

Éducation à l'environnement

Une histoire et un dictionnaire

Dominique Bachelart

Laurent Besse

Avec la participation de

Dominique Cottreau



Sommaire

Les auteurs	7
Préface	9
Remerciements	11
Introduction	13
Comprendre les origines et identifier les héritages	13
Maîtriser les notions clés et situer les courants éducatifs	13
Quelques repères historiques	14
Des pionniers	14
Des pratiques et des mouvements éducatifs	15
Éducation scolaire et non scolaire à l'environnement	16
À propos des sources	16
L'animation environnementale entre 1970 et 1990 : quelques repères	17
Partie 1 – Histoire	19
Chapitre 1 – Les rapports à la nature dans une société urbanisée	21
La fin d'une nation paysanne	21
La société du temps libéré ?	22
L'approche scolaire de la nature	24
Des imaginaires de la nature, façonnés par la culture de masse	25
Début des années 1970 : un intérêt diffus pour la protection de la nature	26
Chapitre 2 – Protection de la nature et éducation : rapprochements d'acteurs	29
Des vulgarisateurs, sources d'inspiration	29
Des naturalistes, figures de référence	30
De nouveaux acteurs engagés dans la protection de la nature	32
Les vulgarisateurs amateurs innombrables pour une « initiation » à la nature	33
Des innovateurs aux frontières des institutions	34
Des porteurs d'idées fécondes	35
Les didacticiens des sciences à l'école	36
Faire découvrir la nature pour la protéger	37
Les premiers regroupements d'acteurs pour l'éducation et l'écologie	42
Faut-il former des animateurs nature ?	43

Chapitre 3 – L'environnement entre reconnaissance, contestation et indifférences dans les années 1970	49
De la protection de la nature à la défense de l'environnement	49
Un activisme multiforme, en recomposition permanente	50
Chapitre 4 – Des courants pédagogiques dans l'éducation non formelle en complémentarité avec l'école	55
Trois conceptions : éduquer « dans », « pour », « au sujet de » l'environnement	55
Incorporation lente et difficile de l'éducation à l'environnement par l'école	60
Chapitre 5 – Pratiques pédagogiques : héritage, bricolage, invention	65
Les approches par la découverte naturaliste et scientifique	66
Les approches par l'expérience corporelle et sensible	72
Les approches croisées	77
Chapitre 6 – La structuration de deux réseaux spécifiques à l'éducation à l'environnement	85
Un secteur en création dans un champ mouvant, extensif, vulnérable et innovant	85
Deux sphères influentes, l'une plus instituée, l'autre plus écologico-libertaire	88
Les débuts de la mise en réseau des CPIE par leur Union nationale	90
La création du Réseau École et Nature et ses premières rencontres en 1983	93
Chapitre 7 – Les années 1980 : entre économisme et prise de conscience environnementale	99
Un productivisme sauvé par la crise ?	99
Nuisances environnementales et déclin industriel	101
La France à l'heure des interdépendances économiques et écologiques	102
Un tournant écologique manqué à la fin de la décennie ?	103
Chapitre 8 – Le secteur éducatif environnemental se professionnalise	107
Engagement, mode de vie, emploi, métier	108
Éducation à l'environnement et médiation scientifique : cohabitation et divergences	109
Justes causes et bas salaires : motivation professionnelle et fragilité organisationnelle	110

Les enjeux de professionnalisation dans un champ professionnel difficile à construire.....	113
Dans les années 1990, un monde du travail sous attraction d'État, en tenaille entre collectivités territoriales et marché.....	118
Conclusion.....	123
Table des illustrations.....	129
Bibliographie	131
Histoire de la société française et des enjeux environnementaux.....	131
Histoire de l'éducation.....	132
Éducation à l'environnement.....	133
Partie 2 – Dictionnaire.....	137
Liste des entrées du dictionnaire.....	139
Sans archives, pas d'histoire : le Pajep.....	219

CHAPITRE 1

Les rapports à la nature dans une société urbanisée

La France de la fin des années 1960 a connu deux décennies de très forte croissance économique qui ont transformé les modes de vie, les paysages et ont bouleversé les relations au milieu naturel. Alors que l'industrie va vers son apogée, en 1975, que l'agriculture connaît une révolution productiviste, les habitants sont désormais des urbains dans leur grande majorité, même si beaucoup d'entre eux sont nés dans le monde rural. Quels rapports entretiennent-ils avec la nature ?

La fin d'une nation paysanne

La France se distingue par son urbanisation relativement lente entre le milieu du xix^e siècle et la Seconde Guerre mondiale, trait qui la distingue de l'Angleterre, mais également de l'Allemagne et même de l'Italie. Au recensement de 1931, population rurale et population urbaine faisaient encore jeu égal. Après-guerre commence un épisode de forte croissance des villes, qui atteint son maximum entre 1954 et 1962; le seuil de 70 % d'habitants résidant dans une commune définie comme urbaine est atteint en 1968 (74 % en 1990). Dans le même temps, on assiste à un déclin des paysans : les ménages actifs agricoles, qui formaient 46 % de la population en 1891 en représentaient encore 25 % en 1946, mais plus que 15 % en 1968, alors qu'Henri Mendras constate *La Fin des paysans* (1967) dans un livre qui marque son époque. Au cours des décennies 1950-1960, le rapport à la nature des Français cesse d'être celui de ruraux, même si beaucoup des nouveaux citadins sont nés à la campagne, passent des vacances chez leurs grands-parents ou possèdent une résidence secondaire.

Depuis le xix^e siècle, l'exode rural a été combattu, et pas simplement sous Vichy ou par la droite catholique. Au sortir du conflit mondial, l'objectif est de réconcilier urbains et ruraux que les épreuves de l'Occupation auraient éloignés. Le consensus ancien contre l'exode rural n'est toutefois pas synonyme d'hostilité généralisée envers la ville : les sentiments anti-urbains existent à gauche (chez Jean Giono par exemple) aussi bien qu'à droite, mais ils ne sont pas majoritaires et moins forts qu'en Allemagne ou même sans doute qu'en Angleterre. En revanche la critique des nuisances urbaines, comme le bruit ou la raréfaction

de l'espace dévolu aux piétons, prend une certaine importance, tandis que le caractère déshumanisant de la vie dans les grands ensembles d'habitat collectif (les « clapiers à lapin ») est dénoncé dès le début des années 1960. Mais cela reste au niveau de critiques sectorielles, qui ne se coalisent pas.

Pour les ruraux « qui restent », les années 1950 et 1960 ont amené des transformations considérables des modes de vie, la plus importante étant « la révolution silencieuse des campagnes », qui s'accompagne de la mise en place d'une agriculture productiviste dans les régions où elle est le plus rentable : mécanisation, généralisation des engrains et produits phytosanitaires, augmentation de la taille des exploitations et liens étroits avec l'industrie agroalimentaire. Avec les remembrements, le paysage rural est transformé, les usages qui en sont faits également. Dans certaines régions, souvent celles où l'agriculture modernisée est moins rentable, le tourisme devient un enjeu (Dordogne, Provence intérieure) : la préservation du patrimoine naturel et bâti suscite des mobilisations, tandis que l'avenir des zones en déprise agricole et démographique préoccupe. Dans ce contexte, les **parcs naturels régionaux (PNR)**, créés en 1967, ont pour missions :

- de concilier développement, mise en valeur des richesses naturelles et culturelles et préservation de la flore, la faune et des paysages,
- d'animer les secteurs ruraux en difficulté,
- de fournir aux métropoles d'équilibre des zones de détente en milieu naturel.

