



**eJRIEPS**

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

**49 | 2021**

**Varia**

---

## Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ?

*Nature education through outdoor education in the French system: when did it go wrong?*

**Christophe Schnitzler et Jean Saint Martin**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5959>

DOI : [10.4000/ejrieps.5959](https://doi.org/10.4000/ejrieps.5959)

ISSN : 2105-0821

### Éditeur

ELLIADD

### Référence électronique

Christophe Schnitzler et Jean Saint Martin, « Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ? », *eJRIEPS* [En ligne], 49 | 2021, mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 08 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5959> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5959>

---



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Eduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Christophe Schnitzler\* & Jean Saint Martin\*

\*Université de Strasbourg, E3S UR 1342, Faculté des Sciences du Sport, France.

### Résumé

*Les activités physiques de nature (APN) sont parmi les plus appréciées par les élèves en Education Physique et Sportive (EPS). Ces activités ont cependant été utilisées à des fins éducatives variées, parfois contradictoires, au cours de l'évolution des contenus d'enseignement de l'EPS. En France, au cours du Second Vingtième siècle, le traitement des APN en EPS s'oriente vers la promotion de contenus à vocation utilitaire et sécuritaire qui, promouvant une approche anthropocentrée, semble au final « dénaturer » les APN en les organisant la plupart du temps dans un milieu artificiel, standardisé et contrôlé. Cette évolution résulte d'un choix de société qui, compte tenu des enjeux liés à la question du développement durable, semble devoir être remise en question. Une comparaison avec le système norvégien montre en effet qu'il est possible de se saisir des APN pour initier les élèves à la vision éco-centrée des rapports homme-nature. En promouvant cette approche plus contemplative de l'enseignement des APN à l'école, la contribution des enseignants d'EPS pourrait alors s'avérer originale à l'éducation aux défis environnementaux du 21<sup>ème</sup> siècle, et notamment à l'éducation à l'environnement.*

Mots clés : Développement durable, APN, EPS, éducation comparée

Nature education through outdoor education in the French system: when did it go wrong?

### Summary

*Implementing sustainable development subjects is a major concern for the educational system in France. In Physical Education (PE), outdoor education seems to be an ideal subject for this concern. But in French PE, policy makers choose rather to promote knowledge related to security. This ultimately results in distorting outdoor education by implementing them in shut-off and aseptic environments. This article shows how socially and historically situated this choice is. A comparison with outdoor education in Norway PE*

*shows that by sometimes putting aside the concern of rationalizing learning content, it becomes possible to initiate large groups of pupils to eco-centered vision of man-nature relationship. Promoting and implementing contemplative practices could help French PE to better contribute to educating its pupils to 21st century environmental challenges.*

Key words: sustainable development, history of physical education, comparative education

## 1. Introduction

Depuis la fin du XIXe siècle, la pratique des Activités de Pleine Nature (APN) en milieu scolaire offre de nombreuses opportunités éducatives (Attali & Saint-Martin, 2016). Elles sont de plus plébiscitées par les élèves - comme le montre l'enquête de la Direction, de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de 2006 - et sont en phase avec des motifs d'investissements variés (Hébrard, 1986). Cependant, la pratique d'APN en milieu scolaire peut prendre des formes très différentes. Schnitzler et Engstu (2020) distinguent en effet cinq objectifs éducatifs pouvant être poursuivis au travers des APN : (1) éducation à la sécurité, (2) développement de compétences motrices et sociales, (3) promotion de la santé par l'activité physique, (4) transmission culturelle et (5) promotion d'un mode de vie soutenable. Les auteurs notent que ces objectifs s'appuient sur des visions des relations hommes-nature parfois contradictoires, l'une anthropocentrée, l'autre éco-centrée. Pour Kortenkamp et Moore (2001), l'anthropocentrisme considère que l'homme est la forme de vie la plus importante, et que les autres formes de vie ne sont importantes que dans la mesure où elles affectent l'homme ou peuvent lui être utiles. Dans une éthique anthropocentrique, la nature a ainsi une dimension morale parce que la dégradation ou la préservation de la nature peut à son tour nuire aux humains ou leur être préjudiciable. Alors que les quatre premiers objectifs marquent l'enseignement des APN en privilégiant l'éthique anthropocentrée dans la mesure où la nature est utile au développement de la personne, le cinquième objectif permet à l'éthique éco-centrique, qui considère la nature comme une entité dotée d'une valeur intrinsèque, d'apprendre aux élèves à mieux apprécier et protéger la nature pour ce qu'elle est, non pour ce que l'on pourrait en faire.

Comment alors ont évolué les objectifs éducatifs assignés aux APN depuis un demi-siècle ? Dans quelle mesure l'enseignement progressif des APN contribue-t-il à l'éducation au développement durable ? Existe-t-il des alternatives étrangères qui pourraient expliquer cette évolution de l'enseignement français des APN ?

L'objectif de cet article vise à montrer, à travers l'analyse de contenu des principaux textes officiels français, comment les contenus d'enseignement des APN ont depuis les années 1960, édulcoré les possibilités de promouvoir une éthique éco-centrée au profit d'une approche anthropocentrée en cherchant à développer un triptyque de compétences (sécuritaires, motrices, sociales), ce malgré une appétence du public scolaire pour ces deux approches. Dans un second temps, nous montrerons comment l'éducation au développement durable (EDD) scolaire, en n'imposant pas un contact direct avec la nature, se prive d'un moyen pourtant efficace de développer l'écocitoyenneté chez les élèves. Enfin, dans un troisième temps, nous adopterons la perspective de l'éducation comparée entre France et Norvège pour montrer comment il est possible de proposer un enseignement des APN promouvant un rapport plus équilibré entre éthique anthropocentrée et écocentrée. S'inspirer de ce modèle pourrait permettre d'établir une plus grande synergie entre éducation aux APN et EDD.

## **2. Une conception de plus en plus anthropocentrée de l'enseignement des APN**

Selon Saint-Martin, (2014), dans les circulaires de 1945 et de 1959, les « séances de plein air » se caractérisent déjà par la nécessité de se dérouler en extérieur, au contact de la nature. On peut notamment lire que « C'est encore au cours du plein air que seront pratiqués, chaque fois que ce sera possible, la natation, les sports nautiques, le ski, les sports de montagne ». « Partant de ce « massif central » d'activités physiques et sportives s'offrent enfin la liberté des contacts avec la pleine nature, la recherche du dépaysement, la découverte du milieu, les grands jeux scouts, etc. C'est là, notamment que naissent et se développent chez les élèves des goûts et des intérêts profonds, souvent durables, et de nature à soutenir jusqu'à la vieillesse de bonnes habitudes de vie physique ». Cet extrait des textes officiels de 1959 est toujours d'actualité un demi-siècle plus tard car, dans les représentations, encore aujourd'hui, le législateur prête aux APN des vertus éducatives en lien avec les habitudes de santé.

