

## De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice

Yannick Bruxelles

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/4085>

DOI : [10.4000/ere.4085](https://doi.org/10.4000/ere.4085)

ISSN : 2561-2271

### Éditeur

Centr'ERE

### Référence électronique

Yannick Bruxelles, « De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/4085> ; DOI : [10.4000/ere.4085](https://doi.org/10.4000/ere.4085)

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 février 2020.

---

# De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice

Yannick Bruxelles

---

- 1 Depuis les années 1970 en France, des textes relatifs à l'éducation à l'environnement dans sa forme scolaire ont existé, ont parfois manqué, sont passés, mais leurs effets comme cela a pu être noté dans le rapport de l'inspection générale d'avril 2003 (Bonhoure et Hagnerelle, 2003) ont été relativement minimes. La dernière circulaire ministérielle de juillet 2004 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2004a) prise au cœur d'une démarche plus globale de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) a-t-elle des chances d'échapper à ce sort ?
- 2 Étant immergée depuis une trentaine d'années dans la problématique du développement de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire, j'ai pu y être associée à différents niveaux : en tant qu'enseignante avec mes élèves le plus souvent dans un cadre de projets, mais aussi dans celui de ma discipline, les sciences dites « naturelles », puis en tant que responsable académique et formatrice ayant à promouvoir, à œuvrer stratégiquement pour la mise en application de textes officiels, mais aussi parfois invitée à accompagner la genèse de certains textes, et enfin en tant que chercheuse « du dedans » s'interrogeant sur la réception dans l'institution des textes officiels.
- 3 Cet article proposé pour la section « Regards » de cette revue présente essentiellement mon regard de professionnelle impliquée au quotidien dans cette dynamique institutionnelle, mais cherchant par une approche de type ethnographique à développer une attitude de praticienne réflexive (tel qu'entendu par Schön, 1994).
- 4 Après avoir rapidement rappelé les textes essentiels relatifs à l'éducation à l'environnement, nous chercherons dans une seconde partie plus développée à identifier ce qui est lu par les différentes personnes sur le terrain et ce qui en est fait. Dans une troisième partie, nous chercherons à comprendre comment peut se faire le passage à l'action et comment celle-ci relève d'une diversité d'accompagnements. Enfin, dans une dynamique prospective cherchant à situer l'importance des textes,

nous essaierons de discerner les raisons d'espérer ou de désespérer pour l'avenir de l'éducation à l'environnement en France dans un milieu scolaire non isolé du monde.

## Des « vagues » de textes institutionnels

- 5 On peut depuis plus de trente ans distinguer plusieurs périodes ou « vagues » de textes :
- Dans les années 1970 de nombreux écrits liés au contexte international de la conférence de Stockholm (1972) aboutissent au texte référent habituellement cité de 1977 sur l'éducation en matière d'environnement (Ministère de l'Éducation nationale, 1977). Ce dernier a été accompagné d'un dispositif important et dynamique (recherche, revue, commission nationale, dispositifs adaptés comme les projets d'action éducative - PAE, etc.) et a débouché sur la signature en 1983 d'un protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation nationale et de l'Environnement (avec un programme d'actions très détaillé). Il y eut donc beaucoup d'activités menées par des adultes engagés, mais il faut se rendre à l'évidence que les estimations les plus optimistes évoquent un maximum de 10 % des élèves concernés par une éducation à l'environnement pratiquée en milieu scolaire.
  - Dans les années 1990, l'éducation à l'environnement (EE) est relancée grâce à une vaste enquête en France menée par l'inspecteur général Pierre Giolitto, puis une déclaration du Conseil National des Programmes sur l'EE (26 mai 1992), débouchant en 1993 sur la signature d'un nouveau Protocole interministériel, puis la mise en place de l'opération « Mille défis pour ma planète ». Par contre, il y eut peu d'accompagnement effectif des textes au cours de cette période.
  - Puis, un grand vide de textes : plus aucun écrit officiel entre 1993 et 2001, d'où certainement le ressenti du terrain de se sentir abandonné, quelque part « orphelins de textes » ! L'éducation à l'environnement en France n'est plus portée politiquement.
  - Une nouvelle mobilisation s'engage à partir de 2003 (liée à la dynamique de la mission du professeur Ricard et aux orientations de la Stratégie nationale du développement durable<sup>1</sup> rédigée par un comité interministériel), avec le rapport des inspecteurs généraux Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle (2003) puis le lancement d'une expérimentation en 2003-2004<sup>2</sup>. Elle débouche sur des circulaires impliquant l'ensemble des écoles et établissements français (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2004a et b).
- 6 Pourtant, si on prend un peu de recul, on peut dire que ces vagues de textes n'ont eu que des incidences relatives. Mises en œuvre par des personnes très motivées (qualifiées parfois « d'exception »), les actions éducatives n'ont touché qu'un faible nombre d'élèves au sein du système éducatif scolaire (on peut noter que par contre, dans le monde associatif pendant ce temps, de nombreuses actions se sont mises en place, très souvent en partenariat avec des enseignants et se sont affinées en qualité pédagogique).
- 7 On peut alors s'interroger : qu'en sera-t-il pour ces textes des années 2004 ? Seront-ils une nouvelle vague avant le reflux ou peut-on raisonnablement espérer autre chose, c'est-à-dire véritablement une généralisation de l'éducation à l'environnement pour tous les élèves et partout sur le territoire ?
- 8 L'évolution récente principale réside en l'introduction de la dimension « développement durable » dans l'éducation à l'environnement en France. Elle fait de la circulaire de juillet 2004 une circulaire éminemment politique. L'EEDD est affichée et portée par la volonté du chef de l'État et du premier ministre français – tout en