En lien avec ces nouveaux espaces, les premiers **écomusées** apparaissent à la fin de la décennie : Marquèze dans le parc naturel des Landes de Gascogne, Ouessant dans celui d'Armorique. Ces PNR se distinguent des **parcs nationaux**, créés par la loi de 1960 (la Vanoise et Port-Cros en 1963, Pyrénées en 1967, par exemple), après de premières expérimentations dans les territoires colonisés et à la Bérarde en Isère, en 1923. Ils ont pour vocation de préserver des espaces naturels abritant des écosystèmes peu transformés par l'homme et qui font l'objet de mesures de protection, y compris sous forme de réserves intégrales, en cœur de parc. Les parcs sont l'objet de débats et de conflits autour des enjeux de conservation et de **préservation**.

La société du temps libéré ?

Les débats sur le loisir sont nombreux dans la France des années 1960, même si la durée effective de travail est élevée, plus que dans les autres pays occidentaux. La troisième (1956) et la quatrième (1969) semaines de congés payés rendent toutefois crédible l'avènement d'une société où les loisirs auraient davantage d'importance. Les réflexions sur le temps libéré s'inscrivent dans la critique de l'aliénation du travail et dans la contestation d'une société corsetée, qui s'exprime en Mai 68, remettant aussi en cause le modèle de la consommation de masse.

Si le tourisme pendant les vacances, y compris le tourisme populaire, a des racines lointaines, les années 1960 marquent un changement d'échelle, lié à l'amélioration du pouvoir d'achat et à la généralisation de l'automobile individuelle, emblème de la consommation de masse, qui facilite les départs en famille. Conséquence : les **colonies de vacances** connaissent dès la seconde moitié de la décennie un tassement de leur fréquentation. Elles ont définitivement perdu leurs fonctions hygiénistes au profit d'une orientation pédagogique, voire touristique : dans les années 1960, les implantations balnéaires ou montagnardes concurrencent les colonies implantées dans le rural « ordinaire », jugé moins attractif.



Figure 2. Construction de Aime La Plagne, 1970. Fonds Michel Bezanson, AD Savoie 17J, <https://www.perso-laplagne.fr>

Loisir et tourisme sont intégrés aux travaux du Plan qui ambitionne d'organiser la croissance économique. Les aménagements touristiques concertés des côtes languedociennes ou landaises, comme les stations intégrées de ski des Alpes, forment un élément essentiel de la politique d'aménagement du territoire, dont les créations des parcs naturels constituent un contrepoint. La station balnéaire de La Grande-Motte ou la station de ski de Flaine doivent canaliser la fréquentation touristique nationale et étrangère dans des espaces naturels qui ont été lourdement remaniés. Deux décennies plus tard, la France devient la première destination touristique au monde, non plus simplement grâce à

sa capitale et à ses châteaux, mais aussi parce qu'elle dispose d'espaces de loisirs de plein air, d'hiver comme d'hiver. De nouveaux imaginaires de la nature, surtout d'hiver, se répandent ; plutôt ceux de la haute montagne que ceux de la moyenne montagne, moins concernée par le ski. L'école n'est pas en reste puisque la politique des **classes de neige** a également pour fonction revendiquée d'acclimater les Français aux sports d'hiver. Les Jeux olympiques d'hiver de 1968 sont un des événements de la décennie. Ils se tiennent à Grenoble, alors présentée comme une ville laboratoire de la modernité technique et sociale au cœur d'un écrin naturel de hautes cimes. L'expression « sport d'hiver » anticipe sur des évolutions plus générales des pratiques sportives. Rares sont les pratiquants du ski de compétition : le ski de loisir domine et avec lui une forme de pratique physique de loisir dans la nature qui tranche sur l'ordinaire des pratiques sportives de masse de l'époque, qui relèvent davantage d'un sport organisé.

L'approche scolaire de la nature

Pour les Français, de plus en plus urbains, la découverte de la nature passe par l'école primaire : on n'oubliera pas le rôle que joue par exemple l'apprentissage des récitations dans la transmission de visions de la nature ou encore les éléments de **sciences naturelles** qui mettent l'accent sur la biologie ou encore la géographie qui valorise un attachement au territoire. Ces deux disciplines sont intégrées avec l'histoire dans l'**éveil**, institué par la réforme de 1969, qui fait de l'**étude du milieu** local et des méthodes actives le fondement de sa pédagogie. La seconde moitié des années 1960, dès avant Mai 68, est marquée par la volonté d'ouverture d'une partie du monde scolaire, minoritaire, mais relativement appuyée par la hiérarchie. Il est difficile de mesurer les effets de la réforme de l'éveil, qui s'éteint à la fin des années 1970. Elle anticipe la **pédagogie de projet** et favorise le développement des **classes dites de découverte**, suivant leur dénomination postérieure.

La prolongation des scolarités secondaires à partir de 1945 s'est accompagnée du développement des enseignements de biologie, la série « sciences expérimentales » puis « D », moins prestigieuse que « philosophie » ou « mathématiques élémentaires » (future série « C » puis « S option mathématiques »), contribuant à la démocratisation des études secondaires et supérieures, en particulier pour les jeunes filles et les élèves issus de la filière primaire. Comme la géographie, les sciences naturelles apparaissent comme des disciplines novatrices sur le plan pédagogique, d'autant plus que leur position relativement secondaire dans l'ordre scolaire par rapport aux matières dominantes que sont les lettres ou les mathématiques leur laisse une certaine autonomie pédagogique.

La préoccupation scolaire pour l'enseignement de la nature, voire le contact des élèves avec elle, est fort ancienne : on trouve des **classes-promenades** dès le début du xx^e siècle et les jardins scolaires ont été encouragés par la

III^e République et pas simplement dans une perspective utilitariste. Mais cette préoccupation n'a pas débouché sur des pratiques durables : elle a eu un écho ponctuel auprès d'enseignants pionniers isolés qui n'ont pas été suivis. Du côté des novateurs sur le plan pédagogique, qui se reconnaissent souvent dans l'**Éducation nouvelle**, la référence à la nature est omniprésente. C'est évident avec Célestin Freinet, chez qui une inspiration romantique du rapport à la nature se mêle à une priorité accordée au monde rural. Enquêtes et **études du milieu** sont fréquentes dans la pédagogie Freinet, ce qui ne signifie pas qu'on y trouverait déjà une anticipation d'une pédagogie de l'environnement.

L'enseignement agricole – qui ne dépend pas de l'Éducation nationale, mais de l'Agriculture – se réorganise au cours des années 1960. L'objectif est d'assurer l'intégration de la production nationale dans le marché commun, selon une logique productiviste. Cela s'accompagne, à la marge, d'une volonté d'expérimenter d'autres pédagogies, dont l'éducation socioculturelle, nouvelle discipline, est un exemple. Des postes de professeurs-animateurs sont créés. Les liens avec le milieu local et avec le monde professionnel sont au centre des préoccupations. C'est dans cet univers que naît le brevet de technicien supérieur agricole gestion et protection de la nature (BTSA GPN), première formation dans ce domaine.