Ceci s'explique par le fait que depuis les années 1960, cette perception anthropocentrée de l'enseignement des APN est majoritaire dans les pratiques pédagogiques des professeurs d'EPS suite notamment à la transformation de la « demi-journée de plein air » en « demi-journée du sport » le 1<sup>er</sup> juin 1961. L'enseignement des APN est en effet marqué par l'empreinte culturaliste où l'un des enjeux principaux vise à limiter les effets des éléments naturels (vent, pluie, etc.) au profit de la performance (Saint-Martin, 2014). Les instructions

officielles de 1967 confirment cette inflexion en assignant aux APN la mission d'aider les élèves à « adapter l'homme à son milieu » en privilégiant notamment « les randonnées, les parcours de toutes sortes, l'escalade, le nautisme, l'aviron, le ski, le patinage (qui) peuvent intéresser les jeunes et faciliter leur adaptation au milieu » (*Circulaire du 19 octobre 1967*). Dans ce texte, le terme « adaptation » désigne « l'ajustement du comportement psychomoteur au cadre physique et aussi la possibilité d'intervenir sur le milieu pour le modifier. ». Cette circulaire accroît notamment la promotion des classes transplantées en milieu naturel dont l'objectif demeure celui de s'approprier des techniques du corps en lien avec la maîtrise de l'environnement et l'autonomie (ski, course d'orientation, VTT).

À partir des années 1980, cette conception anthropocentrée se renforce dans les textes officiels qui ajoutent à ces objectifs purement moteurs ceux liés à la sécurité, et dans une moindre mesure à la sociabilité. Les instructions officielles de 1986 (lycée) précisent à propos des APN que « des difficultés plus grandes seront graduellement introduites, donnant chaque fois l'occasion de renforcer les mesures de coopération nécessaires à la sécurité des pratiquants ». Pour les collégiens, dès 1987, l'élève doit « construire son déplacement au fur et à mesure de son action, (...), assurer sa sécurité en respectant les consignes et les techniques de sécurité, (...), prendre conscience des risques, (...), (et) s'engager en tenant compte de ses réactions émotionnelles » (Ministère de l'Éducation nationale, 1987). Tout en conservant ces trois objectifs, il apparaît que celui lié à l'apprentissage de la sécurité devient prépondérant à partir des années 1990. En s'inscrivant dans l'une des cinq compétences culturelles, les APN contribuent ainsi, selon les textes officiels, à lutter contre les accidents : « Le nombre grandissant d'accidents parfois mortels qui ont lieu en pratiquant des activités de plein air atteste à la fois d'un besoin mais aussi d'une absence de formation y compris des règles élémentaires de sécurité » (Constant, 1992).

Dans ces conditions, grimper revient donc à savoir réaliser seul ou à plusieurs un déplacement, s'informer et se déplacer dans un milieu aux caractéristiques singulières, s'engager en prenant un risque calculé et assurer sa sécurité et celle de son compagnon grâce à « l'acquisition de connaissances et savoir-faire particuliers et à l'élaboration de liens très forts entre partenaires ; surtout par l'entraide dans l'assurance » (GRAF escalade, 1992). Quant aux programmes de 1996, ils stipulent que l'élève doit, en classe de sixième, accepter de s'engager dans un milieu sécurisé et présentant des contraintes limitées (peu d'obstacles, force modérée des éléments naturels). Au fil de la scolarité, les contraintes sont

plus nombreuses. L'organisation pédagogique doit éliminer tout risque objectif d'accident et permettre aux élèves de s'engager dans l'activité en comprenant et respectant les règles de sécurité (Paris, 1995). Selon les programmes d'EPS de 1996 de la classe de sixième, « les apprentissages doivent déboucher sur l'acquisition de compétences spécifiques (...), propres à un groupe d'activités (...) et générales » (Ministère de l'Education Nationale, 1996). Dix ans plus tard, ces compétences deviennent les « compétences attendues des APSA » et sont rattachées à des « composantes culturelles et méthodologiques » (Ministère de l'Education Nationale, 2000). En 2001, la pratique des APN doit désormais concourir à la compétence culturelle n°2 (CC2) intitulée « Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements » (Ministère de l'Education Nationale, 2001).

Quant aux programmes du collège 2008, lycée de 2009, lycées professionnel 2010, ils transforment la CC2 en « compétence propre n° 2 » (CP2) sans toutefois que son intitulé ni que ses objectifs ne varient. Au lycée, *« les acquis lycéens au baccalauréat constituent la base nécessaire pour favoriser un engagement autonome ultérieur des jeunes adultes et permettre des choix personnalisés de pratiques physiques ou de modalités de pratiques, en fonction d'intentions et de goûts diversifiés. Ils constituent la condition d'une véritable culture, se développant tout au long de la vie, qui n'a pas d'équivalent dans d'autres disciplines. Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains, réaliser, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires, dans un milieu plus ou moins connu, plus ou moins varié, situé en pleine nature **ou en condition similaire**, nécessite de s'engager en sécurité dans le respect de l'environnement »* (Faillard, 2011).

Avec le programme collège de 2015 puis celui du lycée et du lycée professionnel de 2019, la CP2 change d'intitulé en intégrant le « champ d'apprentissage n°2 » (CA2), les objectifs des APN sont à nouveau précisés dans un rapport de l'IGEN (2016) : « Il s'agit de s'adapter aux incertitudes de l'environnement dans des activités aussi différentes que l'escalade, la course d'orientation, la natation de sauvetage, le VTT, la randonnée de montagne, la voile, le canoé-kayak (...). En privilégiant les activités qui stimulent la solidarité, la coopération, en vivant des situations éloignées du quotidien, chacun doit apprendre à observer, écouter, prendre conscience de ses limites et mieux les repousser ». Quant à la circulaire n° 2017-075 du 19-4-2017, elle confirme officiellement ces objectifs, énonçant « Au-delà de leurs apports spécifiques sur le plan moteur, [les activités de plein air] trouvent leur intérêt dans l'éducation à la sécurité par l'apprentissage de la maîtrise des risques lors de la confrontation avec des milieux incertains et changeants, avec des contraintes liées à la

variabilité de l'environnement. De plus, elles renforcent la solidarité et la coopération. » Le Conseil Supérieur des Programmes précise même que « l'élève prévoit et régule son déplacement à partir de l'analyse de l'environnement ; il s'y engage pour partir et revenir, tout en préservant sa sécurité et celle des autres. » (Conseil Supérieur des programmes, Éducation physique et sportive, baccalauréat professionnel et classes préparatoires au CAP, voie professionnelle – Février 2019).