s'inscrivant dans un contexte de moyens financiers et humains n'augmentant pas –, mais aussi est une priorité déclarée pour de nombreuses collectivités territoriales et pour l'ensemble de la société. Elle n'est donc plus du seul ressort de l'Éducation nationale, les partenaires y occupent une place de choix, ce qui implique une certaine nouveauté à apprendre et une vigilance éthique.

- 9 Elle s'inscrit aussi, par la décennie de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014) voulue par l'ONU et portée par l'UNESCO, dans une éducation globale réunissant l'éducation formelle et non formelle.

## Ce qui est lu, ressenti et l'interprétation qui est faite des textes

- 10 Ce travail s'appuie d'une part sur une enquête menée dans le cadre des formations EEDD à la demande des établissements : une simple question auprès d'une cinquantaine de personnes (volontaires pour participer à des formations ou engagées dans la mission de correspondant EEDD, c'est-à-dire de personnes ressources dans l'établissement scolaire) sur leur ressenti suite à la circulaire et le point essentiel qu'elles en renaient. D'autre part, la même demande fut faite aux quinze formateurs EEDD sur leurs ressentis et leurs observations de l'impact de la circulaire au contact du terrain des établissements. S'ajoute à ces demandes précises la prise en compte de courriers reçus dans le cadre professionnel et de la part de différents acteurs du système scolaire au sujet de l'interprétation de cette circulaire<sup>3</sup>.
- 11 Ce qui dominait au cours de cette première année scolaire 2004-2005 était encore l'ignorance totale ou partielle des textes et même l'ignorance de ce qu'est ou ce que peut être l'EEDD. Et des points bien connus se trouvaient confirmés : même informés, beaucoup de membres de l'institution ne lisent pas les textes dans leur intégralité, mais attendent leurs traductions. Finalement la connaissance est souvent bâtie soit sur des documents de vulgarisation, soit sur une parole reconstituée (et donc interprétée) par d'autres : les originaux sont rarement véritablement « lus » ! Une analyse plus fine a permis de dégager trois gammes d'attitudes donnant des lectures bien différentes. Elles sont présentées ci-après.

### Des textes lus comme une obligation

- 12 Au niveau d'une académie
- 13 Le texte qui « impose » constitue alors un outil de pilotage, comme le dit un inspecteur général : « La circulaire a joué un rôle auprès des recteurs : sans elle, pas de pilotage ». Ainsi, des comptes seront à rendre au ministère. Toutefois, l'interprétation qui est faite du texte par le niveau académique diffère selon les motivations (certains recteurs décident de l'inscrire comme l'une de leur propre priorité académique, d'autres pas), selon l'histoire de l'académie et son degré d'ouverture (la composition des comités de pilotage est révélatrice<sup>4</sup>, certains – faisant exception – pouvant rester purement internes à l'éducation nationale ou comporter – dans la majorité des cas – des représentants des autres institutions tandis que d'autres y font entrer des collectivités, des associations voire même des partenaires privés).
- 14 Au niveau d'un établissement