L'école et ses agents disposent dans les années 1960 d'une forte légitimité, même si la massification du secondaire et la fin de l'exode rural ont en partie entamé la légitimité de l'ordre primaire. Malgré le succès médiatique de la notion « d'école parallèle » (la télévision et plus largement les médias concurrencent l'institution scolaire dans sa mission), toute initiative éducative, même dans l'« éducation permanente » – notion nouvelle – est d'abord référée à l'univers scolaire et ses annexes que sont les mouvements périscolaires.

Des imaginaires de la nature, façonnés par la culture de masse

Autant que l'école, c'est la culture de masse qui baigne les imaginaires de la nature : cinéma, presse, littérature puis télévision, mais aussi expositions ou visites au zoo. Dans la décennie 1950, ces visions de la nature sont marquées par les exploits des aventuriers explorateurs tels Bernard Flornoy, Paul-Émile Victor, chef des Expéditions polaires françaises (EPF), Haroun Tazieff ou le commandant Cousteau, dont *Le Monde du silence* porté au cinéma par Louis Malle obtient la Palme d'or à Cannes en 1956. La polémique de 2015, quand Gérard Mordillat dénonce le caractère « dégueulasse » de ce documentaire, témoigne du décalage entre nos sensibilités et celles des années 1950 lorsque Jacques-Yves Cousteau n'était pas considéré comme un pionnier de l'écologie. Le film, aujourd'hui critiqué pour les pratiques peu soucieuses des animaux et de l'environnement qu'il donne à voir, a sans doute pour autant suscité des vocations de naturalistes et de protecteurs de la nature.

La plupart de ces explorateurs de la décennie 1950 sont des hommes de « l'aventure utile », mettant en avant, sinon la science, du moins la « connaissance du Monde », pour reprendre le nom de l'organisation qui diffuse leurs exploits. Parmi eux figure également celui qui, avec d'autres alpinistes, en 1950, a donné à la France un motif de fierté nationale retrouvée avec la conquête de l'Annapurna (sommet culminant à 8 091 m), Maurice Herzog, et qui est nommé en 1958 au gouvernement à la Jeunesse et aux Sports. Les sept années qu'il y passe sont encore vécues comme l'âge d'or de cette administration, grâce à la politique d'équipements sportifs et socio-éducatifs : stades, piscines, maisons des jeunes et de la culture, mais aussi **colonies de vacances**, centres aérés et refuges en montagne sont multipliés grâce aux lois-programmes d'équipement. Son départ du gouvernement, en 1966, s'explique par de multiples raisons, mais on peut y voir aussi l'indice que, dans la France de la seconde moitié des années 1960, le temps des héros était achevé.

La dimension sinon aventurière du moins héroïque des rapports des hommes avec la nature imprègne fortement la mythologie des grands travaux d'aménagement de l'après-guerre, avec l'inauguration du barrage de Génissiat, qui symbolise la maîtrise de l'humanité technique, ou plus tardivement la percée du tunnel sous le Mont-Blanc, en 1965. Par ailleurs, l'aventure dans les années 1950 avait volontiers des couleurs non seulement exotiques mais coloniales jusqu'à la fin de l'empire, des couleurs entretenues par le **scoutisme** et surtout la littérature enfantine et le cinéma. Cet imaginaire est en déclin au cours des années 1960, dont on notera qu'elles sont également celles du recul du scoutisme. Il cède la place au début de la décennie suivante à un courant de nostalgie rustique, contemporain des débuts de la prise de conscience écologique. Hasard ou non, ce phénomène est également synchrone avec la « rurbanisation », qui est identifiée lors du recensement de 1975. La critique de l'environnement urbain – qui a connu une nouvelle vigueur depuis les années 1960 – ne se confond pas avec une hostilité envers la ville, ni avec une critique morale des mœurs urbaines telles qu'elles pouvaient être menées avant-guerre. Elle est sociale et esthétique dans les années 1960. L'**animation socioculturelle** qui naît alors se donne pour objectif de lutter contre les effets de « l'inadaptation » (années 1960), puis de « l'aliénation urbaine » (années 1970), où la critique écologique de la ville rejoue la critique sociale.

Début des années 1970 : un intérêt diffus pour la protection de la nature

Après que 1970 a été déclarée « Année européenne pour la conservation de la nature », en France est formé en 1971 un ministère délégué chargé de la Protection de la nature et de l'environnement, qui fait suite au programme des « 100 mesures pour l'environnement », de 1969. Ce programme prend la forme d'un premier état des lieux de l'environnement. 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 du domaine environnemental.

L'institutionnalisation, même très faible, de l'idée d'environnement témoigne d'une prise de conscience des limites de l'exploitation acharnée des ressources matérielles et énergétiques, déjà exprimée par une série de publications telles que *Printemps silencieux*, de Rachel Carson, en 1962, ou *Avant que nature meure*, de Jean Dorst, en 1965, dont l'écho sera bien plus tardif. La confrontation à des catastrophes des années 1960, comme la marée noire provoquée par le naufrage du superpétrolier *Torrey Canyon* (1967), met à la une les risques industriels globaux sur l'environnement. L'épuisement des ressources, les pollutions, la déforestation, la disparition d'espèces, la mauvaise qualité de l'eau et de l'air, le danger nucléaire sont des thèmes qui interpellent des protecteurs de la nature et du cadre de vie.

L'**Unesco** officialise l'Éducation relative à l'environnement (ERE) dans les instances internationales et son « Programme des Nations Unies pour l'environnement » (PNUE). En 1972, la première conférence internationale des Nations Unies sur l'environnement à Stockholm produit un document final en 26 points qui proclame dans son article premier : « Tout homme a droit à un environnement de qualité et le devoir de le protéger pour les générations futures. » Les problèmes d'environnement dépassent le cadre du milieu naturel et de sa protection et englobent les questions d'aménagement de l'espace, de pollution, de nuisances, d'énergies nouvelles, de conditions de vie dans les villes. Le colloque international sur le thème « Enseignement et environnement » à Aix-en-Provence du 16 au 21 octobre 1972 définit l'environnement comme : « L'ensemble à un moment donné des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines. » Au fil des conférences, les définitions se précisent : « L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. » (Unesco, « Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement », Belgrade, 1975).

La relecture de ces textes deux ou trois décennies plus tard a donné lieu à de nombreux commentaires et publications. Il reste cependant difficile d'en apprécier la diffusion réelle au moment de leur parution, en dehors des cercles étroits des participants à leur élaboration qui contribuent à la diffusion de leurs orientations dans les institutions françaises.



Figure 11. Sortie nature organisée par les Jeunes amis des animaux (JAA) de Mulhouse sur les collines de Rixheim, été 1965. Cliché Jean-Paul Ahr.

