découverte.

Guillaud Y., 2007, *Biodiversité et développement durable*, Paris, UNESCO/Karthala.

Guinard P., Tratnjek B., 2016, « Géographies, géographes et émotions », *Carnets de géographes* [En ligne], 9.

Gumuchian H., Pecqueur B., 2007, *La ressource territoriale*, Economica.

Hache E., 2007, « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, 28, 4, p. 49-65.

Hely A. S. M., 1963, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes d'Elseneur à Montréal*, Paris, UNESCO.

Hughes E.C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis* (1re édition américaine 1971), Paris, Éditions de l'EHESS.

Ion J., 1997, *La fin des militants ?,* Paris, L'Atelier.

Ion J., 2005, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod.

Ion J., 2012, *S'engager dans une société d'individus*, Paris, Armand Colin.

Jasper J.M., 1998, « The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions In and Around Social Movements », *Sociological Forum*, 13, 3, p. 397-424.

Jeannot G., 2005, « Les métiers flous du développement rural », *Sociologie du travail*, 47, 1, p. 17-35.

Johsua S., 1999, *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.

Jolly B., Guigue M., 2010, « Les médiateurs, des professionnels aux marges des institutions », *Connexions*, 93, p. 121-131.

Joule R.-V., Girandola F., Bernard F., 2007, « How Can People Be Induced to Willingly Change Their Behavior? The Path from Persuasive Communication to Binding Communication », *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1, p. 493-505.

Joule R. V., Bernard F., Lagane J., Girandola F., 2007, « Promote cleanness of beaches: communication and committing communication », *Xth European Congress of Psychology,* Prague, 3-6 juillet.

Joule R. V., Py J., Bernard F. 2004. « Qui dit quoi, à qui, en lui faisant faire quoi ? Vers une communication engageante », in Bromberg M., Trognon A. (dir.), *Psychologie sociale et communication*, Paris, Dunod, p. 205-218.

Joule, R-V., Beauvois, J-L., 1998, Le soumission librement consentie., Paris, Presses universitaires de France.

Kalaora B., Vlassopoulos C., 2013, *Pour une sociologie de l'environnement. Environnement, société et politique*, Seyssel, Champ Vallon.

Katzev R., Wang, T., 1994, « Can commitment change behavior ? A case study of environmental actions », *Journal of Social Behavior & Personality* 9 (1), p. 13-26.

Kempton, W., Boster, J. S., Hartley, J. A., 1995, *Environmental values in American culture*, Cambridge (États-Unis), The MIT Press.

Kiesler C-A., 1971, *The psychology of commitment; experiments linking behavior to belief,* Academic Press.

Kiesler C-A., Sakumura, J., 1966, « A test of a model for commitment », *Journal of personality and social psychology* 3 (3), p. 349.

Kollmuss, A., Agyeman, J., 2002, « Mind the Gap: Why Do People Act Environmentally and What Are the Barriers to pro-Environmental Behavior? » *Environmental Education Research* 8 (3), p. 239-60.

La Branche S. L., 2009, « L'insoutenable légèreté environnementale de la participation : une problématisation », *VertigO* [En ligne], 9, 1.

Labbe H., 2010, « Entre associations et ministères : point de vue d'un militant fonctionnaire pour une éducation popul'ErE ! », *Éducation relative à l'environnement*, 9, p. 273-280.

Lahire B., Thin D., Vincent G., 1994, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *in* Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, p. 11-48.

Lange J.-M., 2014, « Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36.

Lange J.-M., 2015, « Éducation et engagement : La participation de l'École à relever les défis environnementaux et de développement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], 12.

Lange J.-M., Victor P., 2006, « Didactique curriculaire et « éducation à… la santé, l'environnement et au développement durable» : quelles questions, quels repères ? », *Didaskalia*, 28, p. 85-100.

Lascoumes P., 1994, *L'Eco-pouvoir. Environnements et politiques*, Paris, La Découverte.