- 15 Le texte peut être perçu comme un levier comme le dit un enseignant, correspondant EEDD dans son établissement : « M'appuyant sur l'obligation faite aux enseignants, le chef d'établissement m'a autorisé à présenter cette circulaire », une obligation qui a du sens : « On doit le faire, et en plus c'est important et intéressant » (un professeur de collège), même si des précisions sont attendues : « Les professeurs qui sont avertis ne sont pas réticents et semblent intéressés par l'idée, mais il faudrait des recettes déjà toutes faites ! Les textes sont perçus comme vagues, ils attendent les directives sur ce qu'ils doivent faire précisément dans leur discipline et en interdisciplinarité » (une formatrice EEDD). L'obligation est là pour les membres de l'institution, consciemment ressentie, mais elle peut s'interpréter sans problème ou encore attendre la sortie de nouveaux documents qui viendront confirmer le premier texte.

### **Des textes lus comme une ouverture qui autorise, conforte et propose des points d'accroche pluriels**

- 16 Pour des personnes déjà engagées dans l'éducation à l'environnement et qui voient un lien très fort entre EE et EEDD, la circulaire est ressentie comme une autorisation : « La circulaire offre un argument de poids à ceux qui veulent faire quelque chose » ; « Sans cette circulaire, le projet n'aurait pas été envisagé » (deux correspondants EEDD d'établissement). C'est aussi une forme de reconnaissance institutionnelle, de validation comme l'exprime un autre correspondant : « Ceux qui ont pris connaissance de la circulaire l'ont accueillie avec satisfaction, car elle cautionne tout le travail entrepris jusque-là et encourage à poursuivre », car, comme le dit un formateur « l'action n'est pas la lubie d'une ou deux personnes, mais s'appuie sur une volonté nationale et pédagogique ministérielle ».
- 17 Le rôle dynamique d'entraînement de nouvelles personnes est aussi pointé, car les points d'accroche sont pluriels : par l'enseignement de la discipline, par un dispositif transversal, par un projet, par des actions concernant la vie et la gestion de l'établissement. Cela fait que chaque personne y voit « sa » propre porte d'entrée possible et développe une envie de se relier aux autres par des pratiques concrètes d'interdisciplinarité et de partenariat.

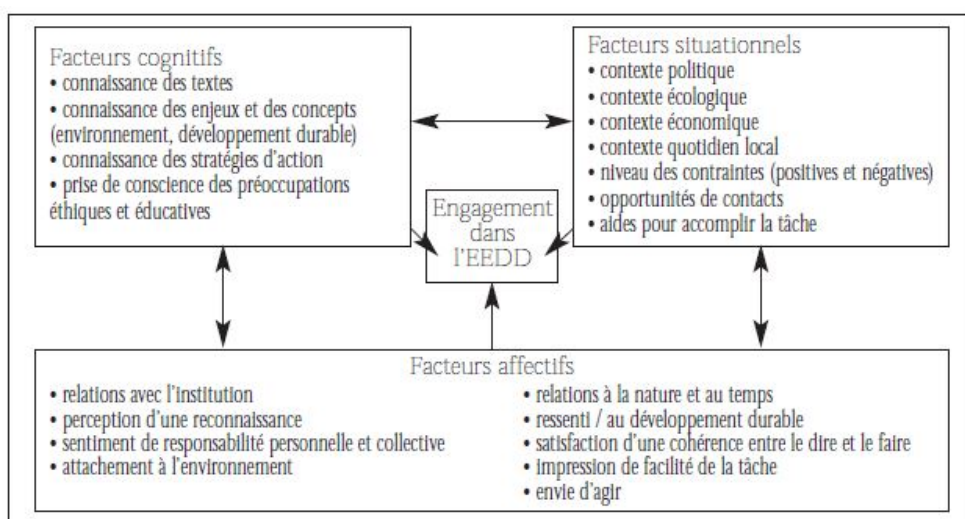
### **Des textes critiqués et lus comme un « leurre »**

- 18 Pour quelques personnes (peu, compte tenu du fait que l'enquête a été menée auprès de personnes consentantes pour participer à une formation), cette circulaire reste une banalité : « Des priorités comme cela, il en pleut tous les ans » (un chef d'établissement), sans grand intérêt : « L'impression est celle d'un empilement de textes sans réflexion avec comme but des effets d'annonce » (un formateur EEDD), entraînant amertume ou colère : « Il faut toujours en faire plus, et il n'y aura pas de moyens ! » (un professeur d'école).
- 19 Pour d'autres, cette circulaire a un sens politique inacceptable : « Pour moi, derrière ce terme de développement durable, on oriente la lecture vers l'économie, avec un risque non négligeable de confusion entre croissance et développement. On inscrit l'éducation dans un modèle libéral, et ça n'est pas neutre dans la période politique où nous sommes. Je suis pour la durabilité, mais là, je suis très réticent pour y contribuer » (un maître formateur).