CHAPITRE 5

Pratiques pédagogiques : héritage, bricolage, invention

Ce que nous savons des pédagogies employées par les acteurs de cette époque est succinct, surtout pour les premières années. À l'orée des années 1970, on pourrait distinguer trois grandes filiations de pratiques éducatives : celle issue des milieux naturalistes ; celle provenant des milieux du plein air et de la pratique physique et sportive ; celle appartenant à l'histoire de l'éducation et de la pédagogie (que ce soit dans le milieu formel de l'école ou informel de l'**éducation populaire** et de l'animation). Mais à cette période-là, les distinctions sont atténuées, les frontières sont floues, un naturaliste pouvant être instituteur ; un sportif, moniteur de colonie de vacances ; un scientifique, animateur voire médiateur. Les typologies que nous esquissons relèvent de filiations peut-être hypothétiques, car les témoins utilisent un vocabulaire d'aujourd'hui pour nommer des activités du passé. Parfois une approche est désignée, mais sans que les pratiques, ni même les conceptions liées ne soient explicitées. Les fiches pédagogiques, que l'on voit apparaître, nous disent des thèmes et des savoirs à transmettre. En revanche, les méthodes ne se dévoilent que lentement.

Les notions génériques de **sensibilisation**, animation, découverte, éducation, initiation, mobilisation, révèlent parfois une indication pédagogique, mais surtout le contexte d'intervention dans lequel se déroule l'action : l'éducation s'adresse aux enfants ; la sensibilisation, aux populations ; l'animation pose un contexte mixte de situations formelle (l'école) et non formelle (l'**éducation populaire**) ; la mobilisation est destinée aux populations dans une démarche participative qui tente de les enrôler. À ces mots du champ sémantique de la transmission sont accolés ceux de **nature, milieu, environnement, territoire**, patrimoine, rendant encore plus complexes les distinctions en matière de pédagogie. Néanmoins, dans des pratiques multiformes, aux enjeux diversifiés, parfois en tension dans les valeurs mises en avant, une dominante ressort : le terrain. L'activité pédagogique se déroule toujours dans les milieux.

La manière de faire de l'éducation à l'environnement se densifie, se diversifie, se complexifie et déplace le cœur de sa pratique au fil des années. Pour observer cette évolution nous avons classé les approches pédagogiques en deux grandes catégories issues du dualisme de la pensée caractéristique de nos sociétés occidentales cartésiennes séparant et mettant dos à dos : concept et percept ;

science et sens ; esprit et corps ; objet et sujet ; raison et émotion ; rationalité et imaginaire. Nous présentons d'abord les approches par la connaissance scientifique, la plus valorisée socialement, mais avec des nuances dans l'usage que l'on fait de la science, qui peut être un savoir à absorber ou une méthode à mettre en œuvre. Nous poursuivons avec les approches par le **sensible**, mettant le corps et l'expérientiel en avant. Nous bouclons avec les approches mixtes, arrivant dans la conjoncture scientifique d'une critique du dualisme et d'une saisie du monde par l'interdisciplinarité et la transversalité.

Les approches par la découverte naturaliste et scientifique

Si l'on sait de façon sûre que la connaissance des milieux et des espèces se trouve au centre de la pédagogie de la nature et de l'environnement, la façon dont elle est transmise est plus incertaine, surtout chez les acteurs pour qui l'éducation n'est qu'une mission seconde au service de la protection. L'expression « découverte de la nature » est facilement employée pour évoquer la sortie de terrain avec un groupe d'enfants, sans que nous ne sachions vraiment ce que recouvre l'action de découvrir ni ce que sous-tend la découverte. Pour une grande part ces pratiques pédagogiques s'inscrivent dans un héritage, et se déploient selon trois modalités pédagogiques génériques mettant la science de la nature et/ou de l'environnement en avant.

L'approche naturaliste

On peut illustrer l'approche naturaliste par l'image d'un individu attentif, penché vers le sol, le regard scrutant le détail, ou visage tourné vers l'horizon, une paire de jumelles et un carnet à la main, un guide de détermination dans le sac. La nature et sa préservation constituent l'objet et la fin de la démarche. L'observation en est la forme privilégiée. Elle est souvent concentrée sur une sortie de quelques heures. Et c'est un passionné et fin connaisseur de la nature qui en est le guide.

Elle peut prendre néanmoins deux formes pédagogiques, selon que l'acteur est dans une logique plutôt protectionniste ou plutôt éducative. D'un côté, le naturaliste, qu'il soit amateur associatif ou professionnel spécialiste d'un milieu, se fait guide conférencier *in situ*. Il désigne, décrit, explique, souvent lors d'une balade, s'arrêtant dès que quelque chose est digne d'attention pour le groupe qu'il promène, scolaire ou non, enfant ou adulte. De l'autre, il met en mouvement une pédagogie plus active et ce sont les participants qui, dotés du matériel nécessaire, font leurs propres observations ou collectes d'objets et de traces ; les naturalistes étaient de grands collectionneurs, et ce depuis les cabinets de curiosité du xvi^e siècle. On fait alors des sciences naturelles sur le terrain, pouvant même aménager le milieu pour en faciliter la pratique : sorties nocturnes avec draps blancs éclairés attirant les papillons de nuit, bagage

²⁴ prochainement, dans les Ardennes :
UNE ECOLE OU IL NE SERA QUESTION QUE DE



NATURE !...

OUI, VOUS AVEZ BIEN LU !

Il y aura bientôt, à la sortie d'un petit village des Ardennes une école un peu particulière où, au lieu de corriger des dictées au tableau noir et de réciter des règles de grammaire, les enfants observeront les oiseaux, apprendront à reconnaître les arbres et les insectes, parcourront les champs à la recherche des plantes et des bêtes sauvages...

Figure 12. Présentation du projet de Centre d'initiation à la nature de l'Argonne (CIN) à Boult aux Bois dans les Ardennes, parue dans la revue *La Hulotte* en novembre 1972. Archives privées Philippe Vauchelet.

et construction d'abris à oiseaux, de couveuses, de terrariums, etc. L'action peut s'étendre sur plusieurs séances avec des recherches complémentaires d'informations dans les guides et les livres scientifiques.

La notion de « nature » ne semble pas définie dans toutes ces pratiques. Elle désigne aussi bien les êtres vivants (faune, flore), les écosystèmes spécifiques (bords de mer, montagnes, forêts), les espaces ruraux, les sols et leurs sous-sols, tantôt observés pour ce qu'ils sont, tantôt appréhendés dans leurs relations avec les humains, plus souvent pour pointer les effets négatifs de l'activité humaine. L'éducation à la nature donne à l'animal une grande importance, avec des objectifs variés. Chez les naturalistes, apprendre à connaître l'animal dans son milieu a pour but sa défense et sa protection. La démarche n'est pas dénuée d'affectivité et lorsqu'un enfant trouve un animal blessé il apprend à le ramasser et l'amener dans un centre de soin. Se développe également, au sein des associations de protection, une forme de militance contre la maltraitance animale dans les **zoos**. Le respect de la vie de l'animal est revendiqué au même titre que celui de la vie humaine, dans une éducation à visée morale.

L'approche naturaliste est employée aussi bien par les associations de protection de la nature, que dans les **classes transplantées**, les **colonies de vacances**, les parcs naturels.

La méthode scientifique écologique

La frontière entre l'approche naturaliste et la méthode scientifique est mince voire imperceptible. On peut dire qu'il y a, d'une part, la science pratiquée modestement par l'observation de terrain doublée parfois d'une recherche d'informations livresques, facilitatrice d'apprentissage, et, d'autre part, la science empirique plus organisée, voire hypothético-déductive telle que fut utilisée la méthode Oheric (observation, hypothèse, expérience, résultats, interprétation, conclusion) développée par André Giordan. C'est ce que font bon nombre de clubs scientifiques, dont les enjeux sont moins protectionnistes que culturels. Il s'agit pour eux de faire connaître et reconnaître, auprès des jeunes, les sciences et la technologie, en pleine mutation, comme une véritable culture aux côtés des disciplines artistiques. L'écologie est une des sciences à laquelle les jeunes sont familiarisés, avec l'astronomie, la physique, la chimie, etc. Trois intentions s'y côtoient : combler les supposées carences de connaissances en sciences, développer une culture de la science, faire de la science un moyen d'émancipation.