Lascoumes P., 2007, « Les instruments d'action publique, traceurs de changement : L'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006) », *Politique et Sociétés*, 26, 2-3, p. 73-89.

Lascoumes P., Le Galès P., 2004, *Gouverner par les instruments*, Paris, Les Presses de Sciences Po.

Las Vergnas O., 2012, « Les acteurs de l'éducation populaire et de la CST face aux conséquences de la catégorisation scolaire en scientifiques ou non… » Journées Hubert Curien de la culture scientifique et technique, International conference on science communication, NANCY, France. pp.38-6.

Laville J.-L., Caillé A., Chanial P., Dacheux É., Eme B., Latouche S., 2010, *Association, démocratie et société civile*, Paris, La Découverte/MAUSS/CRIDA.

Lazega E., 2009, « Théorie de la coopération entre concurrents : organisations, marchés et réseaux », *in* Steiner P., Vatin F., *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF.

Le Démézet M., Maresca B., 2003, *La protection de la nature en Bretagne: la SEPNB (1953-2003)*, Rennes, PUR.

Lebeaume J., 2010, « *Une histoire de la construction de l'enseignement scientifique et technologique au collège en France : contribution à l'étude de la reconfiguration du curriculum et des réorientations des disciplines* ». Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Lebeaume J., 2012, « Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à… Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale*, 50, p. 11-24.

Lebeaume J., Pavlova M., 2009, « *Éducation au développement durable et éducation technologique : problèmes d'existence en Australie et en France* », Symposium international : École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?, Lille.

Lecourt A., 2003, *Les conflits d'aménagement : analyse théorique et pratique à partir du cas breton*, Thèse de doctorat en géographie, Université Rennes 2.

Lefeuvre J.-C., 1990, « De la protection de la nature à la gestion du patrimoine naturel », in Jeudy H.P., *Patrimoines en folie,* Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 29-75.

Legardez A., Simonneaux L., 2011, *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri.

Leininger-Frézal C., 2009, *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*, Thèse de doctorat en géographie, Université Lumière Lyon 2.

Leininger-Frézal C., 2010, « L'éducation à l'environnement et/ou au développement durable : un enjeu de la vie politique locale », *Education relative à l'environnement*, 9, p. 77-94.

Lemieux V., 1999, *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, PUF.

Lengrand P., 1960, « L'éducation des adultes et la conférence de Montréal », *Chronique de l'UNESCO*, 6, 12, p. 476-479.

Lepage L., Gauthier M., Champagne P., 2003, «Le projet de restauration du fleuve Saint-Laurent: de l'approche technocratique à l'implication des communautés riveraines», Sociologies pratiques, vol. 7, p. 63-89.

Lewin K. 1951, *Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.)*. Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.). Oxford, England, Harpers.

Livet P., 2002, *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF.

McKenzie, M., 2006, Three portraits of resistance : The (un)making of Canadian students, *Canadian Journal of Education, 29*(1), 199-122.

Matagne P., 1999, *Aux origines de l'écologie. Les naturalistes en France de 1800 à 1914*, Paris, Comité des travaux historiques et scientifiques - CTHS, 301 p.

Mathis C.-F., 2012, « Mobiliser pour l'environnement en Europe et aux États-Unis », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 113, p. 15-27.

Mazorra A-P., 2001, « Agri-environmental policy in Spain. The agenda of socio-political developments at the national, regional and local levels ». *Journal of rural studies* 17 (1), p. 81-97.

Melcion N., Bidaud C., 2018 : « La psychologie sociale au service de la biodiversité », *Sciences Eaux & Territoires*, 25, 1, p. 34-37.

Mercklé P., 2011, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte.

Mermet L., 2000, « Place et conduite de la négociation dans les processus de décision complexes : l'exemple d'un conflit d'environnement », *in* Faure G.O., Mermet L., Touzard H., Dupont C., *La négociation : Situations, problématiques, applications*, Paris, Dunod.