L'analyse de contenu des principaux textes officiels montre donc une hiérarchisation des savoirs attendus en EPS selon quatre niveaux. Le premier niveau de connaissances ordonne de respecter strictement les règles de sécurité et d'acquérir des habiletés maîtrisées dans un milieu peu contraignant. L'enseignant a pour principale mission d'expliquer aux élèves leurs erreurs et de veiller à maintenir leur vigilance tout au long de la durée des apprentissages. Ce premier niveau devient donc indispensable à atteindre. Le second niveau consacre la capacité de l'élève à évaluer les risques et à cerner les limites de son niveau de compétence. Il doit être capable de peser le risque et de s'engager dans une activité réfléchie (Barbier, 2010). Le troisième niveau attend des élèves qu'ils sachent réagir efficacement à une situation d'urgence. Pour cela, l'enseignant peut avoir recours à des situations non standardisées amenant des aléas non dangereux mais sources de problèmes à résoudre. Une des compétences attendues consiste à attendre de l'élève qu'il fasse preuve de maîtrise de soi. Enfin, le quatrième niveau sanctionne la capacité à augmenter le niveau d'aisance dans les situations à incertitude maximale et de niveau de performance maximale.

Cette progression en quatre niveaux consacre le passage d'une motricité spontanée à la maîtrise d'une motricité permettant l'adaptation économe aux variations des contraintes du milieu naturel. Mais il s'agit aussi pour l'élève de transformer sa motricité de débutant façonnée par la peur en une motricité acceptant une prise de risque subjective tout en respectant l'environnement naturel et humain. Dans le cadre du champ d'apprentissage n°2, l'élève en réussite est donc celui qui est en mesure de prendre un risque calculé et maîtrisé. Néanmoins, le point de vue des textes officiels régissant l'EPS (curriculum formel) ne permet pas une vue exhaustive des enseignements des APN réellement dispensés dans les pratiques quotidiennes. Tout au plus s'agit-il d'un texte affichant publiquement les orientations générales fixées par l'État français via son ministère de tutelle, en d'autres termes un discours avant tout convenu. En cela, il constitue la référence principale pour les enseignants d'EPS dont le rôle consiste à mettre quotidiennement en œuvre dans le cadre

de leur leçon d'EPS (curriculum réel) les intentions ministérielles. Cette rapide analyse de l'évolution de ces textes depuis un demi-siècle permet toutefois de rendre compte d'un double glissement concernant les APN : d'une pratique devant se dérouler à l'extérieur en milieu naturel à une pratique pouvant s'en extraire ; d'une pratique permettant de promouvoir le mode de vie sain à une pratique promouvant trois objectifs pédagogiques principaux : sécurité – compétences – sociabilité, auxquels on pourra toutefois rajouter l'objectif d'accéder à la culture des activités sportives associées. Cette analyse montre également que les préoccupations éducatives attachées aux APN restent centrées sur un rapport utilitaire à la nature, vue comme un moyen pour l'individu de développer ses habitudes de santé, d'abord physique, puis psychologique et sociale. À ce titre, ces textes témoignent donc de préoccupations principalement anthropocentriques dans leur rapport à la nature en permettant à l'homme d'évoluer en toute sécurité dans des milieux naturels ou artificiels relativement incertains et instables sans que pour autant les élèves apprennent à mieux apprécier et protéger la singularité et la richesse de ces milieux naturels.

### **3. Des objectifs pédagogiques incomplets au regard du potentiel éducatif des APN**

La publication du rapport Pavie (2004) montre une diminution de 50% des sorties scolaires de cinq nuitées sur la période 1995-2002. Plus globalement, Durand (2004) note qu'une bascule paradoxale semble s'être opérée au tournant des années 1990, dans la mesure où les textes officiels laissent davantage de place aux APN alors qu'une régression sensible du nombre d'activités en milieu naturel est enregistrée. Reprenant Durand (2004), le syndicat SNUipp-FSU (2011) attribue cette diminution à 4 facteurs : le coût, les difficultés administratives, le temps passé à l'organisation du séjour, et les problématiques de responsabilité et de sécurité. Sur ce dernier point, le rapport Pavie (2004) pointe en particulier deux événements qui semblent avoir marqué un coup d'arrêt à l'organisation de séjours de pleine nature : l'accident du Drac (1995) et l'avalanche des Orres (1998) avaient donné lieu à des condamnations de l'équipe enseignante. Par ailleurs, la centration sur l'approche par compétence a probablement contribué à l'émergence d'une pratique des APN organisée principalement en milieu artificiel, comme la recherche de balises dans un établissement scolaire, le chronométrage des parcours de quadrupédie verticale sur une structure artificielle d'escalade, ou l'organisation de parcours de sauvetage aquatique dans des bassins artificiels.

Sur le plan éducatif, cet enseignement des APN pose la question du rapport établi entre la culture scolaire et les cultures extrascolaires. Plus précisément, il interroge les représentations de la nature sur lesquelles ces cultures reposent. En militant pour un aménagement, voire une simulation des milieux naturels dont le but n'est autre que celui d'exercer un meilleur contrôle de la nature (logique de sécurité en minimisant les risques pour les pratiquants), on assiste à une banalisation, une standardisation d'un environnement qui n'a plus rien de naturel (Bartczak, 2004), aboutissant à la promotion d'une éthique purement anthropocentrée (Kopnina, 2012). Cette orientation paraît contribuer à ce que Louv (2005) décrit chez les jeunes générations comme « troubles dûs au déficit de nature », expression qui analyse les coûts humains de l'aliénation de la nature, parmi lesquels une utilisation réduite des sens, des difficultés d'attention et des taux plus élevés de maladies physiques et émotionnelles. Elle prive également les enseignants de moyens d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés concernant les APN. En effet, Mygind et al. (2019) montrent que les expériences immersives ont des effets positifs mesurables sur l'estime de soi, l'auto-efficacité, la résilience, la réussite académique, les tests cognitifs, les savoir-faire sociaux, ainsi que la quantité d'activité physique. Les mises en œuvre en milieu artificialisé privent alors les élèves de ces bénéfices collatéraux. Elles rendent également caduque toute velléité de s'appuyer sur les APN pour promouvoir l'éducation à l'écocitoyenneté et au mode de vie soutenable par la promotion d'une approche écocentrée, alors même que ces questions de société deviennent de plus en plus prégnantes dans le débat public.