- 20 La réserve est alors de mise, liée aux antécédents peu probants de certains textes institutionnels entretenant découragement, fatalisme, résistance voire rejet d'appliquer une circulaire jugée parfois trop politique.
- 21 En fait, au travers de cette multiplicité de lectures et d'interprétations, on retrouve bien là l'idée formulée par André Giordan (1998, p. 34) qu'« un message n'est entendu que s'il est attendu ». Certains y voient un bénéfice pour l'environnement, d'autres une ouverture pour des pratiques éducatives différentes, d'autres encore une éducation à visée politique affirmée (avec son intérêt et ses dérives possibles). Selon moi, c'est très certainement dans la polyphonie des voix et des voies, issues de la lecture d'un même texte que réside toute sa richesse. Avec le souci de généralisation de l'EEDD, pour tous et partout, qui est celui de l'institution, ce croisement des lectures plurielles à visée d'enseignement, à visée éducative et à visée citoyenne pourrait bien en être l'intérêt essentiel.
- 22 Une enquête récente et détaillée menée par l'INRP auprès des enseignants du secondaire (Boyer et Pommier, 2005) montre que malgré l'ignorance relative des textes, ceux-ci manifestent une curiosité et une réceptivité pour l'EEDD et sont conscients que ce nouvel objectif met en jeu une transformation de leur rôle d'enseignant ne pouvant plus se considérer comme isolé et des missions mêmes de l'école.

## Des textes à l'action : sous quelles conditions ?

- 23 Nous allons chercher à comprendre ce qui au niveau des personnes peut amener à passer de la lecture de directives à l'action et notamment à une action d'EEDD. Dans un récent travail, Diane Pruneau *et al.* (2006) considère qu'un comportement environnemental responsable s'acquiert grâce à la convergence de trois catégories de facteurs positifs : des facteurs cognitifs, des facteurs affectifs et des facteurs situationnels (voir la figure 1).
- 24 Je tenterai d'appliquer ce raisonnement à notre préoccupation c'est-à-dire : quels sont les facteurs qui peuvent faire qu'un texte officiel contribue ou pas à la mise en action de l'EEDD ?



**Figure 1 : Les facteurs d'engagement dans l'EEDD (schéma inspiré des travaux de Diane Pruneau et coll., 2006)**

- 25 Une institution qui s'engage et souhaite engager tous ses membres a la responsabilité de veiller à accompagner de façon harmonieuse ces trois gammes de facteurs :
- **Travailler au niveau des facteurs cognitifs** par la mise à disposition d'informations croisées, par la mise en place de formations de personnes ressources et relais débouchant sur un accompagnement des équipes éducatives dans les établissements notamment pour des pratiques interdisciplinaires et partenariales.
  - **Travailler au niveau des facteurs situationnels** en développant la compréhension globale des contextes à différentes échelles et en favorisant la mise en relation grâce à des partenariats dans l'esprit d'une dynamique de partage et de mutualisation.
  - **Travailler au niveau des facteurs affectifs** passant par une reconnaissance des personnes au travers de ce qu'elles « font » (à tous les niveaux) et montrant que cette priorité affichée sera durable et que l'institution apportera son soutien aux actions.
- 26 À la convergence de ces trois facteurs de réussite, c'est l'idée qu'un texte écrit, même officiel, ne peut suffire en lui-même, mais qu'il doit être accompagné par des personnes. Le paradoxe de l'institution étant que les personnes intermédiaires (celles qui ne sont pas face à des élèves) sont mal perçues socialement et en diminution alors que, comme le dit Alain Bouvier (2004, p. 110) « le rôle de l'encadrement intermédiaire s'avère fondamental dans les démarches des systèmes apprenants ». C'est aussi travailler pour que chacun ait le sentiment que tous dans l'institution et au-delà sont concernés et qu'il s'agit bien d'une ambition partagée et à partager face à laquelle chacun a à apprendre.