Meunier O., 2008, « L'EEDD dans le système éducatif français », *Pour*, 198, 3, p. 75.

Micoud A., 1992, « Les grands sites naturels et la géographie du beau pays de France », *in Tourisme et environnement*, Paris, La Documentation Française, p. 103-111.

Micoud A., 2005, « Une nébuleuse associative au service de l'environnement », *Sciences Humaines*, Hors-série 49, p. 54-59.

Micoud A., 2007, « De l'expert-militant à l'être vivant sensible », *Cosmopolitiques*, 15, p. 121-134.

Mignon J.-M., 2007, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte.

Moreno J.L., 1934, *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*, Beacon House.

Mormont M., 2009, « Globalisations et écologisations des campagnes », *Études rurales*, 183, p. 143-160.

Morris D., 2006, « The next economy: from dead carbon to living carbon ». *J. Sci. Food Agric*., 86: 1743-1746.

Nay O., Smith A., 2003, *Le gouvernement du compromis : Courtiers et généralistes dans l'action politique*, Paris, Economica.

Negri A., Hardt M., 2000, *Empire*, Paris, Exils.

Negri A., Hardt M., 2004, *Multitude*, Paris, La Découverte.

Nevers J.-Y., 2005, « Les politiques publiques sont-elles efficaces ? », *Sciences Humaines,* Hors série 49, juillet.

Nicourd S., 2009, *Le travail militant*, Rennes, PUR.

Nonjon M., 2005, « Professionnels de la participation : savoir gérer son image militante », *Politix*, 70, p. 89-112.

Oskamp S. 2000, « Psychology of Promoting Environmentalism: Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity ». *Journal of Social Issues* 56 (3), p. 373–390.

Paradeise C., 1988, « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, 20, 2, p. 9-21.

Parrochia D., 2001, *Penser les réseaux*, Seyssel, Champ Vallon.

Patrux R., 2014, « Sensibiliser pour un engagement plus fort de nos concitoyens en faveur de l'environnement », *Pour*, 223, 3, p. 109.

Pestre D., 2012, « Développement durable : anatomie d'une notion », *Les dossiers de l'environnement de l'INRA*, 33, p. 19-30.

Pineau G. (coord.), 2001, *Les eaux écoformatrices*, Paris, L'Harmattan.

Pinton F., Alphandéry P., Billaud J.-P., Deverre C., 2007, *La construction du réseau Natura 2000 en France : Une politique européenne de conservation de la biodiversité à l'épreuve du terrain*, Paris, La Documentation française.

Prager K. , Nagel U.G., 2008, « Participatory decision making on agrienvironmental programmes : a case study from Sachsen-Anhalt (Germany) », *Land Use Policy*, 25, p. 106–115

Prager K., Freese, J. 2009, « Stakeholder involvement in agri-environmental policy making-learning from a local- and a state-level approach in Germany ». *Journal of environmental management* 90 (2), p. 1154–1167.

Reverdy C., 2018, « Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique », *Dossiers de veille de l'IFÉ*, n° 122.

Roqueplo P., 1997, *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*, Paris, INRA.

Royoux D., 2013, *La médiation, un enjeu démocratique*, Sarrant, Éditions la Librairie des territoires.

Rozzi R., Massardo F., Anderson C., Heidinger K., Silander J., 2006, « Ten Principles for Biocultural Conservation at the Southern Tip of the Americas: The Approach of the Omora Ethnobotanical Park ». *Ecology and Society* [On line] 11 (1), p. 43.

Rubens L. 2011, *Être engagé, informé ou hypocrite : Quels leviers pour favoriser les comportements pro-environnementaux ?,* Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Rubens L., Gosling P., Moch A., 2011, « Favoriser le report modal: connaître les raisons liées au choix d'un mode de déplacement pour le changer », *Pratiques psychologiques* 17 (1), p. 19–29.