Une partie des acteurs des clubs scientifiques possède une sensibilité à la nature. Ils ont pour la plupart vécu des expériences naturalistes ou récréatives dans la nature. Ils s'emparent des approches scientifiques pour les inclure dans une réflexion pédagogique d'éducation à l'environnement. En 1971, la **Fédération nationale des clubs scientifiques (FNCS)** lance le premier camp de vacances dédié à l'écologie dans le parc national des Pyrénées. Les jeunes y manipulent les mêmes outils et techniques qu'avaient inventés les entomologistes, botanistes, ornithologues, géographes, et autres biologistes, écologues, climatologues avant eux : loupes, jumelles, boussoles, aquariums, appareil de Berlèse

et techniques du quadra ou du transect. Dans les années 1980, les pratiques scientifiques comme moyen d'éducation à l'environnement se démultiplient, notamment grâce aux postes d'**objecteurs de conscience** ouverts dans les associations, ainsi qu'au soutien et à la promotion de la science menés par le ministère délégué de la **Jeunesse et des Sports**, après l'arrivée de la gauche au pouvoir. Des outils et dispositifs pédagogiques sont élaborés facilitant la formation et l'essaimage des activités scientifiques de terrain. Parmi eux, on peut noter : la malle pédagogique écologie, support de formation, créée par deux conseillers techniques et pédagogiques (CTP) de **Jeunesse et Sports** en 1982 ; les malles de l'**Association nationale sciences et techniques jeunesse (ANSTJ)** sur les thèmes de l'astronomie et de l'énergie ; les fiches techniques et pédagogiques d'Espaces et Recherches sur la forêt, l'eau, le ruisseau, les pelotes de réjection, le climat, etc. ; le mouvement des exposciences, initié en 1985, à Toulouse, avec la création du Collectif interassociatif pour la réalisation d'activités scientifiques et techniques (Cirasti).

À la fin de la période, on observe une légère inflexion vers une approche scientifique plus systémique et par résolution de problèmes, notamment sous l'influence d'André Giordan et de Christian Souchon avec la publication de leur ouvrage *Une éducation pour l'environnement* (1991). Le changement de comportements commence à se formuler dans les objectifs à poursuivre.

L'étude de milieu, ici et ailleurs

L'étude de milieu est une pratique d'une grande longévité et d'une large utilisation, à l'école, en colonie de vacances, dans l'enseignement agricole. On peut dire qu'elle a incarné l'esprit pédagogique de toute une époque ayant démarré à la fin du XIX^e siècle et courant jusqu'à la fin des années 1970, notamment autour d'une conception de l'éducation fondée sur l'**éveil** des enfants par les méthodes actives. Les activités d'**éveil** avaient été instituées par les instructions officielles de l'Éducation nationale de 1969 : il s'agissait d'« éveiller l'enfant au monde qui l'entoure, non par une accumulation de connaissances, mais par la mise en place des instruments intellectuels nécessaires à la compréhension et à l'acquisition du savoir ». L'étude de milieu en était une forme privilégiée, mais dans un déploiement et un usage très diversifiés : tendue entre une vocation socialisatrice et transformatrice du monde – comme chez Freinet – et une vocation plus psychologisante et adaptatrice comme dans la pédagogie fonctionnelle de Claparède ; tendue encore entre une étude de milieu comme fin de toute éducation, préparant l'enfant à sa vie d'adulte, et une étude de milieu comme moyen au service d'un programme d'apprentissage, l'étude concrète *du et dans le milieu* suscitant intérêt et curiosité, provoquant le questionnement et facilitant ainsi l'apprentissage.

Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa)

Les Ceméa ont été créées en 1937, à l'initiative des Éclaireurs de France, mouvement du **scoutisme** laïque, de la Ligue de l'enseignement et de l'**Hygiène par l'exemple** pour former les moniteurs et monitrices de **colonies de vacances**, en particulier parmi les enseignants du premier degré. Ils inventent le stage de formation de moniteurs en internat. Les Éclaireurs de France transmettent les principes de l'**Éducation nouvelle** : méthodes actives, self-government, puéricentrisme (perspective mettant l'accent sur l'apprentissage autonome du savoir par l'enfant), importance du plein air. Le succès des Ceméa, qui bénéficient d'une forte légitimité à partir de la Libération, tient pour partie à leurs liens avec l'Éducation nationale qui rend obligatoire un stage de formation pour élèves-instituteurs, mais aussi à la qualité de leurs groupes spécialisés (théâtre, marionnette, étude de milieu naturel et humain, etc.). Leurs stages de formation **Bafa** ont connu un grand succès jusqu'aux dernières décennies. Ils ont été un des principaux vecteurs de l'**Éducation nouvelle** dans l'**éducation non formelle**, mais aussi dans les établissements scolaires, en raison des nombreux enseignants qu'ils comptaient dans leurs rangs. Portés sur les questions de découverte de la nature en colonies de vacances dans les années 1950-1960, les Ceméa qui se mobilisent pour l'Année de l'environnement en 1970 semblent accuser par la suite une activité réduite dans ce domaine, avant de s'y intéresser à nouveau au début des années 1990.

En 1976, les Ceméa éditent un numéro spécial de la revue *Vers l'éducation nouvelle (VEN) : Des moyens d'investigation pour l'étude de milieu*. La démarche scientifique préconisée commence par des mesures, puis le dessin de paysage, l'arpentage, l'étude de documents... « aussi loin que l'intérêt et les possibilités des enfants et des jeunes le permettent ». Le dossier du numéro 13 de VEN a pour titre « Des moyens de découverte du milieu naturel » et porte sur les activités en centre de vacances : la promenade comme moyen d'approche sensible du milieu, l'herborisation, le terrarium ou l'aquarium, l'observation des oiseaux au moyen des nichoirs ou du nourrissage, l'étude des cartes, l'observation du temps. Le recueil des témoignages, les notations des observations, leur représentation graphique à des fins de comparaison et d'analyse constituent une suite logique de la démarche de terrain.

L'analyse des intitulés des stages de formation des moniteurs de colonies de vacances confirme l'intérêt pour l'**étude de milieu** de 1959 à 1975 : connaissance de l'environnement marin, de la montagne, de la nature, mais ils

restent minoritaires dans l'offre large des Ceméa : travaux manuels, de plein air, photographie, bibliothèque, reliure, marionnettes, formation musicale de base, jeu dramatique, assistants sanitaires, initiation à l'astronomie, et un intrigant stage « non chanteurs ». La découverte des milieux montagnard, côtier et marin représente trois stages sur les 38 organisés en 1973. Un stage d'observation du ciel et de l'espace est proposé en 1965, deux stages pour les moniteurs de vacances de neige apparaissent en 1966 ; deux stages sur la découverte du parc national des Cévennes en 1967 et 1969.

La locution « protection de la nature » apparaît en 1973 dans un stage ayant pour thème la découverte de l'environnement et l'observation et la protection de la nature, puis en 1974, environnement et protection de la nature : l'oiseau et son milieu, qui est renouvelé en 1975 et échoue à recruter en 1982. Les stages d'**étude de milieu** ferment faute de candidats au profit de stages canoé-kayak, spéléologie, initiation au nautisme et découverte de la rivière qui sont confiés à partir de 1988 à l'Union nationale des centres sportifs de plein air (UCPA). L'activité physique de pleine nature prend le pas sur l'**étude de milieu**.

Un nouveau groupe de travail Éducation à l'environnement est créé en 1991 sous l'impulsion de la direction nationale « sensible à la montée des questions environnementales ». Il est issu d'actions menées par le groupe animé par Albert Varier, Activités de découverte technique et scientifique (ADST), centrées sur les sciences de la nature, et celles encadrées par le groupe Découverte du milieu naturel et humain, en perte de vitesse à la fin des années 1980.

En 1993, les Ceméa organisent une semaine d'étude sur l'éducation à l'environnement en milieu urbain. Ces travaux ont permis d'aborder les différents thèmes supports à cette éducation, tels que la circulation, l'eau, les déchets, la nature en ville, les déplacements, les constructions.

Centre permanent d'initiation à l'environnement, auj. Centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE)

Les CPIE, Centres permanents d'initiation à l'environnement, sont apparus dans le sillage des réflexions sur la création des **parcs naturels régionaux** et en lien avec la mise en place du premier ministère de la Protection de la nature et de l'environnement, en 1971. Le rapport de Jean-Baptiste de Vilmorin du Service de conservation de la nature (SCN) au **Muséum national d'histoire naturelle**, a tracé en 1969 les grandes lignes de ce qui s'appelait initialement des Centres d'initiation à la nature (CIN). Ces CIN seraient chargés de l'initiation sensible et scientifique des jeunes à l'environnement, de l'accueil, de séjours scolaires, de la formation et du « recyclage » des enseignants. Les formulations : centre d'initiation à la nature, maison de la nature, centre d'observation de la nature sont alors encore flottantes. La notion de **nature** est associée en France au monde rural transformé par l'exode, percuté par le

développement d'une agriculture productive, à l'écart de l'urbain perçu lieu de « défamiliarisation » de la nature. Malgré la montée des préoccupations écologiques, ils apparaissent à une époque encore grandement d'indifférence ou d'insouciance pour l'écologie de la part de l'opinion publique, des autorités locales, des entreprises. La « pédagogie du terrain » pour cette initiation à l'environnement est encore balbutiante et faute de références françaises, le rapport Vilmorin s'inspire de l'expérience anglaise des Fields Centers : observation et expérimentation, formulation des problèmes et découverte de la beauté de la nature. En 1973, le groupe interministériel Éducation, jeunesse, environnement est constitué pour piloter le déploiement des CPIE qui naissent localement de la démarche d'élus locaux. Les CPIE sont en tension entre les deux logiques : une volonté interministérielle centrale et des initiatives microlocales portées par des pionniers (enseignants, scientifiques, élus locaux...). Ils commencent à se déployer en milieu rural : à Bagnères-de-Bigorre, en Hautes-Pyrénées ; Lanslebourg, en Savoie ; Merlieux-Cessières, dans l'Aisne ; Sireuil, dans le Périgord noir ; Forcalquier, dans les Alpes-de-Haute Provence ; Aurillac, dans le Cantal ; Bonzée-en-Woëvre, en Lorraine ; Auxi-le-Château, dans le Pas-de-Calais ; Lerné en Indre-et-Loire ; au Teich, dans les Landes-de-Gascogne ; en Armorique ; en baie de Somme ; dans les Hautes-Vosges, à l'initiative de l'Ariena, réseau régional. Une première charte est élaborée en 1975 à Aurillac. Les CPIE s'inscrivent dans une conception de la protection de la nature **anthropocentré** et partagent l'idée d'inventer une nouvelle forme de préservation qui permette aussi de maintenir, voire de développer, les activités humaines. L'Union nationale des CPIE (UNCPIE) est créée en 1977. Jacques Pelletier, sénateur de l'Aisne, président du CPIE de Merlieux-Cessière, en est le premier président. Le label « CPIE » a été déposé en 1978 et son attribution a été confiée en 1982 à l'Union nationale, qui en délivre plusieurs autres :

- Centre permanent d'initiation à l'environnement (CPIE) ;
- Centre d'initiation à l'environnement (CIE), structure légère ne disposant pas nécessairement d'une équipe permanente et proposant des animations limitées dans le temps ;
- Centre d'initiation à l'environnement urbain (Cieu), « destiné à faire connaître les fonctions et la vie de la cité et favoriser la communication sociale. Il peut être une antenne urbaine d'un CPIE » ;
- Atelier bleu, orienté vers la connaissance des milieux marins et côtiers et les activités humaines liées à la mer ;
- Atelier vert, organise en milieu urbain des ateliers de jardinage et d'élevage de petits animaux.

Avec une grande singularité des thématiques abordées en fonction des spécificités des territoires, les CPIE ont mis en place des activités éducatives d'**étude de milieu** fondées sur les approches pluridisciplinaires sous la forme

de **classes transplantées**. Ils portent des actions de valorisation du patrimoine naturel et culturel local. Au tournant des années 1990, on compte 24 CPIE.

Leurs activités se sont diversifiées avec des contrats d'étude et des actions au service des collectivités locales. Leur évolution se traduit en 1997 par un changement de nom, d'« initiation à l'environnement » à « initiative pour l'environnement ».

Classe-promenade

La classe-promenade est une innovation pédagogique due, en 1909, à Edmond Blanguernon, qui prône les méthodes actives attachées à une certaine liberté de l'enfant à l'école, contre le savoir livresque. Cet inspecteur d'académie de Haute-Marne invite les maîtres et maîtresses à emmener les enfants hors des murs, « libérant les sens, aérant leur intelligence » afin de découvrir et apprendre leur pays. Il appelle l'école à s'ouvrir sur la nature avec ses champs, ses prés, ses bois et les hommes qui l'entourent, à travers des « causeries », des rencontres.

Réglementées (jours de classe, horaires différents selon les périodes de l'année), les classes-promenades font l'objet de comptes rendus écrits qui servent d'exercices de composition et de dessin libre. Les classes-promenades s'accompagnent de musées scolaires, de collections en cours élémentaire, d'indications sur les plantes nuisibles et utiles en cours moyen. Elles se généralisent dans les programmes de 1923 puis de 1938 avant de s'imposer comme une discipline à part entière. Toutefois la pratique effective des classes-promenades dans les écoles paraît très réduite.

Célestin Freinet utilise la classe-promenade et ses comptes rendus dans le cadre des techniques pédagogiques qu'il met au point.

Classes de découverte

L'essor des classes transplantées se confirme jusqu'au milieu des années 1990, puisqu'en 1991-1992, 12 % des élèves sont allés en classe de neige, de mer ou verte. La fréquence des départs augmente avec le degré d'urbanisation et avec des variations régionales importantes (0,7% dans la Loire, 33,1% dans les Alpes-de-Haute-Provence). Les préélémentaires et les CP vont principalement en classe verte alors que les CE1 et CE2 partent à la neige.

Les classes transplantées regroupent les classes environnement et les classes culturelles (initiation artistique, classes de patrimoine...) légiférées par la circulaire n° 89-279 du 8 septembre 1989, complétée par les n° 90-312 du 28 novembre 1990 et n° 91-130 du 7 juin 1991.

En 1993, les classes de découverte prennent le nom de classe environnement : « Ces classes doivent permettre aux enfants de connaître et de respecter la nature. L'essentiel est d'éveiller leur intérêt et leur curiosité pour celle-ci,

de leur donner le goût d'observer et d'interroger, de développer chez eux le sentiment que les paysages, les animaux et les plantes ne constituent pas un acquis immuable et peuvent se trouver menacés par les activités humaines.» Dans un discours du 14 janvier 1993 présentant le plan pour le développement de l'éducation à l'environnement, Jack Lang promeut les classes environnement.

En 1994-1995, 587 700 enfants, soit 12 % des élèves de plus de quatre ans, partent en **classe transplantée** pour un séjour de cinq jours ou plus. La durée est de neuf jours pour les CM2. Un élève sur deux bénéficie d'un séjour au cours de sa scolarité.

Les classes de neige (33,3 %) amorcent alors un déclin au profit des classes de mer (20,3 %), des classes culturelles, des séjours à l'étranger et des classes de ville (18 %). Les classes vertes se maintiennent à 28,5 %. Dans 22,5 % des séjours, les élèves ne sortent pas de leur département ou vont dans un département voisin du leur.

Si 17 % des enfants d'Île-de-France partent, la moyenne nationale est de 11,8 %, il n'en est pas de même pour les autres départements fortement urbanisés. La durée moyenne des séjours est de neuf jours ; 42 % des classes de métropole ne partent que cinq ou six jours.

À partir de 1997, les classes transplantées sont appelées sorties scolaires avec nuitée, ce qui est confirmé par la circulaire n° 99-136 du 21 septembre 1999. En 2001-2002, selon les chiffres de l'enquête annuelle de l'Éducation nationale, les sorties scolaires de cinq nuitées et plus ont diminué de moitié par rapport à 1994-1995. Parmi les différentes causes de cette baisse figurent les enjeux de sécurité après les accidents du Drac, en Isère (six enfants périssent lors d'une sortie d'observation des castors à la suite d'un lâcher de barrage en 1995), et des Orres, dans les Hautes-Alpes (une avalanche emporte des collégiens en 1998).

Classes transplantées

Cette expression générique sert à désigner les classes de neige, de mer ou vertes, qui ont en commun de déplacer pour une durée d'une à trois voire quatre semaines une classe – le plus souvent d'école élémentaire – dans un milieu naturel différent du cadre de vie habituel des élèves. On notera que la typologie (mer, montagne, campagne) reprend globalement les catégories touristiques ordinaires, qui elles-mêmes renvoient à une vision stéréotypée de la nature. Avec leur fort développement entre 1970 et 1990, ces classes transplantées ont constitué un des lieux de contact entre l'animation environnement naissante et le monde scolaire, posant parfois de manière aiguë la question des domaines d'intervention respectifs des enseignants et des animateurs. Ces structures sont souvent logées dans les bâtiments des colonies de vacances du pôle laïque de l'Union fédérale des œuvres de vacances

laïques (Ufoval) ou des Pupilles de l'enseignement public (PEP), qui trouvaient là une source de rentabilisation à l'année de leurs locaux. Elles ont été aussi développées dans l'espoir de contribuer à fixer à l'année quelques emplois dans des communes rurales. Les classes transplantées deviennent classes de nature en 1977, **classes de découverte** en 1982, puis classes environnement en 1993, en même temps que s'accroît leur diversité (classes urbaines, classes péniches), tandis que les moyens mis à leur disposition se réduisent, tout comme la durée des séjours : quatre semaines puis trois... aujourd'hui de deux à cinq jours, soit une ou quatre nuits!

Ces classes sont régies par les circulaires ministérielles : n° 64-461 du 27 novembre 1964 pour celles de neige, n° 71-168 du 6 mai 1971 pour celles de mer. Leur durée réglementaire de quatre semaines est ramenée à 20 jours au minimum par mesure dérogatoire en 1971. Les classes vertes et autres (équitation, par exemple) doivent être de trois semaines selon la circulaire du 24 juillet 1973. Il est précisé qu'elles s'inscrivent dans le cadre du tiers temps pédagogique : « Elles accordent une place privilégiée à l'étude du milieu naturel et contribuent à l'épanouissement physique et psychique par la cure de santé qu'elles suscitent, par une large ouverture sur la vie et par la modification des rapports adultes-enfants qu'elles créent. » La circulaire du 29 septembre 1971 précise que « toutes les activités s'inscrivent dans l'étude du milieu » et prévoit la création de « centres permanents de classes de mer et de classes vertes » équipés en matériel pédagogique et scientifique, qui pourront fonctionner toute l'année scolaire, avec à leur tête des enseignants détachés de l'Éducation nationale. Des centres accueillant des classes de mer sont ouverts dans différents départements côtiers, en Bretagne où ils ont servi de modèles, mais aussi dans le Nord, le Calvados et l'Hérault. Les salaires des animateurs encadrants ne sont pas pris en charge par l'Éducation nationale, à la différence des traitements des instituteurs et restent donc à la charge des collectivités locales ou des associations.

Une enquête menée en 1978 (elle se trouve aujourd'hui dans les archives statistiques du ministère de l'Éducation nationale) indique que les classes de neige se déroulent principalement dans le massif alpin ; qu'un grand nombre des classes de mer séjournent sur la côte sud de la Bretagne, en Vendée et Charente-Maritime, zones denses en **colonies de vacances** ; que les classes vertes s'effectuent en partie dans le département d'origine des élèves.

La participation à une classe transplantée représente 4,1% du public scolaire en 1978-1979 ; 4,5 % en 1979-1980, soit 277 000 élèves du premier degré (et 5,1% dans le privé). Rien que sur l'Île-de-France, 35 % des enfants sont partis en classe de nature alors qu'ils ne représentent que 19 % de la population scolaire. Il faut y voir une aide importante de certaines municipalités. Les classes de neige accueillent 59,5 % des enfants ; les classes vertes, 27 % ; les classes de mer, 13,5 %. La durée réglementaire n'est respectée que dans la

moitié des cas : 25 % pour les classes vertes ; 66 %, pour les classes de neige. On observe également une inégale répartition régionale, avec, notamment, une faiblesse des départs dans l'académie de Lille (1,8 %).

Pierre Giolitto, alors directeur du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Grenoble, devenu par la suite inspecteur général et auteur d'une thèse de géographie sur ces classes, réclame une hiérarchie des classes transplantées, et une priorité aux classes vertes en opposition à la hiérarchie sociale conférant aux classes de neige le prestige d'un sport de luxe encore réservé à une élite. La classe de mer, avec la pratique de la voile, viendrait en deuxième position bien qu'elles « n'appartiennent pas moins, avec le tennis et l'équitation, au club très fermé des sports "bourgeois" ». Il souligne la trop faible place réservée à la découverte de la nature dans les classes de neige (une nature par ailleurs cachée par le manteau neigeux). Les classes vertes constituent les **classes nature** par excellence et sont bénéfiques à l'enfant : air exempt de pollution, climat aux caractéristiques tranquilles, aptes à revitaliser l'enfant en douceur, sans perturber en aucune manière son fragile organisme.

Les chiffres de 1981-1982 montrent que 309 207 élèves partent en classe de nature, soit 5,1 %. Ces classes se répartissent entre neige pour 58,7 % des élèves, vertes pour 27,7 %, mer pour 13,6 %. Ce sont les élèves de CM2 qui partent le plus souvent. Les séjours sont fréquemment d'une durée inférieure à celle recommandée. Les structures d'accueil des classes de neige assurent également l'accueil de classes vertes dans le massif alpin. Les départements du centre de la France partent peu et accueillent peu.

Colonies de vacances

L'expérience du pasteur Walter Bion qui, en 1876, conduit des enfants des quartiers ouvriers de Zurich dans les montagnes environnantes est souvent retenue comme l'origine des colonies de vacances, même si des exemples antérieurs d'excursions d'enfants au bord de la mer peuvent figurer dans cette généalogie. Les premières colonies françaises sont contemporaines des lois scolaires de Jules Ferry (1881-1882). Jusqu'aux années 1950 et même au-delà, elles baignent dans une atmosphère hygiéniste. Alors que la tuberculose fait des ravages et que beaucoup d'enfants de milieux pauvres souffrent d'un développement physiologique insuffisant, la colonie de vacances est d'abord pensée comme une cure de grand air, destinée à fortifier les organismes par l'exposition aux éléments, en particulier au soleil. L'intérêt pour la nature est relativement faible, même si dans les colonies laïques de la fin du XIX^e siècle, on attache de l'importance aux herbiers ou aux collections d'insectes et si partout les promenades constituent une activité de choix. De multiples débats opposent les groupes rivaux qui organisent les séjours : certains, comme les protestants et quelques socialistes, sont partisans du placement individuel

dans des familles de paysans quand d'autres sont favorables à la colonie collective en internat – formule qui finira par triompher. On trouve aussi des colonies qui entendent prolonger l'apprentissage afin d'éviter la déperdition des connaissances pendant les congés ou, encore, dans les années 1920, des colonies organisées par des municipalités ou organisations communistes qui s'efforcent de préparer la société future pendant les vacances (mixité, politisation des enfants, etc.). Ce sont des prêtres catholiques qui les premiers saisissent la potentialité éducative que recèle la longue parenthèse hors de la famille que constitue la colonie de vacances (au moins trois semaines, parfois six). Dès avant la Première Guerre mondiale, ils valorisent une pédagogie du jeu en s'inspirant des pratiques en vigueur dans les patronages. Ils visent à obtenir la participation active de l'enfant à son redressement : la nature potentiellement mauvaise de l'enfant (conception du péché originel dans la doctrine chrétienne dont on oublie aujourd'hui l'importance pour les conceptions pédagogiques) nécessite une entreprise de relèvement dont la colonie peut être le cadre. Cette vision distingue cette pédagogie du jeu de celle qui est mise en œuvre à partir des années 1930 par des éducateurs laïques partisans de l'**Éducation nouvelle** qui sont eux portés par une conception optimiste de l'innocence enfantine. La forme la plus aboutie en est la pédagogie de la formation des moniteurs et monitrices des colonies de vacances, élaborée par les **Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa)** à partir de 1937 et des premières sessions de formation. À leurs origines, on retrouve l'éducation populaire liée au monde scolaire et l'hygiénisme avec la Ligue de l'enseignement ainsi que l'**Hygiène par l'exemple (HPE)** comme cofondateurs des centres, mais également le **scoutisme** laïque des Éclaireurs de France, porteur des conceptions et des pratiques de l'**Éducation nouvelle**. On connaît la proximité entre scoutisme et Éducation nouvelle : tous deux valorisent l'activité enfantine et accordent une place centrale au jeu, à la nature, qui est avant tout perçue comme un milieu stimulant et proposant des défis à la hauteur des enfants. Prolongeant le grand air bienfaisant cher aux conceptions hygiénistes qui ne disparaissent pas, l'invocation de « la nature éducatrice » devient un motif récurrent des conceptions des colonies de vacances de la seconde moitié du xx^e siècle.

Mieux subventionnées, bénéficiant de moniteurs et monitrices bien formés et faisant l'objet d'un large consensus, les colonies connaissent leur apogée dans les années 1950 et 1960, contribuant à socialiser des millions d'enfants. Leur localisation évolue progressivement pour donner une géographie conforme aux destinations du tourisme familial en plein essor lui aussi : les littoraux sont de plus en plus recherchés, suivis des montagnes, tandis que la campagne souffre d'apparaître comme une forme de nature banale, moins associée à l'idée de vacances. Les colonies contribuent, à leur niveau, à la formation de la hiérarchie des représentations des espaces naturels, divisés

entre environnement touristique ou patrimonialisé recherchés et espace de nature ordinaire (la campagne), qui fait office de second choix.

À compter de la seconde moitié des années 1960, l'importance sociale des colonies décline, effet en particulier de la concurrence des vacances familiales, qui se sont généralisées avec l'automobile, puis la réorientation des politiques publiques en faveur des départs en famille. Le nombre de colons ne décline pas dans l'absolu mais les séjours sont plus courts, ce qui engendre des difficultés économiques pour les organisateurs. Ils y répondent par une plus grande amplitude saisonnière. Les colonies ne sont plus simplement estivales : les vacances de Pâques, d'hiver, voire de la Toussaint connaissent quelques départs. L'essor des **classes de découverte**, à la montagne d'abord puis à la mer et à la campagne constitue un espoir d'augmenter la rentabilité des centres d'accueil par leur ouverture en dehors des périodes de congés.

Le monitorat de colonies de vacances constitue un passage obligé pour beaucoup de jeunes et la formation qui y conduit (devenue **Bafa** en 1973) contribue à diffuser les conceptions éducatives de l'**Éducation nouvelle**, plus ou moins affadies.

Comité de liaison interassociation pour la promotion de la nature (Colinat)

Conçu à l'occasion du colloque « Animation, animateurs et nature » organisé à l'Institut national de l'éducation populaire (Inep) de Marly-le-Roi lors de « l'Année européenne de la conservation de la nature » en 1970 (cf. les Archives nationales 19870483/16), le comité rassemble 35 membres : organismes et **sociétés de protection de la nature**, de l'environnement et du patrimoine ; mouvements de la jeunesse, du **scoutisme** ; associations de chantiers de jeunes ; structures de formation et de réflexion socio-éducatives ; fédérations du tourisme et de tourisme social ; représentants d'associations, d'actions sociale et familiale.

Le comité édite un bulletin : *Le CRI, centre de renseignements et d'informations du Colinat*. Dans ses archives : programmes d'activités (1984-1985) ; discussions sur le statut des animateurs (1981) ; comptes rendus de colloques annuels (1978-1985) ; extraits du bulletin d'information (1978-1984) ; comptes rendus de voyages d'études en Auvergne, Île-de-France et dans le Morvan (1980-1983) ; listes des associations membres et des notes de réflexion sur des thèmes comme les **zoos**, les sentiers ruraux, les parcs naturels (1982-1984).

Jacques Penot, conseiller technique et pédagogique de la Jeunesse et des Sports et ornithologue réputé, est présenté comme l'animateur du Colinat puis responsable de la rédaction du *CRI* en 1984.