## En guise de conclusion

- 27 Entre souffrance/résistance pour les uns et enthousiasme/moteur pour d'autres, quelle place peut-on finalement accorder aux textes ? Pour André Giordan (2005), « Le changement de l'école ne se légifère pas [...] le changement ne vient jamais d'en haut ! »
- 28 Pour ma part, et pour revenir au titre de cette communication, je dirais que les changements impulsés d'en haut ne suffisent jamais, mais qu'ils peuvent néanmoins, grâce aux possibilités plurielles d'interprétation, servir à accueillir des initiatives et des volontés de changements venus du terrain.
- 29 Pour entrer dans la dynamique d'une utopie créatrice, l'institution pourrait se donner l'ambition, à tous les niveaux, comme le dit Alain Bouvier (2004, p. 111), membre du Haut Conseil de l'Éducation, de faire de l'institution tout entière un système apprenant : « En vue de faire évoluer une organisation vers un système apprenant, [...] il s'agit essentiellement de manager par l'intelligence : les hommes et les femmes, les idées et les concepts [...] être émancipateur, dans un véritable rôle de *jardinier des compétences* ».
- 30 Bien sûr ceci n'est pas sans risques pour l'institution puisque l'écologie de l'action<sup>5</sup> entraîne forcément des transformations insoupçonnables à ce jour, et qui bien sûr « échapperont » quelque part à la volonté initiale de l'institution. Des choses changent, on ne peut le nier. Mon expérience des fluctuations de ces trente années à l'interne de l'institution et dans le cadre de nombreux partenariats laisse pour moi place à l'espoir à condition que l'on laisse du temps aux choses et que l'on reconnaisse la place et la

valeur de chaque personne quel que soit son statut et son grade, car comme le dit encore une fois Alain Bouvier (2004, p. 115) : « Rien de durable ne peut s'imaginer contre les femmes et les hommes. Rien d'essentiel ne peut se faire sans eux ».

---

## BIBLIOGRAPHIE

Bonhoure, G. et Hagnerelle, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement scolaire. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.

Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*. Paris : PUF.

Boyer, R. et Pommier, M. (2005). *La généralisation de l'EEDD vue par les enseignants du secondaire*. Lyon : INRP.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Éditions Belin, Collection Débats.

Giordan, A. (2005). Mieux vaudrait utiliser les ressources des enseignants qu'imposer sans cesse de nouvelles lois. École, pour la réforme informelle. *Libération*, 15 février 2005.

Ministère de l'Éducation nationale. (1977). *Bulletin officiel no. 31 du 8 septembre 1977 : Instruction générales sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2004a). *Bulletin officiel no. 28 du 15 juillet 2004 : Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - Rentrée 2004*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2004b). *Bulletin officiel no. 6 du 5 février 2004 : Encart - Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., Martin, G., Ouellet, E. et Boudreau, G. (2006). The process of change experimented by teachers and students when voluntarily trying environmental behaviours. *Applied Environmental Education and Communication : An International Journal*, 5(1), 33-40.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.

## NOTES

1. Ces textes sont téléchargeables sur les sites des ministères (et notamment sur le site Eduscol <http://www.eduscol.education.fr/eedd>).

2. Le bilan national des expérimentations menées dans 10 académies en 2003-2004 est disponible en ligne sur : [http://www.eduscol.education.fr/D0173/bilan\\_eedd\\_30juillet04.pdf](http://www.eduscol.education.fr/D0173/bilan_eedd_30juillet04.pdf).



3. À noter que depuis, une recherche a été menée par l'INRP (Régine Boyer et Muriel Pommier) abordant la généralisation de l'EEDD vue par les enseignants du secondaire.
  4. Une enquête ministérielle (bilan de la généralisation en 2004-2005) est en cours. Voir à ce sujet mon autre écrit dans le cadre de cette revue : Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ?
  5. Notion chère à Edgar Morin selon laquelle une action échappe à la volonté de son auteur pour entrer dans un cycle d'interactions et de rétroactions avec le milieu dans lequel elle s'inscrit, ce qui la détourne souvent des intentions de son auteur.
- 

## AUTEUR

### YANNICK BRUXELLE

Professeure de Sciences de la Vie et de la Terre, en poste au rectorat de Poitiers pour accompagner la généralisation de l'EEDD dans l'ensemble des établissements scolaires du Poitou-Charentes, elle est engagée dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation à l'Université de Rennes 2 (laboratoire du CREAD, sous la direction de Paul Taylor). Elle est par ailleurs membre active du Réseau associatif français École et Nature.