Rumpala Y., 2009, « La « consommation durable » comme nouvelle phase d'une gouvernementalisation de la consommation », *Revue française de science politique*, 59, 5, p. 967-996.

Rumpala Y., 2010, *Développement durable. Ou le gouvernement du changement total*, Lormont, Le Bord de l'eau.

Salles D., 2006, *Les défis de l'environnement : Démocratie et efficacité*, Paris, Éditions Syllepse.

Salles D., 2009, « Environnement : la gouvernance par la responsabilité ? », *VertigO* [En ligne], Hors série 6.

Sauvé L., 1994, *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal/Paris, Edition Guerin/Eska.

Sauvé L., 2000, « L'éducation relative à l'environnement et la perspective du développement durable », *in* Ziaka Y., *L'éducation relative à l'environnement pour le 21e siècle. Éléments de débat et perspectives en vue d'un forum permanent*, Grèce, POLIS – International Network in Environmental Education, p. 23-27.

Sauvé L., 2002, « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes », *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, XXVII, 1/2, p. 1-4.

Sauvé L., 2006, « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement », *Chemin de traverse*, 3, p. 51-62.

Sauvé L., 2008, « L'équivoque du développement durable », *Chemin de traverse*, 4, p. 31-47.

Sauvé L., 2011, « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement – Un certain vertige [Éditorial] », *Éducation relative à l'environnement*, 9, p. 7-21.

Schmuck P., Vlek C., 2003, « Psychologists can do much to support sustainable development. » *European Psychologist* 8 (2), p. 66.

Scott J., 1991, *Social Network analysis*, Los Angeles.

Sousa Do Nascimento, S., Weil-Barais A., Davous D., 2002, « L'animation scientifique : Des démarches éducatives différentes ? » *Aster* 35, p. 39-65.

Sigaut O., 2010, « L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques. », *Éducation relative à l'environnement*, 9, p. 59-75.

Simmel G., 2003, *Sociologie, étude sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.

Simon H.A., 1973, « The structure of ill structured problems », *Artificial Intelligence*, 4, 3-4, p. 181-201.

Simonneaux L., 2008, « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, 3, 198, p. 179-185.

Spaargaren G., 2000, « Ecological modernization theory and domestic consumption », *Journal of Environmental Policy and Planning*, 2, 4, p. 323-335.

Stébé, Jean-Marc. « La médiation sociale au cœur de la « crise urbaine » », *Informations sociales*, vol. 170, no. 2, 2012, pp. 82-88.

Stern, P C. 1992, « Psychological Dimensions of Global Environmental Change », *Annual Review of Psychology* 43 (1), p. 269-302.

Terrasson F., 2008, *En finir avec la nature, le lien ou l'absence de lien avec la nature, voilà le point crucial !* Paris, Éditions du Sang de la terre, coll. « La pensée écologique ».

Tchernonog V., 2012, « Le secteur associatif et son financement », *Informations sociales*, 172, p. 11-18.

Theys J., 1993, « Prospective de l'environnement: la nature est-elle gouvernable? », *Espaces et sociétés*, 71, p. 45-68.

Theys J., 2003, « La Gouvernance, entre innovation et impuissance. Le cas de l'environnement », *Développement durable et territoires* [En ligne], Dossier 2.

Theys J., Kalaora B., 1992, *La terre outragée. Les experts sont formels !*, Paris, Autrement.

Thin D., 1998, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, PUL.

Thoenig J.-C., Duran P., 1996, « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, 46, 4, p. 580-623.

Toulier B., 2008, « Les colonies de vacances en France, quelle architecture ? », *In Situ. Revue des patrimoines* [En ligne], 9.

Toupet J., 2015, « De l'animation rurale à l'éducation environnementale », *Norois*, 234, p. 29-46.