#### **4. Des préoccupations environnementales ... à l'éducation au développement durable**

Déjà au 19<sup>e</sup> siècle, Perkins G. March (1864, traduit en 2008) écrivait que « la terre est en train de devenir un lieu inadapté à son plus noble habitant et une nouvelle ère à la fois de crimes et d'imprévoyance humains (...) la menacerait de dépravation, de barbarie, voire même, peut-être, de l'extinction des espèces ». Un siècle plus tard, le rapport du club de Rome (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens, 1973) montre l'insoutenabilité du modèle de consommation, caractérisé par la croyance en une croissance infinie dans un monde aux ressources finies (Charbonneau, cité par Chastenet (2019) et susceptible de mettre en péril la survie même de l'espèce humaine (Servigne & Stevens, 2015; Wackernagel, 1994). Au mitan des années 1980, sous l'égide de l'ONU, le rapport Brundtland définit l'expression

« développement durable » comme « un développement répondant aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Chertow, 2000). Il s'agit alors de proposer des stratégies et de recommander des méthodes pour arriver à une croissance durable. Le *Global footprint network* (2018), se basant sur le calcul de l'« empreinte écologique » proposé par Chertow (2000), donne une idée de l'évolution de la consommation de ressources au niveau mondial. Dans les années 1960, ce rapport était encore positif. Néanmoins, le déficit écologique mondial commence à se creuser en 1970, et le jour de « dépassement écologique » se situe aujourd'hui aux alentours du 22 août de chaque année. Outre cette organisation non gouvernementale qui tire la sonnette d'alarme, un autre groupement d'experts alerte les responsables politiques. Depuis 1988 en effet, le groupe intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), créé par les Nations Unies, dénonce régulièrement le dérèglement climatique engendré par les émissions anthropiques. Le GIEC contribue à la mise en action politique au travers des « conférence des parties », ou COP, désignant les pays ayant adopté la convention cadre des Nations Unies contre le changement climatique en 1992. En 2015, COP 21 a notamment abouti à la création du programme de développement durable horizon 2030 basé sur la poursuite de 17 objectifs concrets, ou ODD (Ministère de la transition écologique et solidaire, 2017). Par ailleurs, dès 1974, l'UNESCO propose les premières recommandations sur l'éducation au développement et sur le mode de vie durable. Le rapport UNESCO (2018) évalue les progrès faits depuis 1974 : il intègre désormais les 17 ODD et montre un intérêt croissant des pays membres pour ces problématiques, notant une augmentation de 43% du nombre de pays répondant entre 2012 et 2016 (UNESCO, 2018)<sup>1</sup>. Cependant, plus de 30 ans après leur création, Parrique, Barth, Briens, Spangenberg, & Kraus-Polk, (2019) critiquent sans concession ces ODD, mettant en avant sept raisons qui permettent d'être sceptiques sur la possibilité d'une « croissance verte ».

---

<sup>1</sup> Le niveau d'atteinte des SDG est évalué par les nations unies. La France semble très bien positionnée, se classant 4<sup>e</sup> sur les 193 États membres (Organisation des Nations Unies, 2019). Cependant, ce rapport note que la France comme les pays membres sont encore très loin d'atteindre les objectifs fixés à l'horizon 2030, et que leur poursuite nécessitera des transformations considérables. Plus précisément, le Global Footprint Network (2018) met la France à l'index, situant le « jour du dépassement écologique » au 5 mai. Bien que son empreinte se soit légèrement améliorée depuis 1970, la France semble encore loin d'avoir atteint l'objectif d'un développement durable. On peut alors se demander si la démarche d'EDD, basée sur la promotion de connaissances sera suffisante pour atteindre les objectifs fixés par les ODD. En effet, pour Cheng & Monroe (2012), développer des attitudes pro-environnementales durables nécessite d'intégrer la dimension affective dans le lien avec l'environnement, et ces préoccupations ne semblent pas faire partie des actions proposées par la circulaire de 2019 sur l'EDD.

En France, selon le Bulletin Officiel du n° 14 du 5 avril 2007, « c'est en 2004 que le premier plan triennal de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable a été lancé. Depuis cette date, les programmes scolaires la prennent en compte progressivement, notamment ceux de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et d'Histoire-Géographie. Par ailleurs, depuis 2005, les nouveaux programmes de Mathématiques, de SVT, de Sciences Physiques et de Chimie du cycle central du collège intègrent explicitement les questions de développement durable et préconisent des croisements disciplinaires ». Cette circulaire lance la seconde phase de généralisation de l'Education à l'Environnement Durable (EDD) en milieu scolaire. Aujourd'hui, la circulaire de 2019 (Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019) invite les établissements à mener six types d'action : (1) mener une action pérenne en faveur de la biodiversité, (2) généraliser les éco-délégués, (3) systématiser le tri des déchets, (4) lutter contre le gaspillage alimentaire, (5) œuvrer à obtenir le label ministériel E3D, (6) participer à un concours annuel « école verte ». Cette circulaire affirme le caractère transversal de l'EDD. Il faut cependant noter qu'aucune mention n'est faite du rôle potentiel que pourrait jouer l'EPS, encore moins la CA 2, tant dans la circulaire de 2019 que sur le portail d'accompagnement pédagogique EDUSCOL (<https://eduscol.education.fr/cid139662/ressources-sur-le-changement-climatique.html>).

##### **5. Promouvoir une éthique écocentrée pour compléter l'EDD ?**

La promotion d'une éthique écocentrée (Kortenkamp & Moore, 2001) semble avoir toute sa pertinence dans le système scolaire, en ce qu'elle promeut comme impératif moral la préservation de la nature sauvage, indépendamment de sa valeur matérielle (Stern, Powell, & Hill, 2014). En effet différentes études (Karpiak & Baril, 2008; Kortenkamp & Moore, 2001) indiquent que les personnes se reconnaissant dans la conception écocentrique sont plus enclines à adopter des attitudes proactives de protection de l'environnement. Promouvoir la conception écocentrique nécessite de repenser la place de l'humanité dans la nature, qui ne doit pas se voir comme « maître et possesseur de la nature », mais dont l'action se doit d'être mesurée, justifiée et en harmonie avec son environnement. Si effectivement « la nature est un langage » (Emerson, 1836), il convient donc d'en apprendre la grammaire pour en comprendre les règles. La nature est alors envisagée comme un système dans laquelle hommes et femmes sont invités à s'inscrire sans chercher à la modifier artificiellement ou à l'exploiter à son propre profit. Un tel postulat favorise ainsi les pratiques contemplatives destinées à permettre à leurs pratiquants d'« absorber », au sens de

s'imprégner, de l'environnement (Gelter, 2007), comme le propose Naess (1988) dans sa théorie de l'écologie profonde.

Tandis qu'elles mettent en contact les élèves avec la nature en établissant un rapport de contemplation et de respect, les APN semblent alors être un support idéal pour intégrer l'EDD malgré le fait que la circulaire de 2019 sur l'EDD n'envisage pas d'intégrer ce type de pratique. La forte appétence des élèves pour les APN permet tout de même d'envisager qu'une exploitation pédagogique plus riche en soit faite.

En effet, déjà en 1985, une enquête réalisée par le Ministère de l'Education nationale montre que plus de 90% des élèves souhaitent pratiquer des APN pour de multiples motifs d'investissement. Cette tendance se renforce au cours des années qui suivent, comme en attestent les études suivantes (Durand, 2004). Hébrard (1986) montrait déjà qu'un élève sur deux (55%) attend d'un enseignement des APN à l'école qu'il génère un dépaysement, une aventure, alors que deux tiers des élèves interrogés voulaient retrouver l'ambiance d'une vie en groupe. De la même façon, 36 % des élèves souhaitaient pratiquer les APN pour prendre un risque ou sous une forme compétitive. Vingt ans plus tard, l'enquête DEPP (2006) confirme cette tendance en indiquant que les garçons se « montrent un peu plus attirés que les filles par les APN », mais surtout que l'intérêt pour le type de pratique des APN varie en fonction du sexe : les garçons sont plus nombreux à vouloir les pratiquer pour se confronter à la nature en prenant davantage de risques, alors que les filles privilégient un rapport contemplatif au travers de la découverte du milieu naturel, du dépaysement et de l'aventure (Combaz & Hoibian, 2010). De plus, les problématiques de soutenabilité écologique semblent ces dernières années arriver au premier plan des préoccupations des 16-25 ans (Koschmieder, Brice-mansencal, & Hoibian, 2019), montrant leur appétence pour les questions environnementales.

Ces enquêtes mettent en évidence l'intérêt des jeunes populations à la fois pour les questions environnementales et pour les APN. Elles montrent également que les motifs d'investissement pour les APN peuvent être très variés et inclure les modalités de pratique issues des deux modèles anthropocentrique et écocentrique.

## **6. Le modèle norvégien comme alternative à l'EPS française**

En s'appuyant sur le Friluftsliv, le système scolaire norvégien a largement didactisé l'enseignement des activités de pleine nature. Cet ensemble de pratiques, que l'on pourrait traduire par « vie en plein air », insiste sur l'importance qu'il faut accorder au temps passé

dans la nature (Henderson, 2007). Malgré sa diffusion au sein de la société Norvégienne, il existe assez peu de publications internationales décrivant le Friluftsliv et les modèles didactiques qui accompagnent ces pratiques. Ibsen et Gelter (2010) tracent les origines du Friluftsliv au 19<sup>e</sup> siècle, et le relie à la mouvance romantique. Ces pratiques se sont basées sur l'idée qu'il fallait rétablir entre les populations urbaines favorisées et la nature un lien fort que le mode de vie moderne avait tendance à distendre. Le friluftsliv est difficile à décrire en termes d'activité. Dans ces pratiques, l'accent est mis sur la relation à l'environnement : il ne s'agit pas d'apprendre à utiliser la nature, mais à comprendre les liens qui nous unissent à elle et à exploiter ses ressources non par besoin mais par nécessité. Ainsi, ce n'est pas l'activité mais la relation qui est mise en exergue. Conquérir un sommet, tracer des chemins, utiliser la vie au grand air pour s'endurcir (camp de survie) ou se comparer (course d'orientation, raid) sortent du champ du friluftsliv « traditionnel » et intègrent le frilufstliv « post moderne » (Ibsen & Gelter, 2010). Ce dernier se définit en rapport avec la société postindustrielle où le secteur tertiaire devient dominant, tandis que l'on assiste au déclin du secteur secondaire et à une succession de crises économiques qui permettent de faire émerger de nouvelles valeurs, telles que l'individualisme et l'hédonisme (Goff, 2012). À l'inverse, randonner à pied, à ski, à cheval, pêcher sur un lac gelé, y camper, chasser dans un endroit éloigné de la civilisation pour chercher à établir une harmonie entre soi, la nature et les autres (pour peu qu'il s'agisse de petites communautés) font partie des objectifs du friluftsliv traditionnel (Frenning, 2009; Gelter, 2007; Ibsen & Gelter, 2010; Schenk & Reuter, 2009.; Zoglowek, 2014). Le friluftsliv traditionnel propose une pratique non pas immersive (qui est l'apanage des pratiques de nature tournées vers la maîtrise de l'environnement), mais contemplative qui permet d'absorber les éléments « comme une éponge absorbant l'eau » (Ibsen & Gelter, 2010). Le friluftsliv traditionnel privilégie donc une démarche contemplative qui nécessite un contact direct avec la nature et qui est compatible avec la promotion d'une vision éco-centrée des rapports entre homme et nature (Hough, 2009). Si le friluftsliv est un élément incontournable de l'EPS norvégienne, la prégnance des visions traditionnelle et post moderne a varié au fil du temps dans l'école norvégienne (Elgvin, 2007).

Le Friluftsliv est apparu dans les cursus scolaires en éducation physique au début du 20<sup>e</sup> siècle pour les garçons et dans les années 1920 pour les filles, avant de devenir un sujet obligatoire en 1939 et être déclaré comme « un important aspect de la culture et de l'identité nationale norvégienne » dans les textes institutionnels de 1997. À cette date, le cursus des

APN proposait un ensemble de contenus d'enseignement par année d'étude, mêlant des objectifs liés aux deux conceptions du friluftsliv (traditionnel et post-moderne). Ainsi, entre 14 et 16 ans (8<sup>e</sup> à 10<sup>e</sup> année d'étude), les documents institutionnels stipulaient que les élèves, dans le cadre des APN, devaient avoir les opportunités suivantes :

### **8<sup>e</sup> année (14-15 ans)**

- Acquérir la connaissance et l'expérience de différentes manières d'utiliser l'environnement local
- Vivre des expériences d'excursion dans des milieux ouverts ou enneigés au travers de randonnées à pied, à vélo, à ski
- Apprendre des techniques de survie en milieu aquatique
- Acquérir un savoir pratique lié à la survie en milieu naturel

### **9<sup>e</sup> année (15-16 ans)**

- Expérimenter le contact avec la nature en planifiant et réalisant une randonnée impliquant au moins une nuit dans la nature
- Développer une compréhension de la vulnérabilité et de la puissance de la nature
- Apprendre à planifier une course à l'aide d'outils d'orientation (carte, boussole)

### **10<sup>e</sup> année**

- Acquérir une expérience de plein air durant l'hiver
- Vivre des expériences esthétiques avec la nature
- Vivre des aventures et surmonter des défis en milieu naturel
- Apprendre à planifier un déplacement en choisissant un trajet sûr compte tenu de ses ressources et protéger l'environnement
- Apprendre les facteurs de déclenchement d'avalanche et les méthodes pour secourir les victimes d'avalanche
- Réaliser et utiliser des bivouacs d'urgence

Les textes actuels du ministère norvégien de l'éducation montrent une évolution notable. Ils comprennent une partie générale présentant des similarités avec le socle commun des connaissances et compétences du cursus français car ils donnent l'orientation à l'ensemble du curriculum de formation intitulé « programmes d'études pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire, la formation postscolaire pour adulte. Partie générale » (Norwegian

Directorate for Education and Training, 2017). Cette partie générale contient un chapitre intitulé « l'homme écologiste ». La première partie de ce chapitre pointe les effets néfastes des grandes avancées scientifiques, ainsi que la responsabilité que portent désormais les nations les plus avancées, dont fait partie la Norvège : « Le recours à la science a souvent eu des effets secondaires tardivement enregistrés et qui se sont révélés nuisibles... Notre mode de vie et notre forme de société ont eu des effets graves et menaçants pour l'environnement, ce qui crée des conflits entre groupes et entre pays... Cela demande plus de savoir et des décisions écologiques, éthiques et politiques prise en connaissance de cause. Les pays développés, qui ont un niveau de formation élevé, sont spécialement responsables de la protection de l'avenir commun du monde... ».

Plus loin sont proposés des grands axes d'intervention, témoignant d'une approche du développement durable très différente du modèle français : « La formation soulignera les joies que procure l'activité physique, le caractère grandiose de la nature, le fait de vivre dans un beau pays, les traits du paysage et l'alternance des saisons. Elle invitera à l'humilité face à l'inexplicable, évoquera les joies de la vie en plein air, stimulera le désir de sortir des sentiers battus en quête d'espaces inconnus, de se lancer corps et âme à la découverte de nouveaux endroits et d'explorer le monde environnant. La formation devra souligner les rapports qui existent entre la compréhension de la nature et l'émotion ressentie devant le spectacle de la nature ». Cette partie, qui insiste sur l'importance à donner à la dimension esthétique et émotionnelle dans l'appréciation de la nature, ne semble pas avoir d'équivalent dans les textes institutionnels français. Un autre document du ministère de l'éducation norvégien spécifie le rôle des APN dans le cadre de l'Education physique. On y apprend notamment que le friluftsliv doit occuper la moitié du curriculum de formation pratique de la 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année (équivalent de CM2 à 5<sup>e</sup> française) et le tiers du curriculum de la 8<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année.

Les objectifs assignés à cet enseignement ont cependant été drastiquement réduits par rapport à la version de 1997. Seuls trois points spécifiques sont désormais mis en avant de la 8<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année :

- Pratiquer des formes variées d'activités de nature dans des environnements différents
- Apprendre à s'orienter en utilisant des outils telles des cartes et boussoles
- Planifier et réaliser des courses en différentes saisons incluant des nuits en milieu naturel.

Le curriculum norvégien en EPS promeut donc de plus en plus, comme en France, une vision mettant en avant la notion de compétence, davantage propice à une conception anthropocentrée des rapports humain-nature (Aadland, Arnesen, & Nerland, 2009). En outre, l'implantation et la mise en œuvre du friluftsliv dans les établissements scolaires souffre parfois de difficultés matérielles et administratives (Frenning, 2009). Pour Aadland et al. (2009), cette évolution témoigne du choix du ministère de l'éducation de favoriser des pratiques d'APN orientées vers des buts dont le niveau d'atteinte est mesurable aux dépens de la dimension esthétique induite par les pratiques dites d'absorption. Ainsi le friluftsliv « traditionnel » semble, dans les textes institutionnels Norvégien, céder du terrain au frilufstliv « post moderne ». Cependant la promotion d'une vision éco-centrée de la relation Humain-Nature reste partie intégrante du friluftsliv tant dans la pratique que dans les textes institutionnels. Comment se situent les enseignants dans ce débat ?

Afin de rendre compte de la réalité des pratiques, différentes enquêtes ont été organisées en 2009 sur l'ensemble du territoire norvégien (Vavik et al., 2010). Parmi les 1022 enseignants ayant répondu, 77 étaient des enseignants d'EPS travaillant dans 49 établissements secondaires différents, issus de toutes les provinces. Les questions portant spécifiquement sur le frilufstliv ont été analysées par Aadland et al. (2009). Il ressort de cette analyse que 89,6% des enseignants d'éducation physique se déclarent compétents à très compétents pour enseigner le frilufstliv et démontrer les habiletés qui le composent ; 81,9% déclarent pratiquer le frilufstliv en dehors du temps de travail, et 96,1% déclarent disposer d'espaces favorables à la pratique du frilufstliv à moins d'une heure de leur lieu de vie. En classe, ils sont 34,2% à consacrer 20% et plus du temps d'EPS au friluftsliv et 53,4% à proposer un séjour impliquant une nuit dans la nature. Ainsi, les enseignants d'éducation physique norvégiens semblent privilégier l'expérience directe de la nature dans la pratique des APN en milieu scolaire (Gurholt, 2014). Cependant Aadland et al. (2009) notent que la plupart des enseignants norvégiens préfèrent orienter leurs contenus d'enseignement vers la maîtrise des compétences techniques liées à ces APN. Ils accordent une faible importance à l'aspect contemplatif de la nature, ce d'autant plus qu'ils ont un niveau de diplôme plus élevé. Ainsi, en accord avec les directives institutionnelles, un glissement des pratiques enseignantes vers des compétences objectivables et quantifiables semble s'opérer dans les APN en éducation physique au détriment du friluftsliv traditionnel.

Qu'en est-il du côté des élèves ? Les données sur les impressions des élèves sont rares et portent sur de petits échantillons. Gurholt (2014), sur la base d'analyse de discours, montre

que les jeunes norvégiens définissent la nature comme « la nature naturelle réelle » en opposition à « la nature culturellement construite » (nature aménagée : espaces verts, parcs, jardins... ). Naatastashohuk (2014), analysant les discours de 20 élèves norvégiens âgés de 11 à 13 ans après un cycle d'APN, note que les préoccupations liées à la prise de risque et la recherche de sensations caractéristiques du friluftsliv post-moderne sont absentes des retours d'expérience de ces élèves, ces enfants insistant davantage sur la dimension esthétique de leur expérience dans la nature.

Ainsi, le système scolaire norvégien semble accorder à la fois une place aux visions anthropo- et éco-centrées des rapports entre homme et nature. En EPS, un glissement au profit de la première vision semble s'opérer, du fait de pratiques enseignantes encouragées par des directives institutionnelles. La disponibilité des ressources naturelles inhérentes à la géographie du pays ainsi que leur importance dans la culture norvégienne expliquent sans doute l'importance donnée au friluftsliv dans les programmes scolaires, et l'opportunité offerte à la majorité des élèves d'une approche directe des APN avec la nature. Cette dernière est rendue possible par un sentiment de compétence élevé des professeurs d'éducation physique vis-à-vis de ces enseignements. Cette approche directe avec la nature semble, en plus des facteurs précités, avoir des effets sur les perceptions des jeunes norvégiens, ceux analysés dans les études qualitatives déclarant accorder une réelle importance à la dimension esthétique de la nature. Ainsi le débat entre vision anthropo- et éco-centrée des relations entre Humain et Nature traverse la société norvégienne (Ibsen & Gelter, 2010). Cependant son système scolaire offre l'opportunité à ses bénéficiaires de prendre conscience en acte de l'existence de ce débat et initie aux visions alternatives des relations Humain-nature, remplissant ainsi son rôle émancipateur.

## **Conclusion**

Cet article retrace la genèse de ce qui pourrait devenir un rendez-vous manqué entre l'exploitation pédagogique des activités de nature dans le monde scolaire et l'éducation au développement durable dans le système scolaire français. L'analyse des textes officiels révèle en effet une évolution des objectifs assignés aux APN. Centrés d'abord sur des préoccupations sanitaires, les objectifs de l'enseignement des APN basculent progressivement vers le développement de compétences sécuritaires, motrices, sociales ainsi qu'un accès à la culture des APSA support. Dans les années 1990-2000, alors que la compétence « Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements » est

privilegiée, l'enseignement des APN connaît de nombreux obstacles administratifs et législatifs amenant progressivement les enseignants d'EPS à extraire la confrontation directe des élèves aux éléments naturels au profit de structures de plus en plus artificialisées. Simultanément, rapports et expertises scientifiques se succèdent pour dénoncer les dangers écologiques du modèle de consommation mondiale. Ces dénonciations aboutissent à faire émerger laborieusement l'idée d'une éducation au développement durable, aussi bien au niveau international, grâce à l'engagement de l'UNESCO, qu'au niveau national dans les textes officiels. Cependant, ces propositions fixent comme but un meilleur respect de l'environnement naturel, sans toutefois imposer le contact avec la nature. La littérature en sciences de l'éducation montre pourtant que le développement d'une éthique éco-centrée, basée sur la mise en contact avec le milieu naturel, offre des perspectives intéressantes en matière de promotion de l'écocitoyenneté. Cependant ce levier ne semble pas envisagé par les textes officiels français qui définissent en France l'EDD. En EPS, cette orientation n'est pas non plus mise en avant par les textes officiels, contribuant peut-être à creuser le « déficit de nature » dénoncé par Louv (2005) chez les jeunes générations.

Malgré tout, l'analyse des programmes proposés en France et dans les pays scandinaves, notamment en Norvège, montre qu'il est possible de promouvoir parallèlement les visions anthropo- et éco-centrées au sein des enseignements des APN dans la mesure où les enseignants d'EPS offrent concrètement aux élèves la possibilité de redéfinir leur propre rapport à la nature. En France, l'analyse des textes officiels montre cependant la prédominance de la vision anthropocentrée du rapport de l'Homme à son environnement, surtout lorsque des contenus d'enseignement objectivables par une évaluation sont mis en exergue. Ainsi à l'Ecole française, l'EPS et l'éducation au développement durable semblent avoir pour l'heure manqué leur rendez-vous. En ce sens, tous deux faillissent à leur mission d'éducation, ne permettant pas à leurs usagers de disposer du vécu émotionnel et intellectuel qui autoriserait à faire émerger un véritable débat concernant la forme que doit prendre la relation entre l'Homme et l'environnement. Ce constat est d'autant plus dommageable que le modèle scandinave du Friluftsliv montre qu'il est possible, dans le cadre scolaire, de prévoir des enseignements faisant la promotion d'une vision éco-centrée parallèlement aux pratiques consuméristes du « plein air ». Cette possible exemplarité pourrait alors constituer une formidable opportunité pour permettre aux usagers des APN

de décider ce qui, du style de vie ou de la nature, doit être préservé en priorité, en assumant pleinement les conséquences de leurs choix tant sur le plan écologique qu'économique.

## Bibliographie

- Aadland, H., Arnesen, T., & Nerland, J. (2009). Friluftsliv in the Norwegian Lower Secondary School. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-14. <https://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2016). Outdoor physical education in French schools during the twentieth century. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17 (2), 148-160.
- Barbier, D. (2010). De l'exploit de cordée à l'exploit personnel. *Revue EPS*, 341, 18-21.
- Bartczak, F. (2004). De la marginalisation des sports de nature dans l'institution scolaire. *Cahiers Espaces, Sports de nature, Des territoires et des hommes*, 60-70.
- Chastenet, P. (2019). VI. Le penseur de l'écologie. Dans : Patrick Chastenet éd., *Introduction à Jacques Ellul* (pp. 89-104). Paris: La Découverte.
- Chertow, M. R. (2000). The IPAT Equation and Its Variants. *Journal of Industrial Ecology*, 4(4), 13-29.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ere nouvelle*, 43(3), 13-35. ADRESE/CIRNEF.
- Constant, M. (1992). Propos introductif à l'université d'automne.
- Durand, C. (2004). Les Activités Physiques De Pleine Nature En Milieu Scolaire : Une Situation Paradoxale. *Revue Hyper AEEPS*, 1-7.
- Elgvin, D. (2007). 150 Years Later : College Students' Conceptions of Henrik Ibsen's « Friluftsliv for My Thought » of 1859. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-29.
- Emerson, R. W. (1836). *Nature. Boston*. Boston: James Munroe and Company.
- Faillard, B. (2011). Eduquer à l'Environnement. *Revue EPS*, 346, 17-20.
- Frenning, I. (2009). Friluftsliv in a Norwegian Primary School : Signs of Success. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-6.
- Gelter, H. (2007). Friluftsliv as slow experiences in a post-modern experience society. In B. Henderson & N. Vikander (Eds), *Nature First*, (pp. 37-46). Toronto: Natural heritage books.

- Goff, J.-P. L. (2012). Du management postmoderniste et de ses avatars. *Inflexions*, 21(3), 67-76. Armée de terre.
- GRAF escalade (1992). Perfectionnement à l'école. Publications de l'IFM, 15.
- Gurholt, K. P. (2014). Joy of nature, friluftsliv education and self : Combining narrative and cultural–ecological approaches to environmental sustainability. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(3), 233-246.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Paris : STAPS/EPS.
- Henderson, B. (2007). Canadian Meets Friluftsliv. In B. Henderson, & N. Vikan (Eds.), *Nature First : Outdoor Life the Frilufstliv Way* (pp. 3-7). Toronto : Natural Heritage Books
- Hough, F. (2009). Getting Lost in the Woods : And Other Gateways to Creativity. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-16.
- Ibsen, H., & Gelter, H. (2010). Friluftsliv as Slow and Peak Experiences in the Transmodern Society, 1-22.
- Karpiak, C. P., & Baril, G. L. (2008). Moral Reasoning and Concern for the Environment. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 203-208.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD) : The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Kortenkamp, K. V., & Moore, C. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism : Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.
- Koschmieder, A., Brice-mansencal, L., & Hiobian, S. (2019). Environnement : Les jeunes ont de fortes inquiétudes mais leurs comportements restent consuméristes, 1-4. <https://www.credoc.fr/publications/environnement-les-jeunes-ont-de-fortes-inquietudes-mais-leurs-comportements-restent-consuméristes>
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods : Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Press. <http://www.environmentandsociety.org/mml/last-child-woods-saving-our-children-nature-deficit-disorder>
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., & Behrens, W. W. I. (1973). *The limits to growth*. New York: Universe Book.

- Ministère de la transition écologique et solidaire. (2017). Agenda de l'action & ODD | Agenda 2030—Site des ODD. <https://www.agenda-2030.fr/ressources/agenda-de-laction-odd-142>
- Ministère de l'Education nationale (1996). Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN), 29, p.2.
- Ministère de l'Education Nationale (2000). Programmes des Lycées, BOEN HS, n°6 et n°7
- Ministère de l'Education Nationale (2001). Programme des Lycées, BOEN HS n° 47
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents : A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102-136.
- Naatastashohuk, U. (2014). *Children's attitude to nature as seen through school educational systems in Norway and Ukraine : Children's perception in relation to educational objectives*. Norwegian School of Sport Sciences.
- Paris, B. (1995). *APPN en milieu scolaire*. Rectorat de Caen.
- Parrique, T., Barth, J., Briens, F., Spangenberg, J., & Kraus-Polk, A. (2019). *Decoupling Debunked. Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. Bruxelles: European Environment Bureau EEB.
- Pavie. (2004). *Rapport Ministériel sur les classes de découverte*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402921C.htm>
- Perkins March, G. (2008). L'homme et la nature ou la géographie physique telle que modifiée par l'action de l'homme. *Ecologie & Politique*, 35, 155-176.
- Saint-Martin, J. (2014). Les Activités De Nature À L'école : Entre Une Approche Vitaliste Et Un Ancrage Culturel. In M. Attali et J. Saint-Martin (Eds.), *A l'école du sport* (pp. 23-49). Louvain: De Boeck.
- Schenk, U., & Reuter, B. (2009). Friluftsliv : More Than a Distant Cry in the Wilderness. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-10.
- Schnitzler, C., & Engstu, H. (2020). Unravelling concepts in outdoor education. In F. Chambers and A. Bryand (Eds.), *Approaches to lifelong physical activity : Rethinking physical education for the 21st century*. Londres: Routledge.
- Servigne, P., & Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Paris: Seuil Anthropocène.

- SNUipp-FSU. (2011). Comment enrayer la diminution des classes de découverte ? Consulté octobre 20, 2020, à l'adresse <https://www.snuipp.fr/Comment-enrayer-la-diminution-des>
- Stern, M. J., Powell, R. B., & Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium : What do we measure and what have we learned? *Environmental Education Research*, 20(5), 581-611.
- UNESCO. (2018). Progrès en matière d'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté mondiale - UNESCO Bibliothèque Numérique. 16 p. Consulté à l'adresse [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176_fre)
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., Grønsdal, I., et al. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009 : Utdanning, skolefag og teknologi*. 283. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/152120>
- Wackernagel, M. (1994). Ecological Footprint and Appropriated Carrying Capacity : A Tool for Planning toward Sustainability. Thèse de doctorat. Vancouver: University of British Columbia.
- Zoglowek, H. (2014). Friluftsliv, Nature and Teaching Methods—A Model for Gender Education. In M. Jarecka, & O. Holz. (Eds.), *Gender and Education from Different Angles* (pp. 260-265). Münster: Lit-Verlag.