Toupet J., 2018, *Les traducteurs du changement : de l'intégration des jeunes ruraux à la gestion de la nature : les formes de l'Education à l'environnement au sein de l'ULAMIR-CPIE du pays de Morlaix (1974 – 2017)*, Thèse de doctorat, Université de Rennes..

Traïni C. (dir.), 2009, *Émotions... mobilisation !*, Paris, Presses de Sciences Po.

Traïni C. 2011, « Les émotions de la cause animale », *Politix*, 93, p. 69-92.

Traïni C. 2015, *Émotions et expertises. Les modes de coordination des actions collectives*, Rennes, PUR.

Traïni C., Siméant J., 2009, « Pourquoi et comment sensibiliser à la cause ? », *in* Traïni C., *Émotions... mobilisation !*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 11-30.

UNESCO, 2015, *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?*, UNESCO, Paris.

Van Tilbeurgh V., 2014, *Négocier la nature. Les dispositifs environnementaux comme situations dialogiques de négociation*, Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université Rennes 2, Rennes.

Van Tilbeurgh V., Udo N., Atlan A., 2016, « L'enrôlement des acteurs dans les dispositifs de gestion : Lutter contre l'ajonc dans les espaces protégés de La Réunion », Colloque ENGEES « Aborder les problèmes d'environnement comme des situations de gestion ? », Strasbourg.

Villalba B., 2009, « Comment sensibiliser sans désespérer… ? Stratégies d'appropriation du développement durable par la Fédération des Centres sociaux du Nord », *in* Villalba B., *Appropriations du développement durable. Émergences, diffusions, traductions*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 305-340.

Villemagne C., 2008, « Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes », *VertigO* [En ligne], 8, 1.

Vincent G., 1980, *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, Maison des sciences de l'homme.

Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

Weigel RH., Newman LS., 1976, « Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure », *Journal of Personality and Social Psychology* 33 (6), p. 793-802.

Yates SM., Aronson E., 1983, « A social psychological perspective on energy conservation in residential buildings », *American Psychologist* 38 (4), p. 435-44.

INJEP NOTES & RAPPORTS | REVUE DE LITTÉRATURE

Décembre 2019

INJEPR-2019/13

ÉDUCATION NON FORMELLE À L'ENVIRONNEMENT. FONDEMENTS SOCIOHISTORIQUES ET MODALITÉS D'EXPRESSION TERRITORIALE

L'analyse développée ici vise à questionner la place de l'éducation à l'environnement dans les revendications environnementalistes qui prennent forme depuis les années 1970, et dans les processus de changement environnemental qui en découlent. Plus particulièrement, c'est la place des réseaux non formels d'acteurs, à l'image des réseaux associatifs, malléables et protéiformes, dans ce processus, qui est ici considérée. Nous mettons volontairement de côté l'éducation formelle (c'est-à-dire promulguée dans le cadre scolaire) qui, bien que mentionnée pour donner du sens à notre propos, ne fera pas l'objet d'approfondissements.

Quels sont les facteurs qui font les spécificités de ces réseaux et qui expliquent leurs dynamiques ? Quels sont leurs moyens et modalités d'action ? La place de l'éducation à l'environnement dans la reformulation des modèles de développement humain est analysée à travers l'évolution des relations entre les espaces de l'action publique et les espaces non formels des pratiques éducatives sur l'environnement, depuis la fin des années 1960 jusqu'à aujourd'hui. Cette mise en perspective autour de ces différents espaces de transformation permet d'apporter des éléments de compréhension aux reconfigurations permanentes qui touchent le paysage de l'éducation à l'environnement non formelle. Cette revue de littérature propose donc aux animateurs, éducateurs et gestionnaires de recontextualiser leurs pratiques selon une grille de lecture intégrant une diversité de paramètres sociaux et historiques.

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), service à compétence nationale/DJEPVA
95 avenue de France • 75650 Paris cedex 13 01 70 98 94 00 www.injep.fr

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE