



HAL
open science

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement

Julien Gourin

► **To cite this version:**

Julien Gourin. La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Droit. Université de Limoges, 2021. Français. NNT : 2021LIMO0081 . tel-03578101

HAL Id: tel-03578101

<https://theses.hal.science/tel-03578101>

Submitted on 17 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Limoges

ED 88

Observatoire des Mutations Institutionnelles et Juridiques

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Discipline : Droit public

Présentée et soutenue publiquement par
Julien Gourin

Le 15 décembre 2021

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement

Thèse dirigée par Jessica MAKOWIAK Professeur des Universités, Université de Limoges

JURY :

Rapporteurs

M. Philippe BILLET Professeur agrégé des Facultés de droit à l'Université Jean Moulin - Lyon 3

M. Laurent FONBAUSTIER Professeur agrégé des facultés de droit à l'Université Paris-Saclay

Examineurs

M. Gérard MONEDIAIRE, Professeur émérite des Universités, Université de Limoges



À toutes les « petites phrases » qui m'ont
accompagnées tout au long de ce travail,

À mes parents,

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de thèse, Madame le Professeur Jessica Makowiak pour avoir soutenu ce travail, pour la confiance qu'elle m'a témoignée, pour sa disponibilité, et les conseils prodigués tout au long de ce travail.



J'exprime également toute ma reconnaissance à l'ensemble du personnel du Collège Jean-Batiste Camille Corot d'Aixe-sur-Vienne, à la Communauté de Commune Loire-Layon-Aubance et à la Commune de Courchevel, sans qui cette thèse n'aurait jamais pu être menée à terme.

Mes remerciements les plus chaleureux sont également adressés aux membres du réseau GRAINE et à Michèle Jouhanneau pour avoir su partager leur passion et leur conviction dans la nécessité de développer l'éducation à l'environnement.

Je remercie également tous ceux qui de près comme de loin ont jeté un coup d'œil rapide ou approfondi sur ce travail. Leurs remarques, critiques ou encouragements ont largement agrémenté mes réflexions et ont rendu ce travail toujours plus enthousiasmant.

Pour terminer, mes remerciements les plus intimes sont adressés à mes parents, pour avoir soutenu sans relâche cette aventure, pour leur confiance, leur patience et leur encouragement.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

Liste des principales abréviations

AFDI : Annuaire français de droit international	Administrations et Collectivités territoriales
AJDA : Actualité juridique du droit Administratif	JCP G : La semaine juridique – Editions générales
BDEI : Bulletin de droit de l’environnement industriel	JDI : Journal du droit international
CAA : Cour administrative d’appel	JOAN : Journal officiel de l’Assemblée nationale
CADA : Commission d'accès aux documents administratifs	JOCE : Journal officiel des communautés européennes
CC : Conseil constitutionnel français	JORF : Journal officiel de la République française
CDE : Cahiers de droit européen	JOUE : Journal officiel de l’Union européenne
CDI : Commission du droit international	LPA : Les Petites affiches
CE : Conseil d’Etat français	OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
CEE : Communauté économique européenne	ONG : Organisation non gouvernementale
CEE-NU : Commission économique pour l’Europe des Nations Unies	OPOCE : Office des publications officielles des Communautés européennes
CEMAT : Conférence européenne des ministres responsables de l’aménagement du territoire	PLU : Plan local d’urbanisme
CESE : Conseil économique social et environnemental	PNUE : Programme des Nations Unies pour l’environnement
C. envir. : Code de l’environnement	PNR : Parc Naturel Régional
C. ed. : Code de l’éducation	RAE : Revue des affaires européennes
CGCT : Code général des collectivités territoriales	RCADI : Recueil de cours de l’Académie de droit international
CIJ : Cour internationale de justice	RDI : Revue de droit immobilier
CJCE : Cour de justice des communautés européennes	RDP : Revue du droit public et de la science politique
CJUE : Cour de justice de l’Union européenne	RDR : Revue de droit rural
CNTE : Conseil national de la transition écologique	RDUE : Revue du droit de l’Union européenne
C. urb. : Code de l’urbanisme	REDE: Revue européenne de droit de l’environnement
ESPE : Écoles supérieures du professorat et de l’éducation	Revue ERE : Revue Éducation Relative à l’Environnement
ERE : Éducation relative à l’environnement	RFAP : Revue française d’administration publique
Gaz. Pal. : La Gazette du Palais	RFDA : Revue française de droit administratif
GIP : Groupement d’intérêt public	RFDC : Revue française de droit
JCP A : La semaine juridique –	

constitutionnel

RFG : Revue française de pédagogie

RGCT : Revue générale des collectivités territoriales

RGDIP : Revue générale de droit international public

RIDC : Revue internationale de droit comparé

RJE : Revue juridique de l'environnement

RLCT : Revue Lamy des collectivités territoriales

RMCUE : Revue du marché commun et de l'Union européenne

R.S.A : Recueil des sentences arbitrales

RSE : revue des sciences de l'éducation

R.T.N.U. : Recueil des traités des Nations Unies

SFDE : Société française pour le droit de

l'environnement

SFDI : Société française pour le droit international

SNDD : Stratégie nationale de développement durable

SNTEDD : Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable

SRCE : Schéma régional de cohérence écologique

TA : Tribunal administratif

TC : Tribunal des conflits

TFUE : Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne

TUE : Traité sur l'Union européenne

UICN (ou IUCN, en anglais) : Union internationale pour la conservation de la nature

UE : Union européenne

Sommaire

PARTIE 1 : LES FACTEURS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

TITRE 1 : UN FACTEUR HISTORIQUE : LES MUTATIONS DU DROIT

CHAPITRE 1 : UNE MARGINALISATION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT MODERNE

CHAPITRE 2 : UN ANCRAGE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT POSTMODERNE

TITRE 2 : UN FACTEUR REALISTE : L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT COMME CONDITION DE L'EFFICACITÉ DE LA PROTECTION JURIDIQUE DE L'ENVIRONNEMENT

CHAPITRE 1 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA CONCEPTION DE LA NORME

CHAPITRE 2 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA RÉCEPTION DE LA NORME

PARTIE 2 : LES INSTRUMENTS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

TITRE 1 : LES INSTRUMENTS DIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

CHAPITRE 1 : UNE RECONNAISSANCE MANIFESTE PAR LE DROIT DE L'ENVIRONNEMENT

CHAPITRE 2 : UNE RECONNAISSANCE TIMIDE PAR LE DROIT DE L'ÉDUCATION

TITRE 2 : LES INSTRUMENTS INDIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

CHAPITRE 1 : L'ACTION NÉVRALGIQUE DES PRINCIPES D'INFORMATION ET DE PARTICIPATION DANS LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

CHAPITRE 2 : LA NÉCESSAIRE RECHERCHE D'UNE QUALIFICATION JURIDIQUE

Tout parle. Et maintenant, homme, sais-tu pourquoi
Tout parle ? Écoute bien. C'est que vents, ondes, flammes
Arbres, roseaux, rochers, tout vit !
Tout est plein d'âmes.

Victor Hugo, Les Contemplations, "Ce que dit la bouche d'ombre"

Introduction

« *L'isle du genre humain c'est la terre ; l'objet le plus frappant pour nos yeux c'est le soleil* »¹.

Jean-Jacques Rousseau est pour beaucoup considéré comme le père de l'éducation à l'environnement². A une époque où la question de la dégradation de l'environnement n'occupait pas encore les esprits, le philosophe Genevois considérait déjà que l'éducation devait amener les jeunes enfants à être « *attentifs aux phénomènes de la nature* »³. Dans un contexte de dégradation constante de l'environnement, de réchauffement climatique alarmant et d'une disparition des espèces animales et végétales qui achemine la Terre vers une sixième extinction, l'éducation à l'environnement est encore, et de plus en plus, convoquée afin d'apporter une réponse à ces problématiques. « *Pedagogia de esperança* »⁴, c'est par ces mots simples mais d'une puissance rare que le pédagogue Paulo Freire désignait l'éducation à l'environnement. Cette espérance est fondée sur la capacité allouée à l'éducation à l'environnement à venir lutter contre la dégradation de l'environnement. Elle est relayée dès 1976 dans la Charte de Belgrade qui lui assigne le but de « *former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y attachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problématiques actuels, et à empêcher qu'il s'en pose de nouveaux* »⁵.

Cette capacité de changement a conduit de nombreux acteurs, notamment associatifs mais également les membres du grand public⁶, à militer en faveur de son développement. Si l'éducation à l'environnement prend racine au niveau international en grande partie grâce à l'action de l'UNESCO⁷, elle se déploie également dans les programmes scolaires de nombreux pays, elle

¹ J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Gallimard, Folio Essai, 1969, Texte établi par C. Wirz présenté et annoté par P. Burgelin, Livre III, p. 265.

² P. Meirieu, « Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? - Du monde-objet au monde-projet », Texte support de la conférence prononcée dans le cadre du 2ème sommet francophone d'éducation à l'environnement, PLANET'ERE 2, Unesco, Paris 2002.

³ J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op.cit., p. 266.

⁴ P. Freire, *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz Terra, Rio de Janeiro, 1992.

⁵ Charte de Belgrade issue du colloque sur l'éducation relative à l'environnement du 13-22 octobre 1975, point C.

⁶ A titre d'exemple, la troisième session de travail de la convention citoyenne sur le climat a mis en avant la nécessité de « *développer des actions d'information, de communication, d'éducation et de formation* ». Dans son rapport final « *Les propositions de la Convention Citoyenne pour le climat* », au sein de la thématique « *consommer* », la famille D traite spécifiquement de l'éducation. L'objectif poursuivi est de « *faire de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation des leviers d'action de la consommation responsable* ».

⁷ L'Unesco a participé à la rédaction d'un grand nombre de textes portant spécifiquement sur l'éducation à l'environnement : Charte de Belgrade sur l'éducation relative à l'environnement (octobre 1975), Déclaration de la

constitue une mesure centrale des politiques publiques environnementales, et finalement s'insère dans le système juridique⁸.

La rencontre du droit et de l'éducation à l'environnement amène à s'interroger sur les conditions et les modalités de ce mariage. Afin d'appréhender cette question au plus près, il est d'abord nécessaire d'effectuer un exercice périlleux de définition de notre sujet d'étude. En effet, l'éducation à l'environnement « *correspond actuellement à une mosaïque de conceptions et de pratiques diverses* »⁹ en évolution constante. Ce travail constituera donc un point de départ essentiel afin de poser une base solide qui viendra soutenir nos développements (1). De la même manière, parce que notre recherche nous amènera inévitablement à envisager les effets de cette éducation, il est nécessaire de s'interroger sur les bénéfices concrets de l'éducation à l'environnement en faveur d'un changement des comportements favorables à la protection de l'environnement (2). Partant de là, il sera possible de développer un argumentaire centré sur la reconnaissance juridique (3).

1. UN OBJET : L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Les fondements axiologiques et idéologiques de l'éducation à l'environnement tels que proposés par la Conférence intergouvernementale sur l'éducation à l'environnement organisée par l'UNESCO avec la coopération du PNUE à Tbilissi en 1977 font l'objet d'un relatif consensus de la part des praticiens et des chercheurs¹⁰. L'éducation à l'environnement y est présentée comme un sujet devant être dispensé à tous les âges de la vie, qui doit adopter une approche interdisciplinaire et aborder la question environnementale de manière holistique. Or, depuis cette date, de nombreuses conceptualisations de l'éducation à l'environnement ont vu le jour, avec pour conséquences que l'on se retrouve aujourd'hui face à une myriade d'interprétations possibles. Lucie Sauvé identifie à ce titre une quinzaine de courants susceptibles d'appréhender l'éducation à l'environnement selon un

conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'éducation relative à l'environnement (octobre 1977), Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990 (Moscou 1987), Déclaration de Thessalonique relative à l'éducation et la sensibilisation du public à la viabilité (décembre 1997), Déclaration de Bonn sur l'éducation pour le développement durable (avril 2009), Déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable (novembre 2014).

⁸ Selon le rapport final de l'UNESCO relatif à la décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), *Façonner l'avenir que nous voulons* : Près de la moitié de l'ensemble des États membres ayant répondu au questionnaire rend compte de « progrès significatifs » de l'EDD ou du fait qu'elle a été « complètement intégrée » à l'enseignement primaire (49 %) et secondaire (50 %). Ce point reste néanmoins à nuancer car l'UNESCO admet que « le niveau, la portée et la qualité des initiatives et des programmes d'EDD dans l'enseignement primaire et secondaire varient considérablement à l'intérieur d'un même pays et d'un pays à l'autre », p. 89. Le même rapport souligne que 66 % des États membres indiquent disposer d'une stratégie ou d'un plan national pour l'EDD, 50 % des États membres ont inclus l'EDD dans les politiques pertinentes, et 29 % des États membres font état de l'EDD dans leurs instruments juridiques ou réglementaires, p. 41.

⁹ L. Sauvé, « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, numéro 1, 1997, p. 169.

¹⁰ Ibidem.

angle différent¹¹. L'exigence de la recherche juridique nous impose malgré tout de nous accorder sur une définition de notre sujet. Pour cela nous procéderons par étapes. D'abord, il sera nécessaire de décomposer l'éducation à l'environnement pour partir de son essence et d'aborder de manière autonome les questions de l'éducation et de l'environnement (a). Dans une seconde phase, nous chercherons à analyser les différentes approches de l'éducation à l'environnement (b) afin de les clarifier et ainsi adopter un point de vue unique (c).

A. UN OBJET À DÉCOMPOSER

Il n'est pas facile d'associer éducation et environnement. Ces deux domaines reposent sur un système de valeurs, sur des acteurs et sur des réalités différentes. Ils sont, en outre, chacun dans leur champ d'application respectif marqués par une extrême complexité et sont en perpétuelle évolution¹². Ainsi, avant de penser à associer ces deux univers, il est indispensable de les appréhender individuellement. La richesse et la vitalité des réflexions sur l'éducation (i) et l'environnement (ii) en font deux sujets difficiles à définir.

i. Éducation

A première vue la définition de l'éducation ne semble pas poser de difficulté particulière. Chacun d'entre nous a déjà eu affaire à l'éducation que ce soit dans une position d'éduqué que d'éducateur et se fait donc une représentation connue de ce terme. Notre expérience personnelle nous permet donc d'appréhender l'éducation, de la reconnaître, bref, de se la représenter. De la même manière, nous nous accordons pour consacrer l'importance de l'éducation dans l'existence humaine. Kant l'exprimait clairement : « *l'Homme ne peut devenir Homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui [...] C'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine* »¹³.

Malgré tout, au-delà de notre perception personnelle, la recherche d'une définition précise de l'éducation se révèle être un exercice périlleux. Gaston Mialaret reconnaît cette difficulté. Il estime qu'une « *très grande confusion règne dans la définition des termes utilisés dans le domaine des sciences de l'éducation, ce qui donne lieu à de très nombreuses discussions stériles* »¹⁴. Les

¹¹ L. Sauvé, «  ducation à l'environnement », in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «  ducatons à »*, L'Harmattan, 2017, p. 118.

¹² L. Sauvé, « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants », op.cit., p. 169.

¹³ E. Kant, *Réflexions sur l' ducation*, Paris, Vrin, 1987, p. 73-74.

¹⁴ G. Mialaret, *Introduction à la pédagogique*, PUF, 6 me éd., 1983, p. 7. D'autres avant lui avaient établi cette difficulté.

professeurs d'universités en science de l'éducation admettent également qu'il est aujourd'hui impossible de définir précisément ce qu'il convient d'entendre par éducation¹⁵. On trouve en effet une litanie de définitions de ce concept. A titre d'illustration, la définition la plus répandue de l'éducation est celle proposée par Émile Durkheim pour qui « *l'éducation est l'action exercée par les générations d'adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est destiné* »¹⁶. John Stuart Mill de son côté propose une définition de l'éducation entendue de manière large. Il s'agit alors de « *tout ce que nous faisons par nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale* »¹⁷. Enfin, nous pouvons citer des auteurs plus récents comme Philippe Meirieu pour qui l'éducation est « *une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* »¹⁸, ou Olivier Reboul qui voit dans ce concept « *l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal* »¹⁹.

Notre démarche ne saurait cependant s'accommoder d'une définition imprécise de l'éducation. Comme l'écrit Alexandre Kojève, « *parler d'une chose sans pouvoir la définir, c'est au fond parler sans savoir de quoi l'on parle* »²⁰. Dans ce cadre un détour par l'étymologie du terme apparaît constituer un bon point de départ. Ce mot, éducation, vient du latin *educatio* qui signifie « action d'élever ». Durant l'Antiquité, *educatio* n'était pas utilisé pour parler des êtres humains mais pour parler des animaux et des plantes. Ainsi, dans un sens premier, les éducateurs étaient les éleveurs de plantes et de bêtes. D'un autre côté, *educatio* renvoie à nourriture, c'est-à-dire ce qu'un adulte donne au petit de son espèce qui n'est pas à même de se nourrir seul²¹. Il semble alors que

Par exemple, pour Aristote : « *A l'heure actuelle, en effet, on est en désaccord sur les matières à enseigner : tous les hommes n'ont pas les mêmes opinions sur les choses que la jeunesse doit apprendre, soit en vue de la vertu, soit en vue de la vie la plus parfaite ; et on ne se rend pas non plus clairement compte s'il convient de viser au développement de l'intelligence plutôt qu'à celui des qualités de l'âme. Et si nous prenons comme point de départ de notre enquête l'éducation qui se pratique journellement sous nos yeux, notre perplexité est grande : on ne voit pas du tout si la jeunesse doit cultiver des connaissances utiles à la vie, ou celles qui tendent à la vertu, ou enfin les connaissances sortant de l'ordinaire* », *La Politique*, VIII, 2, 1337 a 34-44. Pour René Hubert : « *Rien de plus simple, semble-t-il, que de définir les mots « éducation », « pédagogie ».* Pourtant, dès les premiers pas, les difficultés surgissent », *Traité de pédagogie générale*, Puf, 1965, p. 1.

¹⁵ L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, Presses Universitaire de Laval, 2000, p. 10.

¹⁶ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 2^{ème} éd., 1969.

¹⁷ J. Stuart Mill, *De la liberté*, Gallimard, Paris, 1990, p. 225.

¹⁸ P. Meirieu, « *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* », *Revue française de pédagogie*, n°120, 1997, p. 25 et s.

¹⁹ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Puf, Que sais-je, 12^{ème} éd., 2018, p. 27.

²⁰ A. Kojève, *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, Tel Gallimard, 1982, p. 9.

²¹ L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 12. Les auteurs montrent également que *educatio* dérive

l'éducation a d'abord voulu dire répondre au besoin de nourriture d'un enfant afin de satisfaire ses besoins physiques. Ce n'est que par la suite que le mot *educatio* a pris « *un sens moral (la formation du caractère) et un sens intellectuel (la formation de l'esprit)* »²². En français, Albert Dauzat signale qu'il est apparu en 1327 dans le *Miroir historial* de Jean de Vignay. Il serait également communément employé dès le Moyen Âge dans l'*Éducation des Princes* écrit par des précepteurs de fils de Roi²³. En 1949, l'Académie française lui donne la définition suivante : « *le soin qu'on prend de l'instruction des enfants, soit en ce qui regarde les exercices du corps, soit en ce qui regarde les exercices de l'esprit* »²⁴. L'éducation a par la suite conservé ce sens global de formation du corps et de l'esprit.

Afin de préciser cette définition, il convient de distinguer l'éducation d'autres termes qui lui sont proches et qui, à tort, sont régulièrement invoqués comme synonymes.

D'abord, il est nécessaire de dissocier l'éducation et l'enseignement. Encore une fois, la détermination d'une définition de l'enseignement faisant l'unanimité n'est pas une tâche facile au regard de l'abondance de recherches qui existe sur le sujet²⁵. Une approche consensuelle s'accorde cependant pour voir derrière ce terme « *une transmission culturelle d'humains experts à naïfs* »²⁶. Concrètement, l'enseignement est une activité qui comporte une intention : faire apprendre un contenu à un élève. Il y a donc une intention délibérée d'enseigner²⁷. Enseigner traduit une volonté²⁸ dans l'apprentissage d'un contenu. Finalement, l'enseignement désigne un champ de l'éducation qu'Olivier Rebolou définit comme l'éducation intentionnelle²⁹. Plus simplement, on peut estimer que

lui-même de deux autres verbes : « *educare* », qui signifie nourrir (allaiter un enfant, par exemple), avoir soin de (des arbres, du jardin) et élever (des bêtes) ; « *educere* », qui signifie faire sortir de (un vaisseau d'un port), élever (une maison), diriger, conduire (quelqu'un hors de la ville, chez lui), mettre en marche (une armée), mettre au monde (enfanter) ». Selon O. Rebolou, *educatio* au sens strict provient avant tout d'*educare* « qui signifie élever des animaux ou des plantes et, par extension, avoir soin des enfants », O. Rebolou, *La philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 16.

²² L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 13. Pillemer

²³ Cité in, G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, Puf, Que sais-je, Paris, 12^{ème} éd., p. 4.

²⁴ Cité in, L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 13.

²⁵ Des travaux ont été menés en philosophie de l'éducation (O. Rebolou, *La philosophie de l'éducation*, Puf, Paris, 1981 ; I. Scheffler, (2003). *Le langage de l'éducation*, Klincksieck, Paris, 2003), en pédagogie (L. W. Anderson & R. B. Burns (1989). *Research in classrooms, the study of teachers, teaching, and instruction*, Pergamon press, Oxford, 1989), en psychologie du développement (S. Strauss « Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education », in D. Pillemer & S. White (dir.), *Developmental psychology and social change*, New York: Cambridge university press, 2005, p. 368-388) ou encore en éthologie (D. Premack & A.J. Premack, « Why animals lack pedagogy and some cultures have more of it than others? ». In D. Olson & N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development*. Oxford : Blackwell, 1996, p. 302-323).

²⁶ P. Dessus, « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008, p. 139.

²⁷ Ibid., p. 145. Certains auteurs récusent malgré tout cette intentionnalité et constatent des situations d'enseignement en dehors de toute action intentionnelle. Ils identifient à ce titre les situations d'apprentissage implicite, ou encore les situations d'immersion. Ibidem. Malgré tout, nous retiendrons que l'enseignement est avant tout marqué par une intention.

²⁸ Il est en effet pas nécessaire qu'un élève apprenne pour qualifier l'enseignement, la simple volonté de transmettre est suffisante.

²⁹ O. Rebolou, *La philosophie de l'éducation*, Puf, Que sais-je, 12^{ème} éd., 2018, p. 17.

l'on enseigne à quelqu'un en vue de l'éduquer³⁰. L'enseignement est donc un moyen au service de l'éducation.

Ensuite, l'éducation doit se distinguer de la formation. Le terme formation est très bien définie par Philippe Meirieu qui le qualifie de « *forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant* »³¹. Concrètement, la formation est contenue dans la notion d'éducation et s'entend comme une division de cette dernière. L'utilisation du vocable « formation » plutôt que celui « d'éducation » pour qualifier l'enseignement à destination des adultes revient aux considérations posées par Hannah Arendt qui estime que « *l'on n'a pas le droit d'éduquer des adultes* »³². En effet, elle remarque que l'éducation des adultes tend indéniablement vers un risque d'endoctrinement, il est donc nécessaire de laisser à ces derniers le choix d'être éduqués ou non. Dès lors, la formation, si elle cherche bien sûr le développement de la personne, se place spécifiquement dans le cadre d'un apprentissage de connaissances identifiables et évaluables, dont le contenu est variable en fonction de chaque individu afin de leur permettre de le réinvestir dans le cadre d'une activité de production. La formation peut donc être entendue comme une modalité de l'éducation mise en place à destination des adultes. Dans notre recherche, nous considérerons donc que la formation fait partie intégrante de l'éducation.

Il convient également de bien matérialiser la frontière qui sépare l'éducation de l'instruction. L'établissement de cette démarcation est assez ancienne. En effet, au moment de la Révolution française des débats importants ont eu lieu afin de marquer la différence entre éducation et instruction. Selon Rabaut Saint-Étienne devant la Convention en décembre 1792 : « *Il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit ; l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns ; l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous* »³³. Depuis, l'instruction reste attachée à cette signification d'acquisition de connaissances intellectuelles et de formation de l'esprit. L'instruction doit ainsi être comprise comme une forme, une modalité d'éducation³⁴. L'éducation s'entend donc dans un sens plus large que la simple acquisition de connaissances intellectuelles. Cette différenciation explique le changement de dénomination du Ministère de l'instruction publique en Ministère de l'Éducation Nationale.

³⁰ L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 16.

³¹ P. Meirieu, *Penser l'éducation et la formation*, accessible en ligne, <https://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

³² H. Arendt, *La crise de l'éducation*, Folio plus philosophie, 1991

³³ Cité in C. Lelièvre, « Éducation et/ou instruction ? », *Administration & Éducation*, 2014/2 (N° 142), p. 11.

³⁴ L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 18.

Enfin³⁵, car ce terme reviendra régulièrement dans nos développements ultérieurs, il apparaît nécessaire de distinguer éducation et sensibilisation. Cette distinction est également complexe au regard de la multitude des manifestations des actions de sensibilisation. Elles vont en effet de la simple publication d'informations à des actions de lobbying, des campagnes publicitaires, des émissions télévisées, ou encore des conférences thématiques. Bien qu'il existe plusieurs manières d'aborder cette notion, l'ensemble des définitions renvoie à l'idée que la sensibilisation implique une action. En effet, le Larousse la présente comme l'action permettant de « *rendre quelqu'un, un groupe sensible, réceptif à quelque chose pour lequel il ne manifestait pas d'intérêt* ». Dès lors derrière cette notion il convient d'entendre : une ou plusieurs actions mises en place à destination de quelqu'un ou d'un groupe afin d'induire à terme un changement de comportement. La sensibilisation vise donc à agir sur « *les représentations qu'ont les gens de telle ou telle question de société* »³⁶. En agissant sur les connaissances mais également sur l'être, il est en ce sens possible de considérer la sensibilisation comme un moyen au service de l'éducation.

Si l'ensemble de ces définitions nous permettent de nous approcher de la définition de l'éducation, celle-ci nous apparaît malgré tout encore fuyante. Cette difficulté est en grande partie liée au fait que l'éducation au-delà de sa dimension philosophique est d'abord un fait social³⁷. Concrètement, cela signifie qu'elle permet à l'Homme de passer d'un état de nature à un état de culture. Sans entrer dans un débat philosophique qui opposerait Hobbes et Rousseau sur la détermination de l'état de nature, nous entendons derrière cette expression la condition de l'Homme primitif, inachevé. L'enfant humain naît donc incomplètement formé, il doit apprendre pour devenir Homme. C'est bien entendu l'éducation qui permet le passage de cet état de nature à un état de culture³⁸. Or, la détermination de l'état de culture est éminemment variable. En effet, les fins de l'éducation ne sont pas les mêmes en Asie ou en Europe. De la même manière, dans le temps ces finalités ont grandement évolué. L'éducation Antique n'a rien à voir avec l'éducation du Moyen-Age ou l'éducation moderne³⁹. Aujourd'hui, on assiste à une extension phénoménale des fins de l'éducation. Cette dernière s'étend tout au long de la vie, elle ne résulte pas uniquement de l'institution scolaire mais se développe également en parallèle par l'action de la société⁴⁰ ; enfin, elle

³⁵ D'autres termes auraient pu mériter un développement comme la pédagogie que l'on peut définir comme désignant l'ensemble des méthodes permettant d'exercer l'éducation (voir L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 20), ou encore l'apprentissage que l'on peut définir par « *l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête* » (O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 41).

³⁶ F. Bernard, « Organiser la communication d'action et d'utilité sociétales. Le paradigme de la communication engageante », *Communication et organisation*, n°29, 2006, p. 67.

³⁷ E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF (Quadrige), 1999, p. 45.

³⁸ L. Morin, L. Brunet, *Philosophie de l'éducation*, op.cit., p. 21 et s. ; Il convient néanmoins de noter que ce passage de l'état de nature à un état de culture n'est pas total. L'enfant né avec certaine prédisposition qui lui permettra d'apprendre de manière plus ou moins rapide, ou de développer un état d'esprit différents de celui de son frère par exemple. Aujourd'hui les sciences cognitives ont bien établi cet état de fait.

³⁹ F. Morandi, *Philosophie de l'éducation*, Nathan, 2005, p. 40 et s.

⁴⁰ G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, op.cit., p. 12 et s.

visé à permettre à « *chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine* ». A ce dernier titre, l'éducation s'écarte donc nettement de l'endoctrinement ou du dressage. Nous proposons donc comme définition de l'éducation : l'ensemble des procédés et des processus qui agissent sur la formation – au sens d'être – d'un individu afin de lui permettre de passer d'un état de nature à un état de culture.

ii. Environnement

A l'instar de l'éducation, la détermination d'une définition consensuelle de l'environnement est difficile à identifier. Agathe Van Lang souligne bien la délicate appropriation de cette notion en rappelant « *qu'à la recherche d'une définition de l'environnement nous en rencontrons cent* »⁴¹. Dans un même effort, l'imprécision du terme conduit Michel Prieur à le qualifier de « *notion caméléon* »⁴². Le mot environnement est un néologisme issu des États-Unis où le substantif *environment* et son dérivé *environmental* expriment le fait d'entourer, d'environner⁴³. En ancien français, on retrouve l'utilisation d'un tel vocable au XIII^{ème} et XIV^{ème} siècle. Il était alors utilisé dans un sens de trajectoire circulaire (ce qui entoure, ce qui ceint)⁴⁴. Disparu par la suite, il réapparaît notamment sous la plume du géographe Paul Vidal de la Blache en 1921 dans ses « *Principes de géographie humaine* »⁴⁵. Il est alors utilisé comme un équivalent de milieu⁴⁶. Il faut attendre 1972 pour le voir entrer dans le grand Larousse de la langue française et lui attacher la définition suivante : « *ensemble des éléments naturels ou artificiels qui conditionnent la vie de l'homme* »⁴⁷.

Si cette définition est posée dans le Larousse, l'usage actuel qui est fait de l'environnement conduit à en faire un terme profondément polysémique. Il est en effet utilisé pour désigner des situations diverses. On parle ainsi d'environnement politique, d'environnement social, d'environnement économique ou encore d'environnement géographique. Plus profondément, le terme environnement est marqué par les représentations sociales que chacun se fait de lui. Selon Lionel Charles, le terme « *environnement repose avant tout sur un soubassement réflexif, le renvoi d'un contexte d'action à un sujet-acteur le plus souvent non spécifié, générique et le jeu des interactions liées* »⁴⁸. A ce titre, une grande diversité d'interprétations de l'environnement existe.

⁴¹ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, Puf, Thémis droit, 3ème édition, Paris, 2011, p. 14

⁴² M. Prieur, *Droit de l'environnement*, Précis Dalloz, 6ème édition, Paris, 2011, p. 1

⁴³ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, Ibid.

⁴⁴ L. Charles, « Environnement, incertitude et risque : du pragmatisme aux développements contemporains », Presses de sciences po, *Écologie & politique*, 2002/3, n°26, p. 110.

⁴⁵ Paul Vidal de la Blache, *Principes de géographie humaine*, Manuscrits publiés par Emmanuel de Martonne, Paris, Éd. Utz, 1995 (réédition).

⁴⁶ L. Charles, « Environnement, incertitude et risque : du pragmatisme aux développements contemporains », Ibid.

⁴⁷ Cité in M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 2.

⁴⁸ L. Charles, « Environnement, incertitude et risque : du pragmatisme aux développements contemporains », op.cit.,

Qualifié par certains de mythe⁴⁹ ou d'idée à la mode⁵⁰, il renvoie pour d'autres à une « *utopie contradictoire avec le mythe de la croissance* »⁵¹. De la même manière, l'appréhension de cet environnement sera différent d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. L'usage médiatique de ce terme ne favorise pas non plus sa compréhension. Comme l'exprime Martine Rémond-Gouilloud « *le mot [environnement] lui-même semble un gaspillage. Rebattu par les médias, utilisé à tout propos, hors de propos, il souffre de cet excès. Le voici usé avant d'avoir été utilisé. Porté par une mode, il peut paraître alors n'être que cela* »⁵².

Il subsiste néanmoins deux sens classiques conférés à l'environnement. Dans une conception étroite, l'environnement peut faire référence au voisinage proche, à ce qui nous entoure. Dans une conception plus large, il se confond avec la biosphère⁵³ soit tous les éléments physiques, chimiques, naturels qui entourent l'Homme, la faune et la flore. A ces deux conceptions se rajoutent les conceptions anthropocentriques ou non de l'environnement. Ainsi pour Jean Rivero « *il n'y a d'environnement qu'en fonction d'un environné, et l'environné, c'est l'homme. Les dégradations de l'air, de l'eau, du paysage ne sont nuisances que parce qu'elles affectent l'homme* »⁵⁴. Pour d'autres, l'environnement peut se présenter comme un concept abstrait qui dépasserait l'homme : c'est notamment ce que les peuples des Andes centrales d'Amérique du sud nomment la « Pacha Mama »⁵⁵.

Afin d'avoir une idée plus précise de ce mot, il convient de le distinguer de termes qui lui sont proches et qui sont donc susceptibles d'entraîner des confusions. D'abord, l'environnement est souvent assimilé à la nature. Jean Untermaier note cependant que les deux termes ne sont pas synonymes : « *le premier (environnement) ajoutant et retranchant tout à la fois à la notion de nature. Défini par rapport à l'homme (ce qui environne les êtres humains), il englobe des éléments qui n'ont rien de naturel, en particulier l'espace urbain. A l'inverse, la nature pose des problèmes qui n'intéressent pas l'environnement stricto sensu, notamment celui de la conservation des espèces* »⁵⁶. La nature englobe donc tout ce qui n'a pas fait l'objet d'une intervention humaine. En ce sens, elle a une dimension utopique, métaphysique, la nature sauvage n'existant quasiment plus aujourd'hui⁵⁷. Elle est constituée de l'ensemble des éléments du monde physique qui échappent à l'influence humaine.

p. 111.

⁴⁹ J. Ellul, « Le mythe de l'environnement, Economies et sociétés », *Cah. EA* 1973, n°25, p. 1551.

⁵⁰ Coing, *L'environnement une nouvelle mode*, Projet, oct. 1970.

⁵¹ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., ibid.

⁵² M. Rémond-Gouilloud, *Du droit de détruire*, Puf, « Les Voies du droit », 1989, p. 42.

⁵³ A. Kiss, J.-P. Beurier, *Droit international de l'environnement*, Pédone, 3eme édition, 2004, p.17

⁵⁴ J. Rivero, Préface de la thèse de Caballero F., *Essai sur la notion juridique de nuisance*, 1981, p. 8

⁵⁵ V. Tornay, *La Pachamama, évolution d'un mythe dans la montagne, approche d'une territorialité du sacré dans une vallée du nord-ouest argentin*, Univ. de Genève Département de géographie, 2003

⁵⁶ J. Untermaier, « Droit de l'homme à l'environnement et libertés publiques », *RJE*, 1978, n°4, p. 329. ;

⁵⁷ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 4.

A côté de la nature, l'environnement est également régulièrement assimilé à l'écologie. Le terme d'écologie, souvent critiqué au regard de son rattachement à un courant politique, provient en réalité d'Ernst Haeckel et désigne une science qui étudie les « *rappports des organismes avec le monde extérieur* »⁵⁸. Aujourd'hui, l'écologie est une science transdisciplinaire qui étudie les relations des êtres vivants avec leur milieu. Parmi les disciplines qui la composent on trouve la zoologie, la botanique, la climatologie ou encore la chimie. De nombreux termes sont issus de cette science : biotope, écosystème, biocénose ou encore biosphère.

Enfin, il est nécessaire de ne pas confondre environnement et milieu naturel. Plus restrictif que l'environnement, le milieu naturel est limité par un contour spatial, des limites géographiques. Il peut être défini comme une « *partie du monde avec laquelle un organisme vivant est en contact. [Elle] désigne des entités géographiques ayant des caractéristiques écologiques communes* »⁵⁹.

Finalement, à la recherche d'une définition de l'environnement, le droit positif peut être d'une aide précieuse. S'il n'établit pas de définition précise de l'environnement, il conduit néanmoins à « *accréditer la conception la plus étendue* »⁶⁰. L'article L110-1 du code de l'environnement dispose en effet que : « *Les espaces, ressources et milieux naturels terrestres et marins, les sites, les paysages diurnes et nocturnes, la qualité de l'air, les êtres vivants et la biodiversité font partie du patrimoine commun de la nation. Ce patrimoine génère des services écosystémiques et des valeurs d'usage. Les processus biologiques, les sols et la géodiversité concourent à la constitution de ce patrimoine. On entend par biodiversité, ou diversité biologique, la variabilité des organismes vivants de toute origine, y compris les écosystèmes terrestres, marins et autres écosystèmes aquatiques, ainsi que les complexes écologiques dont ils font partie. Elle comprend la diversité au sein des espèces et entre espèces, la diversité des écosystèmes ainsi que les interactions entre les organismes vivants. On entend par géodiversité la diversité géologique, géomorphologique, hydrologique et pédologique ainsi que l'ensemble des processus dynamiques qui les régissent, y compris dans leurs interactions avec la faune, la flore et le climat* »⁶¹. Par cette énumération des composantes de l'environnement il est donc possible de considérer que l'environnement peut être

⁵⁸ Voir, J.-P. Deléage, *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la nature*, La découverte, Paris, 1991.

⁵⁹ F. Ramade, *Dictionnaire encyclopédique de l'écologie et des sciences de l'environnement*, p. 401.

⁶⁰ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 14.

⁶¹ La rédaction de cet article a fortement évolué au cours des années. Issu de la loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature qui énonçait que « *La protection des espaces naturels et des paysages, la préservation des espèces animales et végétales, le maintien des équilibres biologiques auxquels ils participent et la protection des ressources naturelles contre toutes les causes de dégradation qui les menacent sont d'intérêt général* », une première réforme est intervenue par le truchement de la loi Barnier du 2 février 1995 qui estime que « *Les espaces, ressources et milieux naturels, les sites et paysages, les espèces animales et végétales, la diversité et les équilibres biologiques auxquels ils participent font partie du patrimoine commun de la nation* ». Cette rédaction a connu un nouveau changement de rédaction sous l'impulsion de la loi Biodiversité du 8 août 2016. Le contenu de l'article s'est alors considérablement étoffé en intégrant notamment une définition précise de la notion de biodiversité. Il a été complété par la loi n° 2019-773 du 24 juillet 2019 portant création de l'Office français de la biodiversité, en intégrant un alinéa relatif à la géodiversité.

entendu comme un tout. Dès lors, nous retiendrons une définition étendue de l'environnement telle que présentée par Michel Prieur pour qui il s'agit de « *l'ensemble des facteurs qui influent sur le milieu dans lequel l'Homme vit* »⁶².

B. UN OBJET À DÉFINIR

La rencontre de l'éducation et de l'environnement a conduit à la formation d'un couple dont l'unité a donné lieu à de nombreuses conceptualisations (i). Cet étonnant foisonnement de théories a connu un nouvel éparpillement avec l'arrivée du concept de développement durable et le passage de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable (ii).

i. Les différentes approches de l'éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement est une notion complexe qui va au-delà de la simple juxtaposition des termes éducation et environnement. Pour faire face à cette difficulté, un grand nombre de typologies va être dressé afin d'en faire ressortir les principales caractéristiques.

Un premier courant établit une distinction entre les finalités de l'éducation à l'environnement.

D'abord, il est possible d'adopter une posture résolutive⁶³. Dans ce cadre, l'éducation est avant tout un instrument mis au service de la protection de l'environnement. Ce courant adopte la vision classique de l'éducation à l'environnement portée par l'UNESCO. Dans la conférence de Tbilissi, l'éducation est en effet mise en avant afin de permettre de répondre aux « *problèmes de l'environnement* »⁶⁴. L'éducation est ici un moyen au service de la protection de l'environnement et non une fin en soi. Elle est donc déployée dans un impératif d'action : modification des comportements et adoption des « bons gestes ». Plusieurs propositions soutiennent ce mouvement. C'est le cas par exemple de la pédagogie behavioriste qui vise à l'apprentissage d'un certain nombre de gestes indispensables pouvant être reproduits avec automatisme⁶⁵. On trouve également des

⁶² M. Prieur et al., *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 1.

⁶³ D. Cottureau, *L'éducation à l'environnement l'affaire de tous*, Belin, 2014, p. 21. D'autres termes peuvent être employés pour désigner cette finalité de l'éducation. Lucie Sauvé utilise ainsi l'expression « perspective environnementale ou socio-écologique ».

⁶⁴ Déclaration de Tbilissi sur l'éducation relative à l'environnement, recommandation n°1.

⁶⁵ P. Meirieu, « Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? - Du monde-objet au monde-projet », Texte support de la conférence prononcée dans le cadre du 2ème sommet francophone d'éducation à l'environnement, PLANET'ERE 2, Unesco, Paris 2002.

pédagogies qui sont axées sur le « *développement séquentiel d'habilités de résolution de problème* »⁶⁶ (proposées par exemple par Harold R. Hungerford). Dans ce cadre, l'éducation à l'environnement doit permettre : l'identification d'une situation problème, l'investigation de cette situation, l'établissement d'un diagnostic, la recherche de solutions, leurs évaluations et le choix de solutions optimales⁶⁷.

Une autre approche va privilégier la dimension éducative de l'éducation à l'environnement. Dans cette optique, le développement de l'éducation à l'environnement est justifié par la nécessité pour les individus d'apprendre, de renforcer leurs connaissances et leurs compétences dans un domaine précis⁶⁸. L'environnement est alors vu comme une préoccupation contemporaine, une nouvelle discipline qu'il convient d'enseigner. Cette pratique n'a rien d'étonnant. Les disciplines scolaires ne sont pas figées, mais évoluent. Certaines disparaissent en raison de leur caractère obsolète comme l'étude de l'hygiène par exemple. D'autres apparaissent car elles traduisent une préoccupation nouvelle. C'est le cas de l'informatique, des sciences économiques et sociales, ou encore de l'environnement. Dans le cadre de l'éducation à l'environnement, cette approche conduit surtout à développer une approche scientifique, voire encyclopédique de cette matière. Son introduction dans les curriculum révèle qu'il s'agit d'une préoccupation sociale largement partagée et que l'acquisition de savoirs relatifs à l'environnement devient une nécessité pour s'insérer correctement dans la société⁶⁹.

Enfin, l'éducation à l'environnement peut privilégier une approche psychosociale⁷⁰. Cette conception fait de l'éducation un moyen de lutte contre les représentations sociales dominantes. Elle est orientée vers une meilleure compréhension des rapports entre un individu, le groupe social et l'environnement. Dans ce cadre, l'environnement est essentiellement entendu dans sa dimension sociale voire politique. L'objectif de l'éducation à l'environnement consiste alors à saisir « *le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions environnementales* »⁷¹, afin de mieux « *comprendre les dynamiques menant à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes sociaux* »⁷². Concrètement, elle se matérialise par une éducation qui place en son centre une dimension critique. Elle vise à l'émergence de « *citoyens*

⁶⁶ L. Sauvé, «  ducation à l'environnement », in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des  ducatons à*, L'Harmattan, 2017, p. 118.

⁶⁷ H. R. Hungerford, R. A. Litherland, R. B. Peyton, J. M. Ramzey, A. M. Tomara, et T. Volk, *Investigating and Evaluating Environmental Issues and Actions : Skill Development Modules*, Champlain, Stipes Publishing Company, 1992.

⁶⁸ D. Cottreau, *L' ducation à l'environnement l'affaire de tous*, op.cit., p. 21.

⁶⁹ P. Meirieu, «  duquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? - Du monde-objet au monde-projet », op.cit.

⁷⁰ L. Sauvé, «  ducation relative à l'environnement : Théories et pratiques, Trois perspectives complémentaires pour aborder l'éducation relative à l'environnement », *Notes de cours*, Montréal, UQAM, 2013, p. 4.

⁷¹ C. Garnier et L. Sauvé, « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche », *Revue ERE*, Vol. 1, 1999, p. 69.

⁷² Ibid.

résistants » ou de « *citoyens débatteurs* »⁷³ intervenant dans le débat public. A ce titre elle se rapproche de l'éducation à l'écocitoyenneté⁷⁴, et est souvent articulée à des mouvements de lutte contre la toute-puissance de l'économie libérale.

Un second courant, guidé par la pratique, va concevoir l'éducation à l'environnement en fonction du statut de l'environnement dans le processus éducatif. En effet, si on avait pu craindre que l'intersection de l'éducation et de l'environnement conduise à une réduction du champ de l'environnement, la réalité a été tout autre. On a assisté à une véritable augmentation du rayon d'action de cette éducation⁷⁵. Lucie Sauvé y repère jusqu'à 15 courants différents⁷⁶. Notre propos ne sera pas d'analyser l'ensemble de ces courants. Cette démarche serait redondante avec le travail de l'auteur. Nous nous contenterons donc d'en présenter quelques-uns afin de mettre en évidence les différentes manières d'envisager l'éducation à l'environnement en fonction du champ d'action attribué à l'environnement.

D'abord, le courant conservationniste, où l'environnement est entendu comme une ressource. Dans ce cadre, l'éducation est axée sur la conservation des ressources (eau, sol, biodiversité ...) tant en ce qui concerne leur qualité que leur quantité. On y retrouve l'ensemble des actions axés sur les « *trois « R » désormais classiques de la Réduction, de la Réutilisation et du Recyclage* »⁷⁷, ainsi que les dispositifs de gestions environnementales (gestion des déchets, gestion de l'eau...). L'accent est alors mis sur la dimension civique de la protection de l'environnement.

Ensuite, le courant mésologique, où l'environnement est assimilé au milieu de vie. Ici, l'accent est mis sur le lieu de vie dans l'ensemble de ses dimensions. L'environnement n'est alors pas uniquement naturel mais aussi culturel. Cette approche fait appel à l'exploration du milieu de vie afin de développer une sensibilité, un sentiment d'appartenance à un milieu. Elle permettra alors de faire émerger un sentiment de responsabilité vis-à-vis de ce dernier.

On peut également citer le courant holistique, où l'environnement est envisagé comme un tout. Les propositions qui supportent cette vision prônent le développement global d'un individu en relation avec l'environnement. Elles se manifestent par l'appropriation d'un lieu grâce à « *l'exploration libre, autonome et spontanée* »⁷⁸.

⁷³ J. Désautels, « Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement », *Revue ERE*, n° 1, 1999, p. 179-185.

⁷⁴ L. Sauvé, « éducation à l'écocitoyenneté », in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, op.cit., pp. 56-64.

⁷⁵ D. Cottureau, *L'éducation à l'environnement l'affaire de tous*, op.cit., p. 25.

⁷⁶ L. Sauvé, « éducation à l'environnement », in A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, op.cit. L'auteur reconnaît une certaine subjectivité dans cette classification. Cette typologie n'est donc pas exhaustive. « *Elle est évolutive et tente de suivre la trajectoire mouvante et ramifiée de l'éducation relative à l'environnement. Et puis, on l'a souvent dit : la carte n'est pas le territoire* », op.cit., p. 123.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

Enfin, Lucie Sauvé identifie un courant féministe où l'environnement se construit comme un objet de sollicitude. L'accent est mis sur le lien existant entre la domination des femmes et celle de la nature. Dans ce cadre, le rétablissement « *des rapports harmonieux avec la nature est indissociable d'un projet social visant l'harmonisation des rapports entre les humains et plus spécifiquement entre les hommes et femmes* »⁷⁹.

Enfin, une dernière typologie peut être dressée selon le statut de l'éducation dans le processus éducatif. On distinguera alors l'éducation au sujet de l'environnement, l'éducation par et dans l'environnement, et l'éducation pour l'environnement.

D'abord, l'éducation au sujet de l'environnement envisage l'éducation comme un moyen d'acquérir des connaissances solides et scientifiques afin d'explicitier les problèmes environnementaux et d'envisager des solutions⁸⁰. Ce courant va trouver un ancrage institutionnel grâce aux circulaires ministérielles relatives à l'éducation à l'environnement. L'éducation à l'environnement n'est alors pas considérée comme une nouvelle discipline mais est intégrée aux disciplines existantes. L'approche interdisciplinaire est donc favorisée. La géographie et les sciences de la vie et de la terre sont les matières qui se sont le plus facilement saisies de cette question⁸¹. Cette approche va permettre de développer des savoirs communs relatifs à l'environnement. Malgré tout, elle n'offre qu'une vision scientifique de la nature. En maintenant les élèves dans une position d'observateurs, elle laisse peu de place à une appréhension sensible de l'environnement. Selon Edgar Morin, si cette approche est nécessaire pour comprendre les problématiques environnementales, elle n'est malgré tout pas suffisante. En effet, une appropriation seulement scientifique de l'environnement conduit à une spécialisation des individus qui n'exerceront leur responsabilité que dans leur champ d'activité. Elle engendrera un phénomène de distanciation par rapport aux phénomènes globaux, et donc un affaiblissement du sentiment de responsabilité collective⁸².

⁷⁹ Ibid.

Les autres courants identifiés par Lucie Sauvé sont :

- Le courant naturaliste : l'environnement comme nature
- Le courant résolutive : l'environnement comme problème
- Le courant systémique : l'environnement comme système
- Le courant scientifique : l'environnement comme objet de savoir
- Le courant moral/éthique : l'environnement comme objet de valeurs
- Le courant biorégionaliste : l'environnement comme projet communautaire
- Le courant praxique : l'environnement comme creuset d'action réflexive
- Le courant de la critique sociale : l'environnement comme objet de transformation et lieu d'émancipation
- Le courant ethnographique : l'environnement comme territoire, comme lieu identitaire
- Le courant de l'écoformation : l'environnement comme pôle de formation
- Le courant de la durabilité/soutenabilité : l'environnement comme ressource partagée, au service du développement socio-économique

⁸⁰ D. Cottureau, *L'éducation à l'environnement l'affaire de tous*, op.cit., p. 27.

⁸¹ Y. Girault, L. Sauvé, « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable - Croisements, enjeux et mouvances », *Aster*, 2008, n°46.

⁸² E. Morin, *Les sept savoirs relatifs à l'éducation du futur*, Seuil, 2000, p. 39 et s.

La seconde conception est celle d'une éducation par et dans l'environnement. Cette approche part du postulat que l'origine de la crise écologique est liée à la rupture des liens entre les humains, la société et la nature. La démarche éducative privilégie le rétablissement de ce lien grâce à l'immersion et au contact avec l'environnement. Les clés de l'apprentissage se centrent sur les rapports affectifs, symboliques et cognitifs qui se tissent entre l'apprenant et le milieu naturel. L'objectif n'est donc pas d'acquérir des connaissances sur la nature ni de changer de comportement mais de développer une appartenance et un sentiment d'affection vis-à-vis de l'environnement : « *l'enfant se lie [...] à l'environnement et apprend à s'y trouver ou s'y construire une place à lui. Il apprend à être bien dans le monde en dehors de sa famille et à y trouver une terre d'accueil. [...] En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde. [...] C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure* »⁸³. Cette conception va notamment être à l'origine du déploiement des sorties scolaires, des classes vertes, ou encore des classes d'environnement⁸⁴.

Enfin, le dernier courant est celui de l'éducation pour l'environnement. Il s'agit ici de parvenir à résoudre et prévenir les problèmes environnementaux. L'environnement devient un but. Cette approche a le plus souvent « *une visée anthropocentrique et/ou sociocentrique de sécurisation ou d'amélioration des conditions de vie* »⁸⁵. Elle se manifeste par l'apprentissage des écogestes et la réalisation de projets « *alliant action et réflexion, débordant le cadre traditionnel des apprentissages et nécessitant souvent des sorties hors des lieux scolaires* »⁸⁶. L'action la plus emblématique de ce courant est l'opération « Mille défis pour ma planète » qui va labelliser des actions éducatives en faveur de l'environnement. L'éducation pour l'environnement vise donc à apporter une réponse directe à une situation problématique par un changement de comportement et d'habitude de vie. L'apprentissage des écogestes et la mise en place d'actions civiques constituent le cœur de cette démarche⁸⁷.

L'ensemble de ces typologies ne permet pas d'embrasser l'intégralité des courants de l'éducation à l'environnement. Elle permet néanmoins de montrer la complexité de cet objet et son caractère polysémique. Avant de proposer notre définition de l'éducation à l'environnement, il est nécessaire de distinguer ce concept d'une notion qui lui est proche et qui tente de se substituer à celle-ci : l'éducation au développement durable.

⁸³ T. Berryman, « L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements », *Revue ERE*, 2003, n° 4, p. 207-230.

⁸⁴ Y. Girault, L. Sauvé, « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable - Croisements, enjeux et mouvances », op.cit., p. 10.

⁸⁵ Ibid., p. 12.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ C. Souchon, Y. Ziaka, « Spécificités et exigences de l'éducation pour l'environnement », *Environnement et Société*, 1993, n° 11.

ii. L'éducation à l'environnement face à l'éducation au développement durable

Le développement durable est un concept récent qui a progressivement envahi l'espace public. L'expression « *Sustainable Development* », traduite par développement durable, a d'abord été employée en 1980 par l'UICN⁸⁸. Malgré tout, la véritable consécration de l'expression vient du succès du rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU présidée par Madame Gro Harlem Brundtland en 1987 (rapport connu sous le nom de rapport Brundtland)⁸⁹. Ce rapport, qualifié par M. Prieur de « *véritable bilan universel des politiques d'environnement* »⁹⁰, propose comme définition du développement durable : « *Le développement [...] qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». Ce rapport se fonde sur les besoins auxquels sont confrontées les personnes les plus démunies du monde, et sur l'importance « *des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir* ». Cette approche se traduit par la nécessité de rechercher un développement économique qui soit respectueux des intérêts environnementaux et sociaux. Elle cherche à créer une nouvelle échelle de valeurs afin d'instituer un « *partenariat mondial dans le domaine de l'utilisation économique de la nature* »⁹¹. Le développement durable est donc un instrument qui permet de concilier des intérêts et des droits parfois contradictoires et de mettre en mouvement de nouvelles réglementations⁹². Il repose sur trois piliers : l'économique, le social et l'environnemental. Si ces trois intérêts étaient classiquement envisagés de manière individuelle, le développement durable invite non plus à séparer ces piliers mais à les coordonner, à créer des ponts entre chacun d'entre eux⁹³.

Malgré tout, la pertinence et la légitimité de cette notion sont fortement débattues. Idéologique⁹⁴, ambiguë⁹⁵, floue⁹⁶, « *vraiment trop molle pour être utile* »⁹⁷, ayant plus « *une portée incantatoire que programmatoire* »⁹⁸, les qualificatifs sont nombreux et souvent critiques envers la

⁸⁸ UICN, *Stratégie mondiale de la conservation. La conservation des espèces vivantes au service du développement durable*, UICN, PNUE, WWF, 1980

⁸⁹ V. « Notre Avenir à tous », www.wikilivres.info/wiki/Rapport_Brundtland

⁹⁰ M. Prieur, « Préface », in M. Prieur et S. Doumbé-Billé (dir.), *Droit de l'environnement et développement durable*, Pulim, 1994, p. 10

⁹¹ S. Doumbé-Billé, « Droit international et développement durable », *Mél. Kiss*, p. 245.

⁹² A. Touzet, « Droit et développement durable », *RD publ.*, 2008, p. 453

⁹³ F. G. Trébulle, « Droit du développement durable », *Jurisclasseur Environnement et Développement durable*, Fasc. 2400.

⁹⁴ E. Zaccai, « Développement durable : l'idéologie du XXI^e siècle », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n° 14, 2009

⁹⁵ S. Brunel, « Les ambiguïtés du développement durable », www.scienceshumaines.com

⁹⁶ G. Pieratti et J.-L. Prat, « Droit, économie, écologie et développement durable : des relations nécessairement complémentaires mais inévitablement ambiguës », *RJE*, 2000, p. 421.

⁹⁷ J.-J. Gouguet, « Développement durable et décroissance, deux paradigmes incommensurables », in *Mél. M. Prieur*, Dalloz 2007, p. 124

⁹⁸ A. Kiss et J.-P. Beurier, *Droit international de l'environnement*, 3^e éd. Pédone 2004, n° 917

notion de développement durable. Certains estiment que la traduction de *sustainable development* par le terme soutenable aurait été préférable au terme durable⁹⁹. Plus fondamentalement, pour beaucoup d'auteurs l'association du développement et de la durabilité relève de l'oxymore. Elle dissimulerait derrière une expression séduisante la volonté de poursuivre le même modèle de développement guidé par un impératif de croissance économique. Le développement durable ne serait alors qu'une « *habile stratégie séductrice à l'intention des acteurs de la sphère politico-économique, qu'il importe de convaincre d'intégrer des préoccupations sociales et environnementales à leur agenda de croissance économique* »¹⁰⁰. Ainsi, dans la plupart des interprétations du développement durable, l'accent est essentiellement mis sur le développement économique, les dimensions environnementales et sociales étant surtout perçues comme des contraintes dont il convient de tenir compte¹⁰¹.

Ces critiques n'ont cependant pas permis d'enrailler le développement exponentiel de ce concept. Poussé sur le devant de la scène grâce à l'action de la Conférence de Rio en 1992¹⁰², il a acquis ses lettres de noblesse à Johannesburg en 2002¹⁰³. Aujourd'hui, la référence au développement durable est utilisée dans des secteurs aussi divers que l'économie, l'agriculture, l'industrie, la santé, la finance et ... l'éducation. En effet, depuis les années 1990 on assiste au transfert de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable. Ce changement de dénomination apparaît en 1992 dans le programme Action 21. Ce programme propose ainsi de « *réorienter l'éducation vers le développement durable* »¹⁰⁴. Ici, la conceptualisation d'une véritable éducation au développement durable n'est pas encore complètement entérinée puisque le chapitre 36 du programme d'action parle d'éducation à l'environnement et au développement. Néanmoins, une transition est actée par rapport aux déclarations antérieures par l'association de l'éducation et du développement. Le véritable passage de l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable interviendra lors de la Conférence de Johannesburg grâce à la création de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable¹⁰⁵. En France, la même logique s'impose. Ainsi, la circulaire de

⁹⁹ F.-D. Vivien, *Le développement soutenable*, La Découverte, 2005, p. 3. – R. Romi, *Droit et administration de l'environnement*, Montchrestien, 6e éd., p. 463.

¹⁰⁰ L. Sauvé, « L'équivoque du développement durable », *Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, n°4, p. 35.

¹⁰¹ A. Boutaud, *Le développement durable : penser le changement ou changer le pansement ? : bilan et analyse des outils d'évaluation des politiques publiques locales en matière de développement durable en France : de l'émergence d'un changement dans les modes de faire au défi d'un changement dans les modes de penser*, thèse, Sciences de l'environnement, Ecole Nationale Supérieure des Mines de Saint-Etienne, Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2005, p. 68 et s.

¹⁰² A. Kiss et S. Doumbé-Billé, « La conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement », *AFDI*, 1992, p. 823.

¹⁰³ A. Kiss et J.-P. Beurrier, *Droit international de l'environnement*, p. 47. Pour une présentation détaillée de l'essor de cette notion en droit international mais également en droit interne et européen, voir : F. G. Trébulle, « Droit du développement durable », *Jurisclasseur Environnement et Développement durable*, Fasc. 2400.

¹⁰⁴ Programme Action 21, chapitre 36.

¹⁰⁵ Assemblée générale des Nations Unies, Résolution A/RES/57/254.

1977¹⁰⁶ parle d'éducation en matière d'environnement, celle de 2004 de l'éducation à l'environnement pour un développement durable¹⁰⁷, celle de 2007 et les suivantes d'éducation au développement durable¹⁰⁸.

Le passage de l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable représente bien plus qu'un simple changement de sémantique. En effet, loin de s'insérer dans une continuité, il est le reflet d'une dimension pédagogique nouvelle¹⁰⁹. Dans ce cadre, la finalité de l'éducation à l'environnement est réorientée vers la promotion du développement durable. Elle n'est plus pensée comme un processus autonome mais comme un instrument au service d'une nouvelle finalité¹¹⁰. Plusieurs paramètres vont dans le sens d'une absence de fusion entre ces deux formes éducatives. D'abord, il existe une « *rupture sociétale* »¹¹¹. L'éducation à l'environnement, comme les questions relatives à l'environnement, est à l'origine portée par des mouvements revendicatifs. Son développement est donc le résultat d'une demande sociale. Au contraire, le développement durable est une notion construite dans la sphère politique et vient s'imposer dans le champ social. « *Autrement dit, pour user d'une métaphore commune, la problématique environnementale est portée par une logique ascendante, la problématique de développement durable par une logique descendante* »¹¹². En matière éducative, ce changement de paradigme a de réels effets. L'éducation à l'environnement qui est le fruit d'une longue histoire, d'innovations pédagogiques, d'expérimentations et de débats, laisse place à une éducation au développement durable dont les modalités de mises en œuvre sont imposées par le haut. Ainsi, si l'éducation à l'environnement se place comme interdisciplinaire, l'éducation au développement durable, bien qu'affichant cette vocation, s'inscrit dans une logique disciplinaire¹¹³. D'un autre côté, c'est la finalité poursuivie qui est fondamentalement opposée. L'éducation à l'environnement propose en effet de repenser notre ontologie de référence afin de placer au centre des préoccupations la protection de l'environnement. Le développement durable, lui, ne remet pas fondamentalement en question le modèle de développement mais l'ajuste afin d'y intégrer des enjeux qui lui sont contradictoires. Ce changement

¹⁰⁶ Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement

¹⁰⁷ Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 relative à la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable

¹⁰⁸ Circulaire n° 2007-077 du 29 mars 2007 relative à la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2011-186 du 24 octobre 2011 relative à la troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ; circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 relative à la nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030.

¹⁰⁹ P. Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation*, 2013, n°33.

¹¹⁰ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, « Environnement et développement : la culture de la filière ONU », *Revue ERE*, Vol. 4, 2003, p. 38.

¹¹¹ P. Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », op.cit.

¹¹² Ibid.

¹¹³ M. Coquide, J.-M. Lange, J.-M. Pincemin « Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires », Archives ouvertes, 2010, [en ligne].

de direction pose de réels problèmes avec la dimension critique inhérente à l'éducation à l'environnement. Comment peut-on dans un modèle de développement durable questionner le mode de fonctionnement de la société et en même temps défendre la nécessité de développer les marchés économiques ? Comment peut-on critiquer les avancées scientifiques et technologiques et en même temps faire du progrès la matrice du développement ?¹¹⁴ La dimension de critique sociale est donc extrêmement difficile à mettre en place en éducation au développement durable alors qu'elle se situe au fondement de l'éducation à l'environnement¹¹⁵. Enfin, avec l'avènement de l'éducation au développement durable on assiste à une réelle dilution des intérêts environnementaux dans la nébuleuse des intérêts poursuivis par le développement durable. La mise en relation de l'éducation au développement durable avec les objectifs de développement durable des Nations Unies est très révélatrice de cet éclatement des finalités. Dans un rapport de 2017, l'UNESCO estime en effet que l'éducation au développement durable doit être mise en œuvre en vue d'éliminer la pauvreté et la faim, de promouvoir l'agriculture durable, de permettre à tous de vivre en bonne santé, de parvenir à l'égalité des sexes, de promouvoir une croissance économique, de prendre des mesures pour lutter contre le changement climatique...¹¹⁶ Par cet exemple, on peut constater très clairement que l'enjeu environnemental est masqué, relégué à un intérêt comme un autre qu'il convient de développer. En pratique, la dimension environnementale du développement durable va être réduite à sa dimension scientifique, voire simplement à l'apprentissage des éco-gestes¹¹⁷.

Malgré les différences qui selon nous sont fondamentales entre l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, des confusions peuvent encore régner entre ces deux notions. Le cas du droit français en est un exemple frappant. Ainsi, l'article 8 de la Charte de l'environnement évoque l'éducation à l'environnement¹¹⁸, les articles L.121-8 et L. 312-19 du code de l'éducation préfèrent l'éducation à l'environnement et au développement durable¹¹⁹ (alors même que l'annexe de la loi 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui crée l'article L.312-19 parle d'éducation à l'environnement¹²⁰) ; enfin la

¹¹⁴ M. Chavez, « Au-delà du développement durable, une éducation à la compétence éthique dans la diversité et la complexité des cultures », *Revue ERE*, Vol. 4, 2003, p. 346.

¹¹⁵ V. Revue ERE, *La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement*, Vol. 7, 2008.

¹¹⁶ UNESCO, *L'éducation en vue des objectifs de développement durable – Objectifs d'apprentissage*, rapport publié en 2017.

¹¹⁷ P. Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », op.cit.

¹¹⁸ Article 8 de la Charte de l'environnement : « L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte »

¹¹⁹ Article L.121-8 du code de l'éducation : « L'éducation à l'environnement et au développement durable, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines, permet aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sociaux et économiques du développement durable. Elle est dispensée tout au long de la formation scolaire, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation, afin de développer les connaissances scientifiques et les compétences des élèves en vue de leur permettre de maîtriser ces enjeux, notamment ceux portant sur le changement climatique et la préservation de la biodiversité, et de les préparer à l'exercice de leurs responsabilités de citoyen ». Article L.312-19 du code de l'éducation : « L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire »

¹²⁰ Loi 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, annexe : « L'éducation à l'environnement - Face aux défis environnementaux du XXI^e siècle, il est indispensable de fournir

circulaire de 2019 insiste sur la nécessité de développer l'éducation au développement durable¹²¹. Une clarification mérite donc d'être posée. L'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable sont deux notions qui portent des intérêts qui certes se recoupent mais elles n'occupent pas le même champ.

C. UN OBJET À CLARIFIER

Le flou qui règne autour de la définition de l'éducation à l'environnement n'est pas propice à une analyse juridique. Il est donc important de venir clarifier ce sujet. Pour cela, il sera nécessaire de mobiliser des matières extérieures au droit. A ce titre, les sciences de l'éducation seront d'une aide précieuse pour intégrer l'éducation à l'environnement au sein d'une sphère plus large constituée par les « éducations à » (i). Cette qualification nous permettra de nous prononcer en faveur d'une approche holistique de notre sujet aussi bien d'un point de vue conceptuel que du point de vue de son champ d'application (ii).

i. La place de l'éducation à l'environnement au sein des « éducation à »

Éduquer à la citoyenneté, à la santé, aux médias, à la sexualité, à la défense, à l'informatique, à l'environnement, etc, les demandes d'introduction dans l'école de ces objets s'accroissent depuis de nombreuses années¹²². « *Effervescence contemporaine* »¹²³ pour les uns, véritable « *bazar* »¹²⁴ pour les autres, les « éducations à » ont fait l'objet d'une entrée en ordre dispersé dans le système éducatif¹²⁵. Ces éducations font l'objet d'une importante littérature par leurs capacités à trancher voire à s'opposer aux enseignements traditionnels¹²⁶. En effet, ces dernières s'appuient sur des contenus disciplinaires stabilisés et légitimés scientifiquement et académiquement. Les enseignants sont placés au cœur de ce système éducatif et la priorité est donnée ici au contenu des savoirs plutôt qu'à leurs dimensions idéologiques ou aux valeurs qu'ils transportent. Les éducations à, au contraire,

aux élèves une éducation à l'environnement sur l'ensemble de leur cursus scolaire », JORF du 9 juillet 2013, texte 1.

¹²¹ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 - Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030

¹²² F. Audigier, « Les « éducation à » ? ... quel bazar », in Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, ESPE de l'académie de Rouen, 2014, p. 8.

¹²³ J. Lebeaume, « Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir » - *Spirale 50 Revue de Recherches en Éducation* – 2012 N° 50 pp. 11-24.

¹²⁴ F. Audigier, « Les « éducation à » ? ... quel bazar », op.cit.

¹²⁵ J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », in Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, op.cit., p. 226.

¹²⁶ J. Simonneaux, « Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable? », *Revue Francophone du développement durable*, 2013, n°1, 75-90.

proposent « *de construire un modèle de compétences sociales et éthiques et ont recours à une approche transdisciplinaire et ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action* »¹²⁷.

Trois concepts issus de la littérature anglo-saxonne structurent et apportent une grille de lecture sur les éducations à¹²⁸. Le premier est *l'empowerment*. Il renvoie à la capacité des acteurs à prendre le pouvoir d'agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques auxquels ils sont confrontés¹²⁹. Le second est *l'accountability*. C'est-à-dire la recherche d'une attitude fondée sur la responsabilité qui permet d'articuler le social et l'individuel pour permettre à chacun de choisir en toute conscience¹³⁰. Enfin, le troisième concept clé est celui de *commitment*. Il traduit l'idée d'un engagement par les idées mais également par les actions avec pour « *horizon le changement de signification, de comportement et de valeurs* »¹³¹. Cette mise en abîme des concepts clés sur lesquels reposent les éducations à montre bien que ces éducations s'écartent de l'approche prônée par les éducations traditionnelles. Cette prise de distance se manifeste également par leurs caractéristiques de mise en œuvre.

D'abord, les éducations à ne s'ancrent pas dans les disciplines mais se conçoivent comme interdisciplinaires. Cette transversalité s'explique par la complexité des problèmes qu'elles supportent. Elles nécessitent donc la mobilisation de compétences variées qui ne peuvent prendre place au sein d'une seule discipline¹³².

Ensuite, ces éducations à sont en relation étroite avec les questions socialement vives. On entend par questions socialement vives des questions qui font l'objet de controverses aussi bien au niveau scientifique que dans leurs implications sociales. « *Ces questions interpellent les pratiques sociales et renvoient aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs ; elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats ; elles font, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique important* »¹³³. A titre d'exemple, l'éducation à l'environnement intègre de telles questions : OGM, nucléaire, relation environnement-économie, urbanisme ... Il s'agit donc de questions sur lesquels les savoirs ne sont pas stabilisés et où les enseignants se sentent

¹²⁷ J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », op.cit., p. 226.

¹²⁸ J. Lebeaume, « *Éducation à...* » *et formes scolaires*, 2004, [en ligne]: www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf

¹²⁹ M.-H. Bacqué, C. Biewener. « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32

¹³⁰ J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », op.cit., p. 226

¹³¹ F. Bernard, « Imaginaire, participation, engagement et *empowerment* », *Communication et organisation*, n°45, 2014, p. 94.

¹³² J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », op.cit., p. 226

¹³³ L. Simonneaux. « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, vol. 198, no. 3, 2008, p. 179.

souvent démunis face aux risques de conflits pouvant être générés dans la classe¹³⁴.

Les éducations à font également une place importante aux valeurs. En effet, à la différence des enseignements disciplinaires, les éducations à ne se concentrent pas uniquement sur des savoirs au sens strict mais diffusent des valeurs éthiques ou politiques¹³⁵. Si les éducateurs et les chercheurs insistent sur la prudence à observer dans la mise en relation entre éducation et les valeurs¹³⁶, il est symptomatique de relever que les éducations à mettent surtout l'accent sur la construction de l'identité psychosociale des apprenants¹³⁷.

Enfin, les éducations à cherchent à faire évoluer les comportements pour préparer à l'action. En ce sens, elles visent une finalité particulière qui s'articule autour du développement de compétences « *nécessaires au savoir agir* »¹³⁸. Les éducations à se distinguent donc de l'éducation encyclopédique ou de culture générale. Elles s'inscrivent dans une dynamique d'actions concrètes à mettre en œuvre.

L'éducation à l'environnement fait pleinement partie des éducations à. Elle est en effet régulièrement citée en exemple afin de justifier la prolifération de ces mécanismes¹³⁹. En ce sens nous verrons que cet aspect influencera grandement la définition de l'éducation à l'environnement sur laquelle nous nous appuierons durant notre travail.

ii. Une approche holistique de l'éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement est « *un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propice à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est*

¹³⁴ Ibid., p. 180.

¹³⁵ M. Fabre, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 25 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/875> ; DOI : 10.4000/edso.875

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », op.cit., p. 227.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ A titre d'exemple le *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, op.cit., fait référence à l'éducation à l'environnement (pp. 113 – 130), mais également à ses nombreuses excroissances : éducation à la biodiversité (pp. 16 – 27), éducation à l'écocitoyenneté (pp. 46 – 55), éducation au développement durable (pp. 82 – 100), éducation à l'écoformation (pp. 131 – 139).

donc aussi le résultat de ce processus »¹⁴⁰. Cette définition proposée par Caroline Leininger-Frézal conçoit l'éducation à l'environnement de manière holistique.

D'abord, l'éducation n'est pas circonscrite à l'enfance. Elle se déploie de manière continue tout au long de la vie. L'acte éducatif n'est donc jamais achevé. Dans ce cadre, l'éducation à l'environnement peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'une éducation institutionnalisée dans le cadre des programmes scolaires, d'un acte de formation professionnelle, d'une sensibilisation à la nature, voire même d'une action médiatique. « *La vie publique, la télévision, la presse, les manifestations grand public, les conférences... peuvent toutes constituer des espaces d'[éducation relative à l'environnement] et des acteurs du champ* »¹⁴¹. Suivant ce constat, nous considérerons que la formation à l'environnement, et la sensibilisation à l'environnement constituent des modalités particulières de l'éducation à l'environnement et en font partie intégrante.

Ensuite, l'éducation à l'environnement n'est pas limitée à l'acquisition de savoirs mais se combine avec le développement d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'environnement¹⁴². Le champ psychosocial est déterminant dans ce processus. L'éducation à l'environnement conduit donc chacun à s'interroger sur son rapport au monde et à la société. « *Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit* »¹⁴³ pour devenir écocentriste. L'éducation à l'environnement vise ainsi à construire l'identité individuelle et collective des apprenants. A ce titre, elle n'est pas réductible à l'enseignement scolaire, à l'acquisition de connaissances ou d'écogestes, mais peut prendre une forme plus diffuse comme une sortie dans la nature ou la contemplation d'une œuvre d'art.

Également, l'éducation à l'environnement conçoit l'environnement de manière extensive. Ce dernier ne se conçoit pas uniquement comme une donnée biophysique, mais dans sa globalité, y compris en prenant en compte les relations hommes-nature. Cette conception large de l'environnement a depuis toujours guidé cette éducation. Ainsi, déjà en 1975, la Charte de Belgrade envisageait l'environnement dans sa totalité, c'est à dire « *naturel et créé par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique* »¹⁴⁴. Il en va de même pour la circulaire de l'Éducation Nationale du 29 août 1977 qui 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*

¹⁴⁰ C. Leininger-Frézal, *Le développement durable et ses enjeux éducatifs – Acteurs, savoirs, stratégies territoriales*, Thèse, géographie, Université Lumière Lyon, 2009, p. 53.

¹⁴¹ Ibid., p. 54.

¹⁴² H. Jonas, *Le principe responsabilité*, Champs Essais, éditions de Cerf, 1990.

¹⁴³ L. Sauve, T. Berryman et C. Villemagne, *L'éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", Montréal, 2003, R7.

¹⁴⁴ Charte de Belgrade, 1975, point n° F. 1.

êtres vivants et les activités humaines »¹⁴⁵. Compte tenu de cette conception de l'environnement, le champ d'application de cette éducation va être particulièrement large et va entrer en interaction avec un grand nombre de champs éducatifs (éducation à la paix, éducation à l'écocitoyenneté, éducation au développement, éducation à la consommation ...) ¹⁴⁶. L'éducation à l'environnement constitue donc la colonne vertébrale, le centre de gravité autour duquel gravitent un grand nombre d'éducatifs. Sans estimer que toutes s'incluent au sein de celle-ci, il est possible de considérer qu'elles se chevauchent et s'imbriquent les unes dans les autres. En ce sens, c'est la question de l'éducation au développement durable qui ici fait débat. En effet, au regard de l'approche extensive de l'environnement, il est possible de déduire que l'éducation au développement durable et l'éducation à l'environnement occupent un champ d'action qui se superpose. Ainsi, en adhérant à une conception étendue de l'éducation à l'environnement, nous considérerons, sans pour autant adhérer à la thèse d'une fusion entre les deux concepts, que l'éducation au développement durable peut être comprise au sein de la sphère plus large de l'éducation à l'environnement. Il s'agit ici d'un parti pris qui nous permettra d'inclure l'éducation au développement durable dans notre étude en considérant qu'il s'agit d'une modalité particulière de l'éducation à l'environnement, qui sans en prendre toute la dimension s'inscrit comme l'une de ses composantes. Cette approche ne se justifie cependant que dans la mesure où nous adoptons une vision holistique de l'éducation à l'environnement.

Enfin, l'éducation à l'environnement poursuit une destination, elle est finaliste. Elle vise en effet aux développements de valeurs, d'une pensée critique, de comportements et d'attitudes permettant de lutter contre la dégradation de l'environnement. En ce sens, elle s'inscrit dans une logique de modification des représentations sociales dominantes grâce à une acculturation des individus. Elle propose donc un nouveau paradigme de référence fondé sur le respect du milieu naturel.

Au vu de ces développements, nous envisagerons donc durant ce travail l'éducation à l'environnement de manière holistique. Ce choix repose sur différents critères. D'abord, l'approche retenue coïncide avec la vision initiale de l'éducation à l'environnement portée par la Déclaration de Tbilissi. En ce sens il s'agit de revenir au fondement de cette éducation et de mettre en avant ses grands principes. De plus, cette perception offrira l'opportunité de concevoir l'environnement et l'éducation de manière large. En acceptant une définition large de ces deux termes, nous aurons ainsi l'opportunité d'embrasser le champ de l'éducation à l'environnement le plus large possible afin d'en comprendre toutes les interactions et les enjeux. La définition proposée par C. Leininger-Frézal constituera donc la base sur laquelle nos développements s'articuleront. Nous en rappelons ici la

¹⁴⁵ Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.

¹⁴⁶ L. Sauve, T. Berryman et C. Villemagne, *L'éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", Montréal, 2003, M. 106.

teneur : l'éducation à l'environnement est « *un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propice à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est donc aussi le résultat de ce processus* »¹⁴⁷⁾

2. UN POSTULAT : L'ACTION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENTS

Dès l'origine, la volonté de développer l'éducation à l'environnement a été engagée afin de poursuivre un objectif : celui de modifier les comportements des individus en vue d'assurer une préservation plus importante de l'environnement. L'éducation n'était donc pas envisagée dans une dimension encyclopédique ou académique, mais comme un moyen au service de l'élévation de la conscience écologique. On lui attribue donc un but, un rôle, une finalité. Cette dernière est très clairement affirmée dans les textes juridiques qui l'encadrent. Sur la scène internationale, la Déclaration de Stockholm affirme que l'enseignement est nécessaire afin « *de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises, et aux collectivités le sens de leurs irresponsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement* »¹⁴⁸. La déclaration de Tbilissi, considérée comme le texte fondateur de l'éducation à l'environnement, va dans la même direction en énonçant que « *l'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités [...] à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement* »¹⁴⁹. Plus proche de nous, l'Accord de Paris estime que « *les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord* »¹⁵⁰. Au niveau de l'Union Européenne, les attentes relatives à l'éducation à l'environnement sont identiques. Dans

¹⁴⁷ C. Leininger-Frézal, *Le développement durable et ses enjeux éducatifs – Acteurs, savoirs, stratégies territoriales*, op.cit., p. 53.

¹⁴⁸ Déclaration de Stockholm sur l'environnement, 16 juin 1972, principe 19.

¹⁴⁹ Déclaration de Tbilissi, octobre 1977, recommandation n°1.

¹⁵⁰ Accord de Paris sur le climat, 12 décembre 2015, article 12.

ses conclusions du 19 novembre 2010 relatives à l'éducation au développement durable, le Conseil a estimé que « *l'éducation au développement durable (EDD), inscrite dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, est indispensable pour édifier une société durable* »¹⁵¹. Enfin, en France, la circulaire du 29 août 1977 affirme que « *à une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence* »¹⁵². La nécessité de l'action éducative est reprise par la Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020. L'axe 7 de la stratégie énonce ainsi qu'en « *aidant à formaliser une vision d'ensemble partagée par les différents publics, l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) donne à chacun des clés et des moyens d'appréhender l'évolution du monde et les enjeux de la transition écologique, pour y contribuer de manière active et réussie* »¹⁵³.

La relation existante entre l'éducation à l'environnement et les changements de comportement, si elle peut apparaître de prime abord comme évidente, est malgré tout difficile à évaluer. Le champ de l'éducation à l'environnement est particulièrement large ce qui rend toute évaluation éminemment complexe. En effet, l'éducation à l'environnement porte sur l'acquisition de connaissances, mais également de valeurs, de sensibilités, d'éthiques, de responsabilités, de savoir-faire et de savoirs-être qui sont difficilement quantifiables¹⁵⁴. De la même manière, sa source de diffusion n'est pas unique. Elle provient aussi bien de l'éducation institutionnelle, de la famille, de la culture, du milieu de vie, des représentations sociales, ou encore des médias¹⁵⁵. Affirmer que le déclencheur d'un changement de comportement trouve son entrée dans l'une ou l'autre des manifestations de l'éducation à l'environnement est donc difficile à identifier. Enfin, il convient de prendre en compte que le chemin entre l'acte éducatif et le changement de comportement peut être long. Il varie d'un individu à l'autre et différents facteurs psychosociaux peuvent intervenir¹⁵⁶. En ce sens, c'est la question du succès éducatif qu'il convient d'interroger. Déterminer une réussite éducative peut être qualifiée d'utopie en raison des imprévus (refus d'apprentissage, révolte, événements nouveaux, désirs inattendus, stratégie éducative trop faible ...) qui jalonnent le parcours de l'apprenant et de l'éducateur¹⁵⁷.

¹⁵¹ Conclusions du Conseil du 19 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, 2010/C 327/05

¹⁵² Circulaire n°77-300 du 19 août 1977

¹⁵³ Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020, Axe 7, p. 90.

¹⁵⁴ D. Cottureau, « évaluer la mise en forme du lien éco-logique », *Revue ERE*, Vol. 2 : l'évaluation en éducation relative à l'environnement, 2000 ; C. Fortin-Débart, « L'évaluation en éducation à l'environnement vers le développement Durable », *Graine Midi Pyrénées* [en ligne]

¹⁵⁵ C. Fortin-Débart, *ibid.*

¹⁵⁶ C. Villemagne, « Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes », *VertigO - La revue en sciences de l'environnement*, vol.8, n°1, avril 2008 [en ligne].

¹⁵⁷ A.-M. Drouin-Hans, « Rêves d'éducation, éducations de rêve : les leçons de l'utopie », *Le Philosophoire*, 2015/2, n° 44, pp. 52-53.

Différentes méthodologies évaluatives ont malgré tout été érigées afin d'examiner l'impact de l'éducation à l'environnement¹⁵⁸. Si aucune méthode n'est exempte de critique, notamment au regard de l'incapacité d'évaluer la globalité de l'éducation et de la subjectivité inhérente à tout critère d'évaluation¹⁵⁹, des études ont néanmoins permis d'affirmer l'existence d'une corrélation entre l'éducation à l'environnement et les changements de comportement¹⁶⁰. D'abord, un lien a été établi entre l'élévation du niveau général de connaissances grâce à l'éducation et l'augmentation de la préoccupation vis-à-vis de l'environnement. Ainsi, dans un rapport publié en 2014 et compilant différentes études, l'UNESCO estime que « *l'éducation favorise les changements de comportement en incitant les citoyens à s'engager davantage. Les personnes plus instruites ont non seulement tendance à être plus concernées par les questions environnementales, mais elles se mobilisent aussi pour promouvoir et soutenir les décisions politiques en faveur de l'environnement, une pression essentielle pour pousser les gouvernements à signer les accords contraignants nécessaires à la réduction des niveaux d'émissions* »¹⁶¹. Ensuite, l'éducation à l'environnement en elle-même permet d'entraîner un changement de comportement des individus. Cette affirmation s'appuie sur les théories relatives au changement comportemental. Ces théories ont identifié « *les facteurs d'influence du comportement pro-environnemental* »¹⁶² : « *les facteurs cognitifs qui sont liés à la prise de conscience que l'individu a des problèmes environnementaux ainsi qu'à ses connaissances en matière d'environnement ; les facteurs affectifs qui sont liés aux croyances et aux sentiments rattachés aux problèmes environnementaux ; les facteurs situationnels qui sont les caractéristiques propres de l'individu qui peuvent favoriser ou freiner les deux types de facteurs précédents* »¹⁶³; et enfin les facteurs qui sont liés aux représentations sociales des individus¹⁶⁴. Face à ces différents facteurs, les auteurs ont mis en avant différentes stratégies qui permettent d'agir sur ces derniers afin de renforcer les comportements pro-environnementaux. Ces stratégies dites incitatives, persuasives, comportementales et interactives attribuent à l'éducation un rôle essentiel. Celle-ci est en effet indispensable car elle agit comme un outil d'information, de persuasion, d'interaction, et facilitant « *l'obtention du comportement préparatoire dans les modèles d'engagement* »¹⁶⁵.

Finalement, différentes études très ciblées corroborent ces données théoriques. Elles sont

¹⁵⁸ G. Liarakou et E. Flogaitis, « Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? », *Revue ERE*, Vol. 2, *ibid.*, pp. 13-29.

¹⁵⁹ D. Cottureau, « Evaluer la mise en forme du lien éco-logique », *op.cit.*, pp. 179-180.

¹⁶⁰ A. Kollmuss, J. Agyeman, « Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? », *Environmental Education Research*, 8, 2002, p. 239–260 ; A. Meyer, « Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe », *Ecological Economics*, 116, 2015, p. 108–121.

¹⁶¹ UNESCO, *Le développement durable commence avec l'éducation – Comment l'éducation peut contribuer à la réalisation des objectifs proposés pour l'après 2015*, Rapport 2014, p. 11.

¹⁶² M. Jaoul-Grammare, « Vers une endogénéisation des incitations ? Le rôle de l'éducation », in B. Ouvrard et A. Stenger (dir.), *Politiques environnementales et incitations – de la théorie à l'innovation empirique*, ISTE éditions, coll. Écologie, Londres, 2018, p. 117.

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

notamment recensées dans un rapport de l'ADEME publié en septembre 2016¹⁶⁶. Ce rapport met en avant les études menées par les différentes disciplines sur la question du changement de comportement. Les données collectées montrent notamment l'importance de l'identification des biais cognitifs¹⁶⁷ afin de mettre en place des stratégies et des leviers d'actions en faveur de l'évolution des comportements et faire évoluer les pratiques vers une plus grande durabilité.

3. UN OBJECTIF : LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE

« *Chaque citoyen devrait avoir le droit de recevoir une éducation relative à l'environnement* »¹⁶⁸. La déclaration de Tbilissi exprime bien, ici, l'importance d'instituer l'éducation à l'environnement au sein du système juridique. Cette institution sera suivie d'effet, non sans mal au regard de la difficulté du droit et de l'éducation à se reconnaître, et cela malgré une complémentarité évidente entre ces deux domaines (a). L'inscription de l'éducation à l'environnement en droit a conduit à sa reconnaissance et justifie à ce titre une appréhension juridique de cet objet (b).

A. DROIT ET ÉDUCATION : UNE COEXISTENCE ENTRE IGNORANCE ET COMPLÉMENTARITÉ

« *École et droit s'embrassent* »¹⁶⁹. Transposant le célèbre psaume « *Justice et paix s'embrassent* », Serge Guinchard témoigne des connexions, des inter-relations, qui se tissent entre éducation et droit. En effet, depuis toujours les auteurs se sont attachés à établir le lien entre ces deux domaines qui sont aux sources de la tradition occidentale¹⁷⁰. Notons à ce titre l'exemple de Platon pour qui un encadrement juridique des comportements n'est pas nécessaire pourvu que les jeunes générations soient bien élevées et donc connaissent par elles-mêmes le juste et l'injuste¹⁷¹.

¹⁶⁶ ADEME, *Changer les comportements, faire évoluer les pratiques sociales vers plus de durabilité – L'apport des sciences humaines et sociales pour comprendre et agir*, septembre 2016.

¹⁶⁷ « Les biais cognitifs, parfois aussi appelés « illusions cognitives », sont un ensemble d'erreurs de raisonnement qui diffèrent du simple oubli ou de l'erreur de calcul. Les biais cognitifs sont observables lorsque, dans une certaine situation, un sujet commet une erreur de raisonnement en recourant à une heuristique plutôt qu'à une loi logique et forme ainsi une croyance injustifiée, voire fautive. Ici on entend « raisonnement » au sens large, c'est-à-dire, théorique ou pratique, conscient ou inconscient », M. Van Loon, (2018), « Biais cognitifs », version académique, dans M. Kristanek (dir.), *l'Encyclopédie philosophique*, [en ligne] URL: <http://encyclo-philo.fr/biais-cognitifs-a/>

¹⁶⁸ Déclaration de Tbilissi, recommandation n°2.

¹⁶⁹ S. Guinchard, « L'accès des mineurs au droit ou l'illustration d'une démarche qui se cherche », in *Le monde du droit – Écrits en l'honneur de Jacques Foyer*, Economica, 2008, p. 517.

¹⁷⁰ L. Edmond, « Droit et pédagogie : définition d'un domaine de recherche », *Les cahiers du Droit*, Volume 53, numéro 3, septembre 2012, p. 525.

¹⁷¹ Platon, *La République*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 175 : « *En vérité, mon bon Adimante, nos prescriptions ne sont pas, comme on pourrait le croire, nombreuses et importantes ; elles sont toutes très simples, à condition un seul grand point, qui d'ailleurs, plutôt que grand, est suffisant. – Qu'est-ce ? demanda-t-il. – L'éducation de l'enfance et de la jeunesse, répondis-je ; car si nos jeunes gens sont bien élevés et deviennent des hommes*

Plus proche de nous, Beccaria dans son célèbre *Traité des délits et des peines* considérait l'éducation comme le moyen le plus efficace pour prévenir les crimes¹⁷². Aujourd'hui encore, de nombreux auteurs établissent cette connexion et les demandes éducatives ne cessent de croître afin d'éviter les conflits. Ainsi, en 2005, le médiateur de l'Éducation Nationale rappelait ce proverbe chinois « *l'État est bien administré quand l'escalier de l'école est usé et que l'herbe croît sur celui du tribunal* »¹⁷³. Le droit et l'éducation forment donc les deux principaux moyens d'encadrement des comportements afin de permettre aux individus de s'insérer dans la société¹⁷⁴. En ce sens, leur existence est complémentaire, ils se renforcent l'un l'autre.

D'abord, le droit a toujours été présent en matière éducative. Comme le montre André Legrand, « *dès la Révolution, la question de l'école attire l'attention tant du constituant que du législateur* »¹⁷⁵. L'objectif recherché à travers cet encadrement juridique de l'éducation procède d'une volonté étatique d'imposer une éducation afin de « *cimenter l'unité nationale, lutter contre l'obscurantisme, former les élites et les travailleurs nécessaires, céder à la pression de l'environnement international, ne pas laisser à l'écart les milieux modestes... L'éducation est envisagée comme une nécessité collective présentant un caractère d'intérêt général* »¹⁷⁶. Depuis les années 2000 et la parution du code de l'éducation, on assiste à un renforcement de ce phénomène, par un mouvement de juridiciarisation de l'école. Bernard Toulemonde constate ainsi une pénétration accrue du droit dans l'institution scolaire¹⁷⁷. Si l'auteur y voit une saisine de l'école par le droit, d'autres sont plus vindicatifs en estimant que « *le droit, manifestement, s'empare de l'école* »¹⁷⁸. Il devient « *un facteur de socialisation [...] un élément du pacte éducatif qui lie les élèves aux adultes chargés de leur enseignement et de leur initiation à la citoyenneté* »¹⁷⁹. L'exemple le plus parlant de cette mainmise du droit sur l'éducation est bien entendu l'entrée en vigueur du code de l'éducation en 2000, mais également le nombre de recours contentieux affectant

raisonnables, ils comprendront aisément d'eux-mêmes tout cela ».

¹⁷² Beccaria, *Traité des délits et des peines*, Traduction de l'italien par M. Chaillou de Lisy, Bibliothèque nationale, Collection des meilleurs auteurs anciens et modernes, Paris : 1877, p. 133.

¹⁷³ J. Simon, « La création d'un médiateur de l'éducation nationale peut-elle améliorer la qualité des rapports de toute nature avec l'institution scolaire et universitaire ? », *JCP A* 2005, n° 30-34, 1291, § 12.

¹⁷⁴ S'agissant de l'action du droit Paul Amselek insiste sur le fait que « *les règles juridiques sont des outils de direction publique des conduites humaines, des outils de commandement ou gouvernement public* ». Le droit remplit alors un « *office de direction publique* ». P. Amselek, « Le droit, technique de direction publique des conduites humaines », *Droits*, n° 10, 1989, p. 10

¹⁷⁵ A. Legrand, « Droit et éducation », in Jacky Beillerot et al., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, « Psycho Sup », 2014, p. 43

¹⁷⁶ C. Durand-Prinborgne, « La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française », *Carrefours de l'éducation*, vol. 11, no. 1, 2001, p. 70.

¹⁷⁷ B. Toulemonde, « Droit et responsabilité dans l'institution scolaire », in *Le système éducatif en France*, La Documentation française, coll. « Les notices », 3e éd., 2009, p. 35 et suiv.

¹⁷⁸ Y. Buttner et A. Maurin, *Le droit de la vie scolaire – Ecoles – collèges – Lycées*, Dalloz, *Etats de droits*, 7e éd., 2016, p. 34.

¹⁷⁹ J.-Y. Faberon, « Ecole et citoyenneté », *LPA*, 8 novembre 2006, n° 223, p. 3.

la sphère éducative¹⁸⁰, qui ont contraint à la création d'un médiateur de l'éducation nationale¹⁸¹.

De plus, l'éducation affecte également le droit. Si notre recherche va contribuer à mettre en avant ce phénomène, pour une vision plus large et complète, nous pouvons nous référer au colloque « la pédagogie au service du droit » dont les actes ont été publiés sous la direction de Philippe Raimbault en 2011. A ce titre, la pédagogie y est vue comme un moyen d'information et de justification des décisions de justice, mais plus profondément comme un instrument d'efficacité dans la production normative¹⁸².

Cependant, malgré cette proximité entre le droit et l'éducation, les études combinant les deux sujets sont rares¹⁸³ : les sciences de l'éducation se contentant d'aborder le droit de manière descriptive et le droit ne traitant de l'éducation que dans la mesure où celle-ci lui permet d'aborder des sujets plus larges comme les grands problèmes politiques ou juridiques¹⁸⁴. Cette absence d'interaction entre les sciences juridiques et les sciences de l'éducation a un impact certain sur le nombre d'articles qui analysent l'éducation à l'environnement en droit. En effet, si la doctrine juridique est globalement unanime pour souscrire à l'intérêt de développer l'éducation à l'environnement, les études sur le sujet sont rares voire inexistantes. Cette absence d'intérêt est notamment liée à l'affirmation quasi immédiate suite à la parution de la Charte de l'environnement de l'absence de portée juridique de son article 8, et donc la réduction de l'éducation à l'environnement à une simple déclaration d'intention¹⁸⁵. Malgré ce constat, traiter de l'éducation à l'environnement dans une perspective juridique ne nous semble assurément pas dénuée d'intérêt. Une recherche sur le sujet nous permettra de constater que loin d'être anecdotique, l'éducation à l'environnement est présente dans de nombreux textes juridiques. Elle nous permettra également de nous interroger sur la place du droit dans notre société contemporaine.

¹⁸⁰ On constate ainsi une augmentation des contentieux de 15 % entre 2013 et 2014, de 2,3 % entre 2014 et 2015, de 5,6 % entre 2015 et 2016, et de 2,6 % entre 2016 et 2017, Lettre d'information juridique – hors série – septembre 2018, Bilan de l'activité contentieuse de l'année 2017, Ministère de l'éducation nationale.

¹⁸¹ S. Monnier, « Le médiateur, nouvelle figure du droit public », *RFDA* 2015, p. 1175, spéc. pp. 1177 et 1182.

¹⁸² P. Raimbault (dir.), *La pédagogie au service du droit*, LGDJ, 2011.

¹⁸³ A. Legrand, « Droit et éducation », in A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige/PUF, 2008, p. 169-170

¹⁸⁴ C. Durand-Prinborgne, « La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française », *op.cit.*, p. 69.

¹⁸⁵ J-L. Pissaloux, « *La constitutionnalisation non sans risque du droit de l'environnement* », *Gaz. Pal.* 12-13 janvier 2005, p. 13 ; B. Mathieu, *La place de la Charte dans l'ordre constitutionnel*, Cahier du Conseil constitutionnel, n°15, dossier constitution et environnement, janvier 2004 [en ligne] ; B. Mathieu, « *La Charte et le Conseil constitutionnel : point de vue* ». In: *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 2005. La charte constitutionnelle de l'environnement, p. 135 ; L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, *Revue de l'environnement*, n°4, avril 2005, p. 32.

B. LE CHOIX D'UNE APPROCHE JURIDIQUE

La faible quantité de réflexions juridiques relatives à l'éducation à l'environnement ne doit pas cacher l'intérêt qu'il convient d'apporter à un tel sujet (i). Le caractère inédit d'une telle approche nous conduit naturellement à nous interroger sur les conditions qui ont poussé à introduire l'éducation à l'environnement en droit. Il est alors opportun d'analyser ce sujet à la lumière de la reconnaissance juridique (ii).

i. L'intérêt d'une approche juridique de l'éducation à l'environnement

Si le champ du droit a très peu investi la question de l'éducation à l'environnement, à l'inverse, les sciences de l'éducation, la sociologie ou encore l'anthropologie se sont emparées du sujet et y exercent une mainmise. Néanmoins, la présence de l'éducation à l'environnement dans le droit est loin d'être anecdotique et amène à s'interroger sur les raisons de ce désintéressement. En effet, cette dimension éducative se déploie dans l'ensemble des ordres juridiques, à tous les niveaux de la hiérarchie des normes, s'enracine dans différentes disciplines juridiques, et est présente avec une grande constance dans les textes.

D'abord, on trouve des références à l'éducation à l'environnement dans tous les ordres juridiques. Comme pour la protection de l'environnement en général, le droit international a servi d'incubateur au service de son déploiement dans l'ensemble des ordres juridiques. Cette fonction du droit international a débuté en 1972 avec la Conférence de Stockholm. La déclaration qui en est issue énonce dans son principe 19 qu'il est « *essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes* ». A partir de cette date, on a assisté à une éclosion exponentielle des dispositions juridiques traitant de ce sujet. Le rôle de l'UNESCO n'est pas neutre dans ce processus. L'organisation internationale s'est en effet saisie du sujet et a encouragé la production de nombreux textes relatifs à l'éducation à l'environnement. Elle a ainsi procédé à sa conceptualisation et sa promotion sur toute la scène internationale¹⁸⁶. Aujourd'hui on trouve donc un grand nombre de textes juridiques internationaux contraignants et non contraignants dont l'une des dispositions au moins traite spécifiquement de cette question éducative¹⁸⁷.

¹⁸⁶ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*, Revue ERE, Vol. 4, 2003, p. 41 ; O. Sigaut, *L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques*, Revue éducation relative à l'environnement, Vol. 9, 2010 – 2011, p. 63.

¹⁸⁷ Sans rechercher l'exhaustivité, mais dans l'optique de montrer que la présence de ces dispositions n'est pas exceptionnelle nous pouvons citer : Convention de Vienne pour la protection de la couche d'ozone, 22 mars 1985, article 4 ; Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification dans les Pays gravement touchés par la sécheresse et ou la désertification, en particulier en Afrique, 26 décembre 1996, article 5 d), et 19 ; Protocole au

L'influence du droit international s'est fait sentir aussi bien à l'échelon européen que national puisque ces deux ordres juridique ont procédé à la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Si l'échelon européen est prudent sur cette question au regard de la compétence exclusive des États en matière éducative, l'Union s'est malgré tout saisie de cette question sur le fondement de sa politique environnementale. On a alors assisté à la parution de déclarations¹⁸⁸ et de résolutions du Conseil¹⁸⁹ En droit interne, les références à l'éducation à l'environnement sont importantes. Ce sujet s'est en effet imposé aussi bien au niveau constitutionnel¹⁹⁰, législatif¹⁹¹,

traité sur l'Atlantique relatif à la protection de l'environnement, Madrid, 4 octobre 1991, article 6 a) ; Convention sur la pollution atmosphérique transfrontière à longue distance, Genève, 13 novembre 1979, article 7 ; Protocole de Montréal relatif à des substances qui appauvrissent la couche d'ozone, Montréal, 16 septembre 1987, article 9,2 ; Protocole relatif aux aires spécialement protégées de la méditerranée, Genève, 3 avril 1992, article 11 ; Convention sur la diversité biologique, Rio, 22 mai 1992, article 13 ; Convention internationale de 1973 pour la prévention de la pollution par les navires telle que modifiée par le protocole de 1978, Londres, 17 février 1978, article 17 ; Convention relative aux zones humides d'importance internationale particulièrement comme habitat de la sauvagine, Ramsar, 2 février 1971, article 4.5 ; Convention relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel en Europe, Berne, 19 septembre 1979, article 3 ; Convention sur la protection de la nature dans le pacifique sud, article III, 4 ; Convention pour la protection du milieu marin de l'atlantique Nord-Est, Oslo, septembre 19L. 312-1992, Appendice 1 article 6, a) ; Convention pour la protection et la mise en valeur du milieu marin dans la région des Caraïbes, protocole relatif aux zones et à la vie sauvage spécialement protégés par la convention, Carthagène, article 6.2 et 18.2 ; Convention des Nations Unies sur le droit de la mer, Montego Bay, 10 décembre 1982, article 202 ; Convention sur les polluants organiques persistants, article 10 ; Protocole à la convention sur la pollution atmosphérique transfrontalière à longue distance de 1979, protocole relatif aux polluants organiques persistants, article 6 et protocole relatif à la réduction de l'acidification, de l'eutrophisation et de l'ozone troposphérique, article 5 ; Protocole de Kyoto à la convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, article 10 e) ; Convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, Rio, 1992, article 4 i) et article 6 ; Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, Aarhus, 1998, article 3.3 ...

¹⁸⁸ Déclaration du Conseil des communautés européennes et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil concernant un programme d'action des communautés européennes en matière d'environnement du 22 novembre 1973, J.O des communautés européennes, 20 décembre 1973, n°C 112/3, Deuxième partie, titre II, chapitre 6.

¹⁸⁹ Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil sur l'éducation en matière d'environnement, du 24 mai 1988 (88/C 177/03), Journal officiel n° C 177 du 06/07/1988 p. 0008 – 0010 ; Conclusion du Conseil du 18 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, information provenant des institutions, organes et organismes de l'union européenne, J.O de l'Union Européenne, 4 décembre 2010, C 327/11.

¹⁹⁰ Article 8 de la Charte de l'environnement : « l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte »

¹⁹¹ L'article 55 de la loi Grenelle I dispose que « *l'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions éthiques et sociales, à la formation citoyenne* » ;

L'article L.121-8. du code de l'éducation dispose que « *L'éducation à l'environnement et au développement durable, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines, permet aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sociaux et économiques du développement durable. Elle est dispensée tout au long de la formation scolaire, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation, afin de développer les connaissances scientifiques et les compétences des élèves en vue de leur permettre de maîtriser ces enjeux, notamment ceux portant sur le changement climatique et la préservation de la biodiversité, et de les préparer à l'exercice de leurs responsabilités de citoyen* ». L'article L. 312-19 du code de l'éducation dispose que « *L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique. Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique. Elle comporte également une sensibilisation à la réduction des déchets, au réemploi et au recyclage des produits et matériaux, ainsi qu'au geste de tri. Les formations dispensées dans les établissements d'enseignement technologique, professionnel, agricole et*

qu'infra-législatif¹⁹².

Cette profusion de textes conduit presque naturellement à constater que l'éducation à l'environnement est présente à tous les niveaux de la hiérarchie des normes : au niveau constitutionnel avec l'article 8 de la Charte de l'environnement, au niveau international dans des textes juridiquement contraignants ou non, au niveau législatif, et au niveau infra-législatif. Cette liste, au-delà de refléter le déploiement de l'éducation à l'environnement à travers l'ensemble du droit, témoigne de son enracinement, de son institutionnalisation. Il n'est alors pas possible de la désigner comme un épiphénomène juridique. Elle se manifeste comme une pratique ancrée, une habitude qui mérite à ce titre d'être analysée.

Cette analyse semble d'autant plus nécessaire que l'éducation à l'environnement n'investit pas uniquement le champ du droit de l'environnement mais traverse les droits pour s'ancrer également en droit de l'éducation. Si les références sont nombreuses en droit de l'environnement, notamment en raison de l'action du droit international de l'environnement, un regard attentif sur le droit de l'éducation doit également être porté. Le droit de l'éducation contient en effet certaines dispositions dont l'importance ne doit pas être négligée. C'est le cas notamment de l'article 29 de la Convention internationale relative au droit de l'enfant, de l'article L 312-19 du code de l'éducation, ainsi que des nombreuses circulaires qui encadrent le déploiement de l'éducation à l'environnement dans un secteur fondamental : l'école.

Enfin, la constance des références à l'éducation à l'environnement au fil du temps renforce notre sentiment de l'importance d'une analyse juridique. En effet, si on peut s'interroger sur la pertinence et la légitimité d'inscrire cette dimension éducative dans le droit, l'obstination qui transparaît derrière ce foisonnement de références tend au contraire à en faire une disposition essentielle de la politique de protection de l'environnement. Depuis 1972, on retrouve ainsi des renvois à l'éducation à l'environnement au sein de la Déclaration de Rio en 1992, de la Convention d'Aarhus en 1998, de l'Accord de Paris en 2015. Récemment encore, l'impératif éducatif a été inséré

les centres de formation des apprentis veillent à favoriser la connaissance des techniques de mise en œuvre et de maintenance des énergies renouvelables, ainsi que des dispositifs d'efficacité énergétique, de réparation et de recyclage ».

¹⁹² Notamment l'ensemble des circulaires encadrant l'éducation à l'environnement à l'école : Circulaire n°77-300 du 29 août 1977 du 8 septembre 1977 portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement ; circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 relative à la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable ; circulaire n° 2007-077 du 29 mars 2007 relative à la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2011-186 du 24 octobre 2011 relative à la troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015 relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ; Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 relative à la nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030

au sein du code de l'éducation en 2013¹⁹³ (et complété en 2015¹⁹⁴) et en 2021¹⁹⁵, et une nouvelle circulaire relative à la généralisation de l'éducation au développement durable à l'école a été publiée en 2019¹⁹⁶.

Au-delà de sa présence factuelle dans les textes, l'inscription de l'éducation à l'environnement dans le droit ne doit pas être regardée comme symbolique, c'est-à-dire sans incidence. Plusieurs textes importants la soutiennent et font de celle-ci une assertion qu'il convient de ne pas négliger. C'est d'abord par le truchement de l'article 8 de la Charte de l'environnement que l'éducation à l'environnement s'impose comme une disposition essentielle. Si de nombreux auteurs ont rapidement souscrit à l'idée qu'il ne fallait voir derrière l'article 8 de la Charte qu'une simple déclaration d'intention¹⁹⁷, nous souscrivons néanmoins à l'avis de Yann Aguila pour qui il « *est délicat pour le juge d'écarter de lui-même une disposition figurant dans une loi – voire dans la Constitution – au motif qu'elle ne serait pas normative* »¹⁹⁸. L'article 8 de la Charte de l'environnement ne peut donc pas être considéré comme étant inséré dans la Constitution pour « *faire joli* »¹⁹⁹. Ensuite, au niveau international, deux grands textes font la promotion de l'éducation à l'environnement. C'est d'abord la Convention d'Aarhus relative à l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, en son article 3-3 qui dispose que « *chaque Partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement* ». C'est ensuite la Convention internationale relative aux droits de l'enfant qui par son article 29 estime que l'éducation doit « *favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » mais également « *le respect du milieu naturel* ». Ces deux conventions, outre leur caractère juridiquement contraignant, ont une importance particulière car elles ont mis en place des d'organes « quasi juridictionnels »²⁰⁰ destinés à assurer le respect des conventions par les États parties. Qu'il s'agisse du comité d'examen du respect des dispositions de la convention d'Aarhus (CERDCA) pour la convention d'Aarhus²⁰¹ ou de la procédure de « communication » prévue par la

¹⁹³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 parue au JORF n° 157 du 9 juillet 2013.

¹⁹⁴ Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte, publiée au Journal Officiel du 18 août 2015

¹⁹⁵ Loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, JORF 24 août 2021, texte 1.

¹⁹⁶ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 relative à la nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030

¹⁹⁷ Voir L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté*, Revue Environnement et développement durable, n°4, avril 2005, comm. 36

¹⁹⁸ Y. Aguila, *La valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement*, RFDA, 2008, p. 1149.

¹⁹⁹ M. Prieur, *Promesses et réalisation de la Charte de l'environnement*, Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel, n°43, Dossier : Le Conseil constitutionnel et l'environnement, avril 2014, [en ligne].

²⁰⁰ E. Decaux, *Que manque-t-il aux quasi-juridictions internationales pour dire le droit ?*, in *Le dialogue des juges. Mélanges en l'honneur de Bruno Genevois*, Dalloz, 2008, p. 217

²⁰¹ J. Bétaille, *Le droit français de la participation du public face à la convention d'Aarhus*, AJDA, 2010, p. 2083.

CIDE²⁰², ces dispositifs permettent de dépasser l'absence d'applicabilité directe des articles relatifs à l'éducation à l'environnement devant les juridictions nationales en ouvrant la voie à la saisine des organes internationaux par des particuliers. Enfin, au niveau national la présence de l'article L 312-19 du code de l'éducation ne doit pas être négligée compte tenu de sa propension à pouvoir imposer le déploiement d'un contenu éducatif dans l'ensemble du système scolaire.

Finalement, l'ensemble de ces textes nous conduit à considérer qu'une analyse juridique de l'éducation à l'environnement apparaît aujourd'hui nécessaire afin de comprendre les raisons et les incidences d'un tel déploiement. Si les raisons de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement commencent à apparaître au regard de sa capacité à susciter un changement de comportement, l'analyse de ces incidences est également importante. En effet, l'éducation à l'environnement est amenée à jouer un rôle important dans l'effectivité et l'efficacité de l'ensemble du droit de l'environnement. Nous tâcherons donc de montrer que l'éducation constitue un pré-requis important tant au moment de la conception, de la mise en œuvre que de la réception de la norme. En ce sens, elle met en mouvement un nombre important d'acteurs. Certains sont ainsi désignés comme les promoteurs de son développement (médias, associations, enseignants, établissements publics, etc) alors que d'autres en sont les destinataires (jeunesse, acteurs politiques, magistrats, grand public...). Pour terminer, si la théorie du « *concernement maximal* »²⁰³ fait de l'Éducation Nationale le destinataire privilégié du déploiement de l'éducation à l'environnement, celle-ci est également amenée à jouer un rôle dans d'autres domaines. En effet, plus qu'un simple moyen au service d'une politique publique, l'éducation à l'environnement se place comme un préalable indispensable sans lequel un certain nombre de droits seraient vides de sens. Nous verrons donc que des liens étroits se tissent entre éducation et principes d'information et de participation environnementales, mais également que l'éducation à l'environnement joue un rôle majeur dans la mise en œuvre de l'obligation de vigilance environnementale ou encore dans le développement des mécanismes d'approche volontaire qui englobent les codes de bonne conduite, les déclarations, les rapports volontaires, les chartes, les programmes volontaires, les « agenda 21 », les normes techniques, les contrats...²⁰⁴.

ii. Une approche fondée sur la reconnaissance juridique

Reconnaissance, issu du latin *recognoscere*, signifie « retrouver, revoir dans son esprit,

²⁰² Cette procédure a été instaurée grâce à la parution d'un 3eme protocole à la CIDE le 19 décembre 2011. Ce protocole signé par la France en 2014 a été ratifié le 7 janvier 2016 (Décret 2016-500 du 22 avril 2016).

²⁰³ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'« écocitoyenneté »*, Revue Environnement et développement durable, n°4, avril 2005, comm. 36

²⁰⁴ N. Hervé-Fournereau, *Présentation Générale*, in N. Hervé-Fournereau (dir.), *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, PUR, 2008, p. 28.

rappeler à sa mémoire, passer en revue, inspecter, examiner »²⁰⁵. Selon le dictionnaire le Littré, plusieurs sens peuvent être assignés au terme reconnaissance. Tout d'abord, il désigne l'action de reconnaître, c'est-à-dire identifier une chose, une situation, un visage que l'on a déjà connu. La reconnaissance renvoie alors à l'acte d'identification de quelque chose de connu. Ensuite, ce mot peut être employé dans le sens de la réalisation d'un état des lieux, d'un examen. Il est à ce titre régulièrement utilisé dans le domaine militaire où l'armée effectue des opérations de reconnaissances avant d'engager des actions. Enfin, la reconnaissance peut faire écho à la constatation de la vérité. On reconnaît pour admettre une vérité.

Cette rapide présentation des différentes acceptions de la reconnaissance nous permet une première appréhension du terme. Il convient néanmoins de la compléter au regard de sa conceptualisation en philosophie et en sociologie. La reconnaissance a en effet largement été traitée au fil des siècles par des auteurs comme Fichte²⁰⁶, Hegel²⁰⁷, Ricoeur²⁰⁸, ou encore Honneth²⁰⁹. Pour eux, la reconnaissance est une condition de la participation à la vie sociale, la « *condition nécessaire de toute socialisation humaine* »²¹⁰. Cette théorie est très bien mise en évidence par Honneth. Dans son ouvrage « La lutte pour la reconnaissance », il estime que la reconnaissance est un acte performatif par lequel un individu reçoit de la part de la société une confirmation de ses attentes. Ainsi, « *l'expérience de la reconnaissance est un facteur constitutif de l'être humain : pour parvenir à une relation réussie à soi, celui-ci a besoin d'une reconnaissance intersubjective de ses capacités et de ses prestations ; si une telle forme d'approbation sociale lui fait défaut à un degré quelconque de son développement, il s'ouvre dans sa personnalité une sorte de brèche psychique, par laquelle s'introduisent des émotions négatives comme la honte ou la colère* »²¹¹. C'est pourquoi selon Taylor, la reconnaissance s'impose comme un « *besoin humain vital* »²¹². Cette théorie explique la prolifération des demandes de reconnaissance aujourd'hui. Aux questions du multiculturalisme, de la lutte pour les minorités victimes d'injustices ou de discriminations sexuelles ou sociales, s'ajoutent des revendications nouvelles en matière de protection de l'environnement, de développement économique ou encore de fonctionnement de la famille.

Face à ce développement, Honneth identifie trois formes de reconnaissances : la reconnaissance amoureuse, la reconnaissance culturelle, et la reconnaissance juridique. En effet, « *les formes de reconnaissance de l'amour, du droit et de la solidarité constituent des protections*

²⁰⁵ AFILF, CNRS (2001). *Op. Cit.* <http://www.cnrtl.fr/etymologie/reconnaitre>

²⁰⁶ J. G. Fichte, *Fondements du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*, Paris, Puf, 1984.

²⁰⁷ G. W. F. Hegel, *Phénoménologie de l'Esprit*, Paris, Aubier, 1941 (traduction Hyppolite)

²⁰⁸ P. Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Stock, 2004.

²⁰⁹ A. Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

²¹⁰ Ibid., p. 82.

²¹¹ Ibid., p. 166.

²¹² C. Taylor, « The Politics of Recognition », dans Charles Taylor (ed.), *Multiculturalism and the « Politics of Recognition »*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 1994, p. 26.

intersubjectives garantissant les conditions de liberté intérieure et extérieure »²¹³ ». Si la reconnaissance amoureuse qui conditionne la confiance en soi, et la reconnaissance culturelle qui renvoie à l'estime sociale et l'aptitude « à concrétiser les valeurs culturellement définies de la collectivité »²¹⁴ sont importantes, elles dépassent le cadre de notre travail. Nous concentrerons donc nos analyses sur la reconnaissance juridique. Selon le vocabulaire Cornu, la reconnaissance juridique se définit comme la « manifestation de volonté par laquelle une personne accepte de tenir pour établie une situation préexistante de fait ou de droit ». La sphère du droit institue par là une forme de reconnaissance universelle. Son importance est donc centrale. En effet, le droit obéit à une exigence d'indifférenciation. Son rôle n'est pas « d'établir des hiérarchies et des valeurs relatives et graduelles »²¹⁵ mais d'assurer le respect absolu dû à la personne comme telle. « Pour se rapporter aux qualités universelles des êtres humains, la reconnaissance juridique se doit ainsi d'appliquer des normes universelles, c'est-à-dire indépendantes des positions et valeurs sociales »²¹⁶. La reconnaissance juridique se manifeste par l'inscription dans un texte juridique d'une préoccupation portée par un ou plusieurs individus. Cette reconnaissance prend son sens grâce à l'effet performatif du droit.

C'est donc sur le fondement de cette reconnaissance que nos développements relatifs à l'éducation à l'environnement vont venir s'enraciner. L'approche retenue permettra d'étendre nos développements selon un large spectre. En cherchant à savoir pourquoi et comment l'éducation à l'environnement a été intégrée dans la sphère juridique, nous proposerons donc de poser un cadre de base sur lequel pourront s'appuyer d'autres recherches. En effet, le prisme retenu nous engage dans une analyse du droit positif qui ne se veut ni définitive ni fermée. Elle ouvre au contraire la voie vers des études plus approfondies dans des domaines que nous laissons volontairement de côté, comme les manifestations de l'éducation à l'environnement ou les méthodes de renforcement des mécanismes de reconnaissance.

Ce cadre étant fixé, de quelle manière l'éducation à l'environnement est-elle reconnue juridiquement ? Pour répondre à cette interrogation, nous chercherons d'abord à identifier les facteurs qui ont conduit à cette reconnaissance (Partie 1). L'objectif poursuivi consistera à comprendre pourquoi l'éducation à l'environnement est venue intégrer le système juridique. Plus qu'une simple politique publique, un droit relatif à cette éducation s'est construit au fil du temps. L'étude de l'avènement de cette construction constituera donc un point d'entrée déterminant pour la compréhension de notre sujet d'étude. En comprenant l'histoire de l'éducation à l'environnement sous une focale juridique nous pourrions ainsi être éclairé sur ses principes généraux, ses finalités, ses conditions d'existence et finalement ses évolutions passées et à venir. Cette mise en perspective

²¹³ A. Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, op.cit., p. 209.

²¹⁴ Ibid., p 148-149

²¹⁵ H. Guéguen, « La reconnaissance, genèse d'un concept philosophique », *Idées*, 2007, n°149, p. 6-13

²¹⁶ Ibidem

nous conduira nécessairement à traverser les différents « âges du droit ». Nous mettrons ainsi en évidence l'importance de l'évolution du système juridique dans le processus de reconnaissance de l'éducation à l'environnement.

Nos développements nous amèneront ensuite à analyser les instruments de cette reconnaissance (Partie 2). La décision d'analyser l'ensemble des instruments juridiques reconnaissant l'éducation à l'environnement répond à plusieurs impératifs. D'abord une volonté de trouver une unicité dans un sujet profondément dispersé. Dispersé d'un point de vue sémantique avec l'utilisation d'un vocabulaire différent pour désigner des réalités proches ; dispersé spatialement avec une reconnaissance traversant l'ensemble des ordres juridiques ; et dispersé dans sa mise en œuvre par un éclatement dans différentes disciplines juridiques et se trouvant entre les mains d'un nombre important et hétérogène d'acteurs. Ensuite, une nécessité de connaître la portée des textes relatifs à l'éducation à l'environnement. Ce cheminement nous amènera à nous prononcer sur le caractère contraignant ou non des dispositions l'encadrant et devra nous conduire à nous prononcer sur l'existence d'un droit subjectif à l'éducation à l'environnement.

PARTIE 1 : LES FACTEURS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

La détermination de l'objet d'une régulation juridique répond classiquement à différentes aspirations. La vision platonicienne parle du droit comme une science qui permet d'atteindre ce qui est juste, conforme à la Nature. Pour Saint Thomas d'Aquin, le droit tend à poursuivre un idéal divin en se rapprochant de la loi de Dieu. Pour d'autres auteurs, la norme serait le support indispensable à l'atteinte du bonheur. Aujourd'hui, que l'on se place dans la conception libérale dénoncée par Karl Marx ou plus sociale, le droit apparaît comme le nouveau mode d'expression politique²¹⁷.

Malgré tout, il apparaît admis par tous que le droit entre dans une phase de profondes mutations²¹⁸. Le Doyen Carbonnier parle à ce titre d'un « *foisonnement des sources du droit devenu un phénomène majeur, contre-révolutionnaire, postmoderne, et baroque* »²¹⁹. La pyramide de Kelsen, représentation classique de l'ordre juridique est en crise²²⁰. Deux phénomènes caractérisent ce constat. D'abord, on assiste à un élargissement des mécanismes de production juridique. Loin du triptyque « *intelligibilité, accessibilité et simplicité* »²²¹, se développe de manière exponentielle un droit « *souple* »²²². Utilisé abondamment dans le droit international public, sa place dans le droit interne est également loin d'être négligeable. Il se déverse ainsi « *dans le système juridique en un flot ininterrompu* »²²³. Caractérisé par sa faible effectivité, voire son manque de force contraignante, ce droit favorise l'émergence de nouveaux concepts juridiques et agit comme rampe de lancement à la consécration de nouveaux droits²²⁴. Enfin, on assiste à un foisonnement des sources du droit de telle sorte qu'il est loisible de se demander si, « *dans le monde juridique, il reste un intervenant qui*

²¹⁷ J.-J. Rousseau, *Le contrat social*, dans Œuvre complètes, Gallimard, coll. Bibliothèque de la pléiade, 1964.

²¹⁸ Voir : *Les mutations de la norme – Le renouvellement des sources du droit*, Economica, 2011, ss la dir. N. Martial-Braz, J.-F. Riffard, M. Behar-Touchais ; V. Lessere, *Le nouvel ordre juridique*, LexisNexis, 2015.

²¹⁹ J. Carbonnier, *Droit civil - Introduction*, 27^e ed. Refondue, PUF 2002, n°106.

²²⁰ M. Troper, *Un système pur du droit : le positivisme de Kelsen*, in P. Bouretz (ss dir.), *La force du droit. Panorama des débats contemporains*, éd. Esprit, 1991, p. 117 et s. ; P. Amsselek, *Réflexion critiques autour de la conception kelsénienne de l'ordre juridique*, RDP 1978, p. 5 et s. ; M. Troper, *La pyramide est toujours debout ! Réponse à Paul Amsselek*, RDP 1978, p. 1523 et s. ; P. Puig, « *hiérarchie des normes : du système au principe* », RTD civ. 2001, p. 749.

²²¹ M.-A. Frison-Roche et W. Baranes, *Le principe constitutionnel de l'accessibilité et de l'intelligibilité de la loi*, D. 2000, p. 361

²²² J.-M. Jacquet, *L'émergence du droit souple (ou le droit réel dépassé par son double)*, in Etude à la mémoire du professeur B. Oppetit, LexisNexis, 2009, p. 331 et s. ; Conseil d'Etat, *Le droit souple*, EDCE 2013. ; H. Pauliat, *La consécration du droit souple : insuffisance des règles normatives, renforcement de la qualité du droit ? Libres propos*, JPC A, 25 novembre 2013, n°48, act. 912.

²²³ S. Gerry-Vernières, *Les « petites » sources du droit – A propos des sources étatiques non contraignantes*, ed. Economica, 2012, p. 21.

²²⁴ A ce titre, Agathe Van Lang, à propos des principes du droit de l'environnement reconnaissait que « *Les déclarations présentent l'intérêt d'exprimer un consensus international autour de concepts ou d'objectifs qui seront ensuite rigidifiés dans des instruments contraignants* », *Le rôle du droit souple dans la simplification du droit*, in (dir.) I. Doussan, *Les futurs du droit de l'environnement – Simplification, modernisation, régression ?*, Bruylant, Bruxelles, 2016, p. 85.

pourrait ne pas être reconnu comme « source du droit » »²²⁵.

A côté des sources classiques émergent donc de nouvelles sources du droit. Qu'elles soient le fruit d'une origine politique, professionnelle, administrative informelle ou savante, elles ont la particularité de ne pas suivre le cheminement classique de la règle de droit²²⁶.

Cette logique de profonde transformation du droit s'accompagne d'un formidable essor du panel des préoccupations saisies par celui-ci. Longtemps, l'adage *de minimis non curat praetor*²²⁷ aurait agi comme barrière à la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement, tellement le sujet paraît loin des préoccupations classiques du droit. Or, depuis la déclaration de Stockholm en 1972 jusqu'à l'Accord de Paris sur le climat en 2015 en passant par Rio en 1992, les références à ce sujet dans les textes internationaux et nationaux se font croissantes. Ce phénomène prend sa source dans le développement impressionnant du droit de l'environnement²²⁸ qui a, peut-être plus que d'autres, bénéficié du mouvement de mutation de la norme. En effet, comme le souligne François Guy Trébulle, « *la norme environnementale comme les autres, peut-être plus que les autres, est soumise à des mutations importantes* »²²⁹.

Mais si le droit de l'environnement s'inscrit dans un processus qui inonde l'ensemble du droit, il développe également ses propres objectifs. En effet, il poursuit une fonction finaliste qui se traduit par la recherche de la protection de l'environnement²³⁰. Comme le souligne justement le professeur Prieur « *le droit de l'environnement est conçu ici non de façon neutre mais comme impliquant une éthique et comportant une obligation de résultat* »²³¹. Et c'est justement dans ce mouvement de recherche d'un accomplissement, d'un résultat, d'une éthique que l'éducation à l'environnement trouve sa source. Elle agit comme un soutien, un levier au service de l'effectivité et de l'efficacité de l'ensemble de la réglementation environnementale, comme en témoigne magistralement l'article 8 de la Charte de l'environnement. Elle trouve donc par là une raison, une légitimité, à son existence dans l'ordre juridique.

Ainsi, passé l'étonnement de voir l'éducation à l'environnement saisie par le droit, il semble bien que deux facteurs soient à l'origine de sa reconnaissance. D'abord, les mutations du droit que nous analyserons dans une acception historique (**Titre 1**) mais aussi son pouvoir d'action

²²⁵ P. Deumier et T. Revet, *V° Sources du droit (problématique générale)*, in Dictionnaire de la culture juridique, sous la direction de S. Rials, Paris, P.U.F., 2003, p. 1433

²²⁶ N. Martial-Braz, *Propos Introductifs*, in *Les mutations de la norme – Le renouvellement des sources du droit*, op. Cit. p. 5-6

²²⁷ H. Rolland et L. Boyer, *De minimis non curat praetor*, in *Adage du droit français*, 4^e édition, Litec, p. 150 - 152

²²⁸ M. Prieur, *Le nouveau principe de « non régression » en droit de l'environnement*, in *La non régression en droit de l'environnement*, ss. Dir. M. Prieur et G. Sozzo, ed. Bruylant, 2012, p. 5

²²⁹ F. Guy Trébulle, *Les mutations de la norme en droit de l'environnement*, in *Les mutations de la norme – Le renouvellement des sources du droit*, op. Cit., p. 212

²³⁰ Voir les références et observation dans M. Despax, *Droit de l'environnement*, Litec, 1980, p. IX et (8)

²³¹ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, 5^e éd., Dalloz, 2004, Paris, p. 8

déterminant en faveur du renforcement du droit de l'environnement (**Titre 2**).

TITRE 1 : UN FACTEUR HISTORIQUE : LES MUTATIONS DU DROIT

La fin du XX^e siècle mais surtout le début du XXI^e sont les témoins d'une profonde transformation du droit, à tel point qu'une partie de la doctrine parle du passage d'un droit moderne à un droit postmoderne²³². Popularisé sous la plume de J-F. Lyotard dans « *La Condition postmoderne* »²³³, le postmodernisme constitue en droit « *soit une critique culturelle, soit une critique sociologique* »²³⁴. Prenant le contrepied d'un droit moderne reposant sur la rationalité formelle et matérielle, telle que théorisée par Max Weber²³⁵, le paradigme postmoderne adopte le parti de la complexité, de la pluralité et du relativisme²³⁶.

Or, l'apparition de l'éducation à l'environnement dans le corpus juridique concorde parfaitement avec la constatation du passage d'un paradigme moderne à postmoderne. Cantonnée, marginalisée, voire inexistante dans le droit moderne, l'éducation à l'environnement ne trouve pas dans cette organisation juridique rigide la souplesse nécessaire à sa reconnaissance juridique. Entendu comme un « *système autonome, formé de règles générales et abstraites (à l'image des mathématiques), complet et cohérent dans la mesure où il est organisé de manière systématique dans un ensemble hiérarchisé* »²³⁷, le droit moderne trouve son fondement théorique dans le monisme juridique selon lequel seul l'État est auteur du droit. Cette vision, semble-t-il aujourd'hui « *périmée* »²³⁸, a malgré tout marqué le droit durant plusieurs siècles et persiste encore aujourd'hui. En effet, si on constate un passage entre modernité et postmodernité, il serait faux de penser que le droit postmoderne s'est complètement substitué au droit moderne. Si le modèle Kelsénien de « *structure rigoureusement hiérarchisée de l'ordre juridique* »²³⁹ ne correspond certes pas avec une réalité beaucoup plus complexe, il n'en reste pas moins le modèle directeur. Que l'on évoque le concept de « *pyramide inachevée* », de « *hiérarchie inversée* »²⁴⁰, de « *hiérarchie enchevêtrée* »²⁴¹, de « *rhizome* »²⁴², de « *réseau* »²⁴³ ou d'« *archipel* »²⁴⁴, les auteurs ne concluent pas à la disparition

²³² V. J. Chevalier, *L'État post-moderne*, Droit et société, Vol. 35, 4^{ème} ed., Paris, 2014, pp. 99-160

²³³ J-F. Lyotard, *La Condition postmoderne*, Paris, Minuit, 1979.

²³⁴ B. Melkevik, *Horizon de la philosophie du droit*, Diké, presse Universitaire de Laval, Laval, 1998, p. 155

²³⁵ M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5th, Tubingen, J.C.B Mohr, 1980.

²³⁶ H. Abdelhamid, *Les paradigmes postmoderne et la démarche pluraliste dans la recherche juridique*, in *Méthodologie du pluralisme juridique*, ss dir. G. Otis, Karthala, coll. 4 vents, 2012.

²³⁷ N. De Sadeleer, *Les approches volontaires en droit de l'environnement, expression d'un droit post-moderne ?*, in *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, ss. Dir. N. Hervé-Fournereau, Presse Universitaire de Renne, coll. L'univers des normes, 2008, p. 46

²³⁸ K. Benyekhlef, *Une possible histoire de la norme*, Thémis droit, Montréal, 2008, p. 44

²³⁹ J. Chevalier, *L'ordre juridique*,

²⁴⁰ M. Delmas-Marty, *Pour un droit commun*, Paris, Seuil, 1994, p. 91 et s.

²⁴¹ P. Amsselek, *Une fausse idée claire : la hiérarchie des normes juridiques*, p. 562 et 577

²⁴² M. Delmas-Marty, Introduction au thème *Les nouveaux lieux et les nouvelles formes de résolution des conflits*, in *Les transformations de la régulation juridique*, ss dir. de J. Clam et G. Martin, Paris, LGDJ, 1998, p. 212.

²⁴³ F. Ost, M. Van De Kerchove, *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Publication FUSL, Bruxelles, 2002, coll. Droit.

²⁴⁴ G. Timsit, *Archipel de la norme*, Paris, PUF, 1997.

du droit moderne mais bien à l'existence d'un modèle en interaction dont le droit moderne continue de former le tronc central. Comme le souligne Charles-Albert Morand « *les divisions construites par la pensée libérale ont forgé les représentations que l'on se fait du droit et [...] elles se sont révélées efficaces. Elles constituent le point de départ obligé de toute analyse cherchant à déterminer les modifications de structure subies par le droit à la suite des changements qui sont intervenus dans les modalités de l'action étatique* »²⁴⁵.

Dès lors, une analyse de l'éducation à l'environnement dans sa seule acception postmoderne serait incomplète. Une première analyse montrera comment le droit moderne a marginalisé l'éducation à l'environnement. Cette marginalisation, définie par le dictionnaire Robert comme étant « *l'action tendant à isoler en considérant comme marginaux de manière à priver d'influence* », exercée par le droit moderne, est perceptible lorsque l'on parle de l'éducation à l'environnement. Cette dernière, reconnue mais reléguée à une simple déclaration d'intention relève de ces « *petites sources du droit* »²⁴⁶ interprétées comme du « *quasi-droit* »²⁴⁷ (**Chapitre 1**).

Dans un second mouvement, nous constaterons que le droit postmoderne ouvre le spectre juridique de l'éducation à l'environnement. Comme un symbole, sa constitutionnalisation dans la Charte de l'environnement, marque son ancrage dans le droit (**Chapitre 2**).

²⁴⁵ C-A. Morand, *Le droit néo-moderne des politiques publiques*, LGDJ, Droit et Société, Paris, 1999, p. 29

²⁴⁶ S. Gerry-Vernières, *Les « petites » sources du droit – A propos des sources étatiques non contraignantes*, op. Cit.

²⁴⁷ V. Lessere, *Le nouvel ordre juridique*, op. Cit. p. 7

CHAPITRE 1 : UNE MARGINALISATION DE L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT MODERNE

La naissance du droit moderne est difficile à déterminer. Les auteurs s'accordent pourtant à acter son apparition au XVIII^{ème} siècle²⁴⁸. Ce « nouveau » droit se caractérise comme général et abstrait, hiérarchisé et autonome. Le caractère général et abstrait est un prolongement de la séparation des pouvoirs. Sans chercher une exégèse de ces notions, notons que celles-ci s'imposent « *pour des besoins de sécurité et de prévisibilité* »²⁴⁹ garantissant dès lors une égalité entre les individus grâce à un droit uniforme, certain et prévisible²⁵⁰. La hiérarchie trouve son fondement dans la théorie kelsennienne²⁵¹ selon laquelle la validité d'une norme inférieure est tirée d'une norme supérieure et doit lui être conforme. Les normes d'un ordre juridique sont donc pensées de manière systémique permettant ainsi de régler les conflits entre elles. Enfin, le droit moderne est caractérisé par son autonomie. Considéré comme un cloisonnement entre les différents systèmes normatifs, il tire son assise théorique de « *l'idée d'un droit naturel valable universellement, déduit de la raison, et l'acceptation d'un pluralisme des groupes contribuant à la formation de la loi* »²⁵². Concrètement, l'autonomie vise à asseoir la neutralité axiologique du droit et donc à assurer son autonomie par rapport à la morale et aux considérations sociales, scientifiques ou économiques.

Enfin, le droit moderne « *se présente comme une totalité cohérente, « un ordre unitaire », c'est-à-dire un système de normes solidaires et hiérarchisées, reliées entre elles par des relations logiques et nécessaires : cette systématique lui confère clarté, simplicité, certitude, tous attributs qui seront considérés comme inhérents à tout droit* »²⁵³.

Cette situation conduit donc à deux formes de marginalisation pour l'éducation à l'environnement. D'abord une marginalisation entendue comme structurelle, c'est-à-dire propre à l'organisation systémique du droit moderne (**section 1**). Ensuite, une marginalisation que nous qualifierons de matérielle. Dans cette acception, nous montrerons que les mécanismes juridiques engendrés par le droit moderne ne permettent pas de prendre en compte des problématiques complexes telle que l'éducation à l'environnement (**section 2**).

²⁴⁸ V. notamment : A. Becchia, *Modernités de l'Ancien Régime (1750 – 1789)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012 ; A. Slimani, *La modernité du concept de nation au XVIII^e siècle (1715 – 1789) : apports des thèses parlementaires et des idées politiques du temps*, Aix-en-Provence, PUAM, 2004 ; F. Saint-Bonnet, Y. Sassier, *Histoire des institutions avant 1789*, LGDJ, 5^e ed., 2015.

²⁴⁹ C-A. Morand, *Le droit néo-moderne des politiques publiques* », op. cit, p. 29.

²⁵⁰ F.A. Hayek, *Droit, législation et liberté*, vol. 1, 153 sq.

²⁵¹ Voir H. Kelsen, *Théorie pure du droit*, 2^{ème} ed.

²⁵² C-A. Morand, op. Cit. p. 47

²⁵³ J. Chevallier, *Vers un droit post-moderne ?*, in J. Clam et G. Martin, *Les transformations de la régulation juridique*, LGDJ, 1998, Droit et Société n°5, p. 25.

SECTION 1 : UNE MARGINALISATION STRUCTURELLE

Le terme même de marginalisation concorde avec l'idée d'une sortie, d'une extériorisation. De la sorte, elle suppose l'existence préalable d'une situation d'assimilation. Il est donc indispensable d'identifier cette source antérieure. A ce titre, c'est dans le droit prémoderne qu'évolueront nos premières analyses. Si la qualification de droit prémoderne semble hasardeuse²⁵⁴ (les historiens du droit procèdent classiquement à un découpage par grandes périodes historiques : droit de l'Antiquité, romain, du Moyen-Age...etc.), ce droit se définit comme un antonyme du droit postmoderne. En effet, ne remettant pas en cause l'existence du droit moderne, son aval sera caractérisé de droit postmoderne et son amont de droit prémoderne²⁵⁵ (indépendamment des périodes historiques composant ce droit prémoderne). Partant de ce postulat, notre démonstration évoluera en deux temps. Dans un premier mouvement, nous relèverons la rupture opérée par le passage du droit prémoderne au droit moderne sur la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement (§1). Dans un deuxième mouvement, nous verrons que cette rupture a conduit à la mise en place d'un ordonnancement juridique strict, bloquant l'insertion de notre matière d'étude dans le système juridique (§2).

§1 : Une rupture avec le droit prémoderne

Sur un plan institutionnel et international, la conférence de Stockholm en 1972 marque l'origine de l'éducation à l'environnement sous sa forme institutionnalisée. La déclaration finale de la conférence exprime dans son principe 19 qu'il « est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes ». Avant cela, Rousseau sert de référence comme précurseur de l'éducation à l'environnement en évoquant les trois

²⁵⁴ Elle reste cependant utilisée par de nombreux juristes. A titre d'exemple, B. Barraud définit le droit prémoderne comme « l'état du droit ayant précédé, en France, les grandes codifications du début du XIXe siècle, lesquelles ont marqué le passage à la modernité juridique », *Repenser la pyramide des normes à l'ère des réseaux – Pour une conception pragmatique du droit*. L'Harmattan, coll. Logiques juridiques, 2012, p. 330. On trouve également des références au droit prémoderne sous la plume de J. Chevallier et A.-J. Arnaud, in *Entre modernité et mondialisation : cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, coll. « Droit et Société », in: *Droit et société*, n°40, 1998, p. 660 ; de D. Quaglioni, *A une déesse inconnue – La conception pré-moderne de la justice*, Edition de la Sorbonne, Paris, 2003, p. 13 ; ou encore de J. Habermas, *Droit et démocratie*, trad. de R. Rochlitz et C. Bouchindhomme, Paris, Gallimard, 1997, p. 164

²⁵⁵ Pour une utilisation du droit pré-moderne voir : D. Caglioni, *A une déesse inconnue – La conception pré-moderne de la justice*, Publication de la Sorbonne, Paris, 2003 ; H. Willke, *Droit réflexif : pour une approche du droit qui favorise la négociation*, 1992, p 270 ; C-H. Morand, *Le droit néo-moderne des politiques publiques*, op. Cit. p. 15. ; A. André-Jean, *Entre modernité et mondialisation : cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, Paris, LGDJ, *Droit et Société*, p. 660. ; A. Vahlas, *Un État de droit pré-moderne ? Constitutionnalisme et théocentrisme dans la doctrine monarchomane des Vindiciae contra tyrannos*, *Annales de la Faculté de droit de Strasbourg*, n°7, 2004, p. 211-247. ;

maîtres de l'éducation : la nature, les hommes et les choses²⁵⁶. Mais déjà, dès l'apparition de l'Homme, il est possible de faire apparaître les contours d'une « éducation à l'environnement », J. Vial parlant à ce titre d'une « *nature école* »²⁵⁷. Partant de ce constat, nous verrons que cette « éducation à l'environnement », dont il conviendra de déterminer les contours, existe bien dans la société et même dans le droit prémoderne **(A)**. Cependant, au cours des siècles, les pratiques éducatives ne cesseront de prôner le passage de la nature à la culture²⁵⁸, entraînant la perte des savoirs écologiques. Cette acculturation trouvera son point d'orgue avec la philosophie des Lumières **(B)**.

A. Une éducation à l'environnement identifiable dans le droit prémoderne

Parler d'éducation à l'environnement dans le droit prémoderne relève d'une gageure. Si d'un point de vue sémantique, il n'est ni approprié de parler d'environnement, ni encore moins d'éducation à l'environnement, nous verrons qu'en revanche il est possible de distinguer une éducation à la nature **(1)**. Ensuite, il conviendra d'analyser la protection juridique accordée à cette éducation **(2)**.

1. Une « éducation à la nature »

« *Toutes les sociétés ont vécu et vivent avec une représentation de leur rapport à la nature avec un langage spécifique* »²⁵⁹. Cette représentation évolutive de la nature conditionne également la représentation de l'éducation à la nature. Il n'est pas question d'établir ici une généalogie des représentations de la nature au fil des siècles. Tout juste nous cantonnerons-nous à démontrer que l'Homme se fait une idée de la nature très tôt dans l'histoire. En effet, si on reconnaît l'existence d'une *self-conscious ecology* au XVII^{ème} siècle, les travaux entrepris, notamment par Duhem, montrent que « *ce n'est pas au XVII^{ème} siècle mais beaucoup plus tôt que l'on aurait commencé à regarder la Nature* »²⁶⁰.

Le terme « nature », et nous en convenons, ne peut s'envisager qu'à travers une définition

²⁵⁶ J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op.cit., Livre I, p. 83. Il convient ici d'éviter un écueil. En effet, le terme « nature » employé par Rousseau renvoie à la nature humaine et non au milieu naturel. La nature au sens d'environnement est désigné ici par « les choses ».

²⁵⁷ J. Vial, *Histoire de l'éducation*, PUF, Que sais-je ?, 2009, p. 5.

²⁵⁸ M. Rouche, *Des origines à la renaissance* in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome I*. ss. Dir R. Rémond, G-V Labat, Nouvelle librairie de France, Paris, 1981, p. 632

²⁵⁹ J.-P. Deléage, *Histoire de l'écologie – Une science de l'homme et de la nature*, Éditions La découverte, Paris, 1991, p. 19.

²⁶⁰ R. Lenoble, *Histoire de l'idée de nature*, Albin Michel, Paris 1969, p. 28.

polysémique. Michel Prieur présente parfaitement cette complexité estimant que « *s'il est un concept vague, c'est bien celui de nature* »²⁶¹. Agathe Van Lang va dans la même direction et propose une définition de la nature comme un concept « *vague et empreint d'idéologie utopique, [évoquant] en effet l'ensemble des êtres et des choses composant le monde physique (les règnes minéral, animal et végétal) dans une organisation (paysage, site, écosystème) qui échappe à l'influence humaine* »²⁶².

Finalement, ces différentes représentations de la nature vont de pair avec l'idée que l'on s'en fait. L'idée de nature²⁶³ met en lumière la récurrence d'une interprétation évolutive au fil des siècles qui se caractérise par l'évolution du vocabulaire. Citons par exemple l'écologie. Formellement née sous la plume de Haeckel en 1866 comme « *la science des relations de l'organisme avec son environnement, comprenant au sens large toutes les conditions de l'existence* »²⁶⁴ l'écologie a de mieux en mieux défini son domaine de recherche au fil des années au point de devenir un concept incontournable. C'est également le cas de la notion d'écosystème. Exposé pour la première fois par le botaniste anglais A.G Tansley²⁶⁵, il se manifeste par « *un complexe fait d'organismes vivants, de leurs environnements physiques associés et des interactions au sein et entre ces deux complexes, cela contenu dans un espace délimité* »²⁶⁶.

Ainsi, dès l'Antiquité, nous retrouvons des références à la nature. Aristote et Pline en sont précurseurs. En effet, comme le souligne Buffon, « *quoique les Modernes aient ajouté leurs découvertes à celles des Anciens, je ne vois pas que nous ayons sur l'histoire naturelle beaucoup d'ouvrages modernes qu'on puisse mettre au-dessus de ceux d'Aristote ou de Pline* »²⁶⁷. Ainsi, depuis l'Antiquité à la *self-conscious ecology* et les concepts qui lui ont succédé, en passant par Robin Limé ou Buffon, il est indéniable que l'on s'interroge sur notre rapport avec la nature. Si des conceptualisations théoriques de la nature existent, il ne faudrait cependant pas analyser cette dernière sous un angle exclusivement scientifique en supputant que le monde non savant ne s'intéressait pas à cette question. Ces différentes notions montrent bien que nous envisageons la nature sous des termes différents selon les époques. Ainsi, nous ne pensons pas qu'il faudrait privilégier une nature des savants par rapport à une nature primitive ou populaire²⁶⁸. En effet, d'abord orienté par des fins pratiques, le travail est surtout paysan et demande donc une

²⁶¹ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, 7^e ed. Dalloz, Paris, 2016, p. 4

²⁶² A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, 2^e ed. Paris, 2007, p. 19

²⁶³ Cf. Pour la naissance de l'idée de nature, G. E.R Lloyd, *Une histoire de la science grecque*, Paris, La Découverte (Points Sciences), 1990, pp. 22-24.

²⁶⁴ E. Haeckel, *Generelle Morphologie der Organismen*, Berlin, Reimer, 1866, 2 vol.

²⁶⁵ A.G Tansley, *The use and abuse of vegetational concepts and terms*, *Ecology*, 16, pp. 284-307

²⁶⁶ Définition proposée par l'UICN dans le cadre de *La liste rouge des écosystèmes de l'UICN*.

²⁶⁷ Buffon, *De la manière d'étudier et de traiter l'histoire naturelle*, Paris, Impr. Royale, 1749 ; réed. Impr. Nationale, 1986, p. 55.

²⁶⁸ P. Leveque, *Homme et animal : imaginaire des premières sociétés humaines*, in *Histoire et animal*, Toulouse, Presses de l'IEP de Toulouse, 1989, t. III, p. 175-177.

connaissance appuyée de la nature²⁶⁹.

Ces savoirs accumulés formeront ensuite l'assiette commune aux futures générations par le truchement d'une transmission des connaissances. Ce transfert des savoirs apparaît comme nécessaire, aussi bien pour la survie et la transformation des sociétés que pour l'institution et le développement de la population²⁷⁰. Transparaît alors une obligation de transmettre ce que Philippe Meirieu nomme un « *devoir d'antécédence* »²⁷¹ des générations précédentes aux nouvelles. Cet impératif guidé par la certitude qu'« *il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans que soient intervenus dans sa vie d'autres êtres humains, adultes ceux-là* »²⁷² a pour finalité l'intégration du futur adulte au sein du groupe social. C'est ce rôle, naturellement assuré par les familles²⁷³, et dont il conviendra d'étudier les modalités d'organisations, qui prend racine dès l'Antiquité.

On trouve ainsi des références à l'existence d'une éducation relative à la nature au fil des siècles. Nous devons cependant distinguer deux formes éducatives : une éducation, constituée par la transmission d'un savoir-faire par répétition, que l'on pourrait qualifier d'inconsciente et une éducation théorisée²⁷⁴.

Socrate est souvent désigné comme la figure tutélaire de l'éducation. Malgré tout bien avant le V^{ème} siècle avant J-C certains auteurs parlent d'une éducation qui ne peut être qu'intimement liée à la connaissance de la nature. En opposition avec la thèse de Compayré qui estimait « *qu'il n'y a pas de véritable éducation (dite) primitive... donc pas d'intérêt pratique à étudier ces obscurs commencements de la pédagogie* »²⁷⁵, nous pencherons plus vers l'idée développée par Jean Vial d'une éducation naturelle²⁷⁶. Cette éducation, caractérisée par la recherche de la subsistance et la sécurité, prend la forme d'une transmission intergénérationnelle des acquis du moment²⁷⁷. Ces acquis qui reposent sur une connaissance pointue du milieu naturel ont continué à se développer au travers des âges. En effet, selon Durkheim la première forme d'éducation à la nature est celle menée par les adultes sur les jeunes générations²⁷⁸.

²⁶⁹ M. Rouche, *Des origines à la renaissance* in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome I*. op. Cit. p. 71

²⁷⁰ J.-Y. Rocheux, *Introduction*, in *Transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, M. Rueera, J.-Y. Rocheux, S. Stech (dir.), Université Charles de Pragues, ed. Karolinum, 2001, p. 21

²⁷¹ P. Meirieu, *Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre*, Université de tous les savoirs – An 2000, p. 5

²⁷² Ibid. p. 4

²⁷³ H. Arendt, *La crise de la culture*, Folio-Essais, Paris, 1989, p. 255

²⁷⁴ J. Houssaye, *Petite histoire des savoirs sur l'éducation*, in *La pédagogie traditionnelle – une histoire de la pédagogie*, éditions Fabert, Paris, 2014, p. 313.

²⁷⁵ J. Compayré, *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1912, 23^e ed., p. 1

²⁷⁶ J. Vial, *Histoire de l'éducation*, op cit. p. 6.

²⁷⁷ Ibid.

²⁷⁸ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1963

Elle se retrouve ainsi dans la Grèce Antique où la nature est à la fois divinisée, désenchantée et représentée²⁷⁹. En cela, les questions relatives à l'inconnu trouvent leurs réponses dans des explications d'ordre mythologique. Notons l'existence de nombreux dieux, déesses et autres divinités qui sont censés être à l'origine des épisodes naturels²⁸⁰. Dès lors, une connaissance de la nature va dans le sens d'un respect des Dieux. Pour ce faire, les « *réécits mythologiques servent de base à l'enseignement des jeunes athéniens* »²⁸¹. Les rites jouent également un rôle crucial dans l'éducation de la population. Ainsi « *toute intervention humaine destinée à détruire ce que la nature avait sagement disposé était considéré comme sacrilège, et donc passible de punition divine, sauf si l'on respectait les prescriptions divines, oracles ou rites purificateurs* »²⁸². Ces rites purificateurs se retrouvent également dans l'agriculture²⁸³.

À Rome, dans la « *Guerre des Gaules* », César classe les individus en fonction des druides, des chevaliers et du reste du peuple. Parmi cette troisième catégorie, on trouve une éducation naturelle où les jeunes hommes libres « *apprenaient à garder les troupeaux, peignaient chanvre ou coupaient du bois* »²⁸⁴.

Plus tard, durant l'époque médiévale, la transmission orale des savoirs relatifs à l'environnement occupe toujours une place centrale dans l'éducation. Certes à cette époque des écoles voient le jour et se développent rapidement, mais le constat reste que l'apprentissage paysan constitue la majorité voire la totalité du monde médiéval²⁸⁵. Elle se matérialise sous différentes formes. La nature joue alors un rôle d'éducateur²⁸⁶ où l'appréhension d'un temps entendu comme cyclique conditionne l'activité paysanne²⁸⁷. Le rythme du retour des saisons impose donc au paysan de connaître les éléments naturels afin d'assurer sa survie. D'un autre côté, le paysan devait craindre mais aussi maîtriser une nature plus sauvage. Cet apprentissage prenait la forme d'une transmission intergénérationnelle exercée par l'usage des mythes et des contes.²⁸⁸ Cette forme éducative matérielle et orale, très liée à l'environnement, n'a commencé à disparaître qu'au cours du XX^{ème} siècle²⁸⁹.

²⁷⁹ R. Coulon, *De sumer à Lucrèce : La nature des Anciens*, in Acte du colloque *La perception de la nature de l'Antiquité à nos jours*, Conseil scientifique de l'environnement Nord pas de Calais, 7 septembre 2007.

²⁸⁰ Voir à ce titre : L. Bruit Zaidman, *Les Grecs et leurs dieux : pratiques et représentations religieuses dans la cité à l'époque classique*, Paris, A. Colin, 2005.

²⁸¹ R. Coulon, *De sumer à Lucrèce : La nature des Anciens*, op cit. Ibid.

²⁸² Ibid.

²⁸³ Voir. M. Rat, *Tibulle. Oeuvres*, Paris, Garnier Frères, 1931, livre 2.

²⁸⁴ M. Rouche, *Des origines à la renaissance* in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome I*. op. Cit. p. 68.

²⁸⁵ « *L'azur et le ciel sont les premiers éducateurs du cultivateur et du berger* ». M. Rouche, *Des origines à la renaissance* in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome I*. op. Cit. p. 296 : .

²⁸⁶ Ibid, p. 297

²⁸⁷ « *en septembre, il fait la vendange ; en octobre, il verse le vin nouveau dans ses tonneaux ; en novembre il tue le cochon...* », Ibid

²⁸⁸ Ibid. p. 311

²⁸⁹ Ibid. p. 297

Cette transmission des savoirs naturels a continué à se diffuser au fil des siècles. Encore au XV^{ème} siècle et jusqu'à la révolution des lumières, l'éducation de l'immense majorité des français et des françaises passe par la transmission orale et reste connectée avec le travail paysan²⁹⁰. Et même si une part nouvelle de l'éducation émerge dans ce que l'on peut appeler « l'affermissement de la foi », le développement de calendrier agro-liturgique montre bien que deux temps continuent à occuper la société : le temps religieux et le temps du travail paysan²⁹¹. L'acquisition du savoir paysan passe toujours par le truchement de la famille, souvent élargi, où la nature occupe une place centrale, encore une fois par l'intermédiaire de mythes et de contes²⁹².

A côté de cette éducation par le « groupe famille », on trouve une éducation à la nature plus théorisée, sous forme d'« École ». Dans ce cadre, la nature se vide petit à petit de son caractère divin pour faire place à des physiologues initiateurs d'une philosophie naturelle. L'École de Milet en Ionie en est une représentation forte. Cette vision présocratique porte un grand intérêt à l'étude de la nature et pose les bases d'une étude scientifique du milieu naturel.

2. Une appréhension juridique de l'éducation à la nature

Naturellement, les préoccupations environnementales n'étant pas présentes à l'époque prémoderne, il n'est pas possible de mettre en avant des mécanismes juridiques propres à en assurer une protection dédiée. Néanmoins, il est possible d'identifier deux mécanismes, qui en assurant la préservation et la perpétuation d'un certain mode de vie, contribuent de manière indirecte au développement d'une éducation à la nature.

Il s'agit des mécanismes juridiques de protection de la famille (a) mais également de ceux destinés à la préservation du patrimoine foncier et agricole (b).

a. Les mécanismes juridiques de protection de la famille

Nous avons mis en avant précédemment le rôle central du groupe famille dans la transmission des connaissances. Des mécanismes juridiques ont été créés pour conserver ce rôle, notamment l'ensemble des instruments destinés à maintenir l'existence d'une société patriarcale.

²⁹⁰ F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome II – De Gutenberg aux lumières*, sous la dir. L-H. Parias, Nouvelle Librairie de France, édition G.-V. Labat, Paris, 1981, p. 151.

²⁹¹ A. Croix, J. Quéniart, *Histoire culturelle de la France – Tome 2 – De la renaissance à l'aube des lumières*, sous la dir. J-P. Rioux et J-F Sirinelli, Seuil, Paris, 1997, p. 41.

²⁹² F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome II – De Gutenberg aux lumières*, op. Cit. p. 151 – 154

En effet, déjà du 8^{ème} au 6^{ème} siècle avant J-C, la famille se constitue en tant qu'unité juridique²⁹³ où le père dispose d'un pouvoir absolu²⁹⁴. Cette autorité du père de famille, qui se manifeste notamment par le choix de l'éducation de ses enfants, va se maintenir jusqu'à la monarchie grecque et l'hellénisme. Sous l'influence de la pensée politique notamment d'Aristote et de Platon, l'éducation est pensée comme externe au giron familial. Aristote propose une éducation en commun des enfants par la Cité en démontrant que la Cité préexiste à la famille²⁹⁵ ; Platon est lui encore plus catégorique et propose d'arracher les nouveau-nés à leurs parents dès la naissance afin de mettre en place une éducation commune. Il n'en demeure pas moins que dans la grande majorité du monde Grec, la puissance paternelle confère de nombreux droits mais également le devoir d'éduquer ou pour le moins d'élever ses enfants.

Cette primauté, accordée à l'éducation par la famille, va surtout s'ancrer dans la société Romaine²⁹⁶. En effet, à Rome, c'est le célèbre *pater familias* qui, par le truchement de la *potestas*, a une puissance absolue sur les membres de la famille²⁹⁷. Le père de famille a donc en charge de l'éducation, y compris civique, de ses enfants. Dans ce cadre, la coutume mais aussi la loi de la ville reconnaissent cette *patria potestas* qui fait donc du père le grand éducateur des enfants²⁹⁸. Malgré les transformations familiales dans la société Romaine, et si au fil du temps « *la puissance paternelle conserve sa structure juridique, mais perd de sa force morale* »²⁹⁹, il n'en demeure pas moins que l'éducation des enfants reste une des prérogatives très fortes du *paterfamilias*. En témoigne la fin de l'empire romain sous le Dominat (306-476) où le pouvoir du *paterfamilias* perd beaucoup de sa force juridique pour tendre à « *être seulement un droit d'éducation des enfants* »³⁰⁰.

Au Moyen-Age, la famille constitue une institution très importante car la population vit majoritairement dans une économie agricole fermée. Si on s'interroge sur le rôle du droit dans l'organisation de la famille³⁰¹, le groupe familial reste néanmoins sous l'autorité du père³⁰² qui initie notamment ses enfants au travail des champs et de la terre. Dans ce système, le droit vient définir le lien de filiation, mais également reconnaître l'autorité parentale. Ainsi, durant le Haut Moyen-Age, les différents enfants sont soumis à l'autorité paternelle, le *mundium*. Le père exerce à ce titre un véritable droit sur la vie de ses enfants. En contrepartie de ses droits, se greffent des devoirs parmi

²⁹³ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 50

²⁹⁴ Ibid.

²⁹⁵ Aristote, *Politique*, I, 2, 1253a

²⁹⁶ H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, II, *Le monde Romain*, Paris, 1948, p. 15-18.

²⁹⁷ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 348

²⁹⁸ A. Molinier-Arbo, *L'école de la citoyenneté paternelle à Rome*, in *Antiquité et citoyenneté*. Actes du colloque international de Besançon (3-5 novembre 1999), Besançon : Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité, 2002. *Collection « ISTA »*, p. 107.

²⁹⁹ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 409

³⁰⁰ Ibid. p. 577.

³⁰¹ M. Gomar, *Pourquoi du droit dans la famille*, in *La famille que je veux, quand je veux ?*, sous la dir de C. Neirinck, 2003, Érès.

³⁰² J. Ellul, *Histoire des institutions – Le Moyen Age*, coll. Thémis, PUF, Paris, 1993, p. 191

lesquels on trouve l'éducation³⁰³. Le Bas Moyen-Age poursuit les mêmes techniques que la période précédente. Le *mundium* fait place à la *mainbournie*, « *certes sans droit de vie ou de mort, mais avec la possibilité d'infliger des châtiments corporels et un droit d'incarcération pour contraindre à l'obéissance* »³⁰⁴.

Enfin, sous l'Ancien Régime, l'obligation éducative imposée aux parents envers leur progéniture est encore plus marquée que ce soit dans les territoires régis par la coutume ou le droit écrit. D'abord dans les pays de coutume, il est affirmé par le préambule de la déclaration royale de 1639, que « *la naturelle révérence des enfants envers leurs parents est le lien de la légitime obéissance des sujets envers leur souverain* ». Les parents exercent également un réel devoir en matière éducative. « *Les pères et mères doivent sans contredit fournir à l'entretien et procurer l'éducation à leurs enfants ; c'est de leur part un devoir et une obligation naturelle. L'éducation des enfants appartient seulement aux pères et mères ; c'est un principe général et c'est même...une dette solidaire de la part des pères et mères envers leurs enfants* »³⁰⁵. Dans les pays de droit écrit, des mécanismes identiques à la *patria potesta* de l'empire romain continuent d'être mis en œuvre, assurant ainsi un réel pouvoir du père sur l'éducation de ses enfants.

Ces mécanismes protecteurs de la famille, entendus comme une entité juridique garante de l'éducation en son sein, vont favoriser la transmission des connaissances liées au milieu naturel. La majorité de la population étant paysanne, le lien avec la terre est donc extrêmement fort. En témoigne la mise en place de mécanismes juridiques destinés à en assurer la protection.

b. Les mécanismes juridiques de destination du droit de propriété.

Aujourd'hui, l'article 17 de la déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen de 1789 fait de la propriété « *un droit inviolable et sacré* ». Or, si cette déclaration était au cœur des revendications révolutionnaires, elle a conduit à rendre la propriété foncière totalement libre de droit, sans aucun devoir en retour. Nous verrons ici que le droit prémoderne allait dans un sens bien différent. En effet, il conditionnait l'existence de la propriété foncière à la réalisation de différentes obligations. Il y avait une destination du droit de propriété notamment due aux impératifs agricoles.

Si la société Athénienne accordait une grande valeur à la propriété privée, c'était en partie lié à la bonne gestion de la terre. En effet, les modalités de protection de la propriété privée doivent

³⁰³ M. Balard, J.-P. Genet et M. Rouche, *Le Moyen Âge en Occident*, Paris, Hachette, 2003, pp. 32 et 42

³⁰⁴ L. Leveneur, *Renforcer l'autorité parentale*, in *L'autorité parentale en question*, Université de Droit et de la Santé – Lille 2, Presse Universitaire Septentrion, 2003, p. 48

³⁰⁵ J.-B. Denisart, collection de décisions nouvelles et de notions relatives à la jurisprudence actuelle, Paris, 1775, t. II, v^o Education, p. 215

être créées car elles seules peuvent inciter les paysans à prendre soin de leur terre. Dès lors, des mécanismes de protection de la propriété sont mis en place. L'État pouvait cependant avoir un droit de regard sur cette propriété et imposer une forme de culture³⁰⁶.

Bien que la société Athénienne soit à l'initiative de la définition du droit de propriété, c'est le droit romain qui en pose réellement les fondations. Aux origines de Rome, c'est le *paterfamilias* qui possède la propriété appelée *heredium*³⁰⁷. La célèbre Loi des XII tables vient ensuite établir une distinction entre deux types de choses : les *res Mancipi* et les *res nec Mancipi*. Les *res Mancipi* regroupent notamment les fonds de terre sur le territoire romain en Italie et sont sous l'emprise d'un pouvoir absolu du propriétaire, cette puissance est nommée *Mancipium*³⁰⁸. Par ailleurs, ce droit de propriété sur la chose s'explique notamment par la nécessité de cultiver les terres. En témoigne l'utilisation de l'usucapion, forme d'acquisition de la propriété par un usage prolongé, qui est invocable au bout de deux ans d'occupation, « *ce qui correspond à un cycle de cultures avec une jachère* »³⁰⁹. Au V^{ème} siècle avant J.C à 134 avant J.C au moment où la notion de propriété se dégage, l'association entre propriété et culture marque encore une étape. En effet, les terres sous occupation romaine entre dans l'*ager publicus*. Ainsi, celles qui étaient habitées par des particuliers (*agri occupatorii*) leur donnaient « *le droit d'occuper les terres qu'ils mettaient effectivement en culture ; puis celles qu'ils espéraient raisonnablement mettre en culture* »³¹⁰. Plus largement, à cette époque, la propriété s'articule autour de la notion de *dominium*. En effet, le droit romain effectuait une distinction entre le bien à proprement parler (la *proprietas*) et la puissance exercée sur la chose (le *dominium*)³¹¹. Cela a notamment conduit à ne plus faire de distinction entre la propriété romaine et la personne³¹². Finalement, sous l'Empire, les compilations de Justinien ont permis la fusion entre les différentes formes de propriété, allant vers une véritable propriété individuelle. Malgré tout, cela s'articule autour des nombreuses restrictions du droit de propriété par l'Etat. Ainsi, toujours dans l'optique de conforter un rendement agricole : « *on contraint la mise en culture ; on réglemente l'utilisation de l'eau pour en faire une juste répartition* »³¹³. Enfin, le droit romain par la désignation de certaine chose de *res communes*, comme l'air, l'eau et les animaux sauvages, fait sortir de la propriété « *les choses que la nature a produites pour l'usage de tous* »³¹⁴. Le droit romain fait preuve ici d'avant-garde sur la mise en œuvre d'un droit de l'environnement qui ne prendra forme

³⁰⁶ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 101

³⁰⁷ Ibid. p. 252

³⁰⁸ J.-L. Halpérin, *Histoire du droit des biens*, Economica, Paris, 2008, p. 22-24

³⁰⁹ Ibid. p. 24

³¹⁰ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 355

³¹¹ *Institutes de Justinien*, 2, 4, 4.

³¹² F. Zenati-Castaing, *La propriété, mécanisme fondamental du droit*, RDT. Civ, 2006, p. 445

³¹³ J. Ellul, *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011, p. 580

³¹⁴ B. Jadot, *L'environnement n'appartient à personne et l'usage qui en est fait est commun à tous. Des lois de police règlent la manière d'en jouir*, in *Quel avenir pour le droit de l'environnement*, ss. Dir. F. Ost et S. Gutwirth, Acte du colloque organisé par le CEDRE, VUBPRESS, Bruxelles, 1996, p

que bien plus tard.³¹⁵ Mais on comprend bien que l'établissement de la propriété reste conditionné à une bonne utilisation de ce dernier, notamment en matière agricole.

Le régime féodal est lui marqué par l'existence de l'exercice de la propriété simultanée. Qualifiée de *pluria dominia*, « le partage des pouvoirs et des droits, plutôt que de la terre, se réalise entre divers titulaires sur un ensemble indivis de biens »³¹⁶. En effet, le droit féodal se caractérise notamment par l'établissement de tenures. La tenure, ou fief, est une terre concédée par un seigneur à son vassal à la suite d'une procédure d'hommage, en échange de différents services. Le fief permet à ces grandes propriétés, détenues par le seigneur, d'être effectivement cultivées. Le fief d'un vassal est donc une terre seigneuriale : « grâce à cette terre, le vassal pouvait vivre, faire vivre ses hommes et nourrir ses chevaux »³¹⁷. Malgré tout, la concession du fief donne au vassal un droit de jouissance sur sa terre et le droit de l'exploiter. Malgré cette division de la propriété, la terre restait le lieu de l'expression de la puissance du père de famille chargé de la faire fructifier pour ensuite la transmettre à ses héritiers. Si le fief n'était qu'une concession, il est très rapidement devenu héréditaire. Il devient ainsi l'expression d'une éducation familiale. Celle-ci est d'autant plus importante que le seigneur « pouvait choisir entre les fils celui qui lui semblait le plus apte »³¹⁸ à reprendre l'exploitation.

Cet état de fait ne va cependant pas perdurer. D'une « maîtrise partagée, divisée, portant sur certaines utilités des biens et enchevêtrée dans des relations sociales au Moyen Âge, la propriété devient un droit subjectif tout puissant et exclusif. »³¹⁹, notamment sous l'impulsion de la philosophie des Lumières.

B. Les prémices d'un bouleversement idéologique avec la philosophie des Lumières

La période de la renaissance marque un tournant dans la conception de l'éducation. En effet, cette époque entraîne avec elle une remise en question aussi bien de l'éducation que du droit. En relation avec la philosophie des Lumières, on assiste au point de basculement vers la modernité dans l'éducation³²⁰ (1), notamment par le truchement d'une nouvelle conception de la nature (2).

³¹⁵ J. Fromageau, *L'histoire du droit – l'évolution des concepts juridiques qui servent de fondement au droit de l'environnement*, in *L'écologie et la loi*, ss.dir. A. Kiss, L'Harmattan, 1989, p. 33-34

³¹⁶ A. David, S. Nahrath, F. Varone, *Paysage et propriété. Un retour vers la pluria dominia*, in D. Vander Gucht et F. Varone eds., *Le paysage à la croisée des regards*, Bruxelles, La lettre volée, p. 172

³¹⁷ J. Ellul, *Histoire des institutions – Le Moyen Age*, coll. Thémis, PUF, Paris, 1993, p. 153

³¹⁸ Ibid. p. 155

³¹⁹ B. Grimonprez, *la fonction environnementale de la propriété*, RDT Civ, 2015, p.539

³²⁰ D. Lucas, *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*, Coll. Théoria, L'Harmattan, Paris, 2009, p. 10 - 14

1. Un bouleversement hérité de la philosophie des Lumières

Les Lumières se sont particulièrement intéressées à deux domaines qui nous importe aujourd'hui : l'éducation et le droit. Elles ont ainsi insufflé une nouvelle dynamique qui a donné le ton des temps modernes.

D'abord, en matière éducative l'action des philosophes a été déterminante. En effet, l'éducation repose sur un système de valeurs³²¹. Or, ce système va exploser notamment sous l'influence d'un philosophe comme Descartes. Le défenseur du fameux *cogito ergo sum*, tel que présenté dans le *Discours de la Méthode*, va offrir une nouvelle approche du monde. En effet, dès le 17^{ème} siècle, la connaissance consiste bien plus en une utilisation qu'en une contemplation³²². La modernité se caractérise ainsi par son rationalisme et son matérialisme. La pensée de Descartes contribuera alors à éloigner l'éducation de la nature pour aller vers la culture. Ainsi « à la pensée théologique, au naturalisme magique des gens de la Renaissance, Descartes oppose les grandes leçons du doute méthodique, du primat de la raison et de l'expérience, de la nécessité du langage mathématique »³²³. Un mouvement cherchant à faire passer l'homme de la nature à la culture voit alors le jour.

Cette acception de l'éducation repose sur les deux grands piliers qui vont venir déconstruire les représentations préétablies : la raison et le matérialisme. D'abord la raison, en ce qu'elle tend vers l'égalité entre les individus fait tomber la pression sociale. Si « jusqu'à la fin du XVII^{ème} siècle personne n'était seule », à la fin de ce siècle « la retraite de la famille loin de la rue, de la place, de la vie collective, et son repli à l'intérieur d'une maison mieux défendue contre les intrus, mieux préparé pour l'intimité »³²⁴ favorise l'individualisme. Cette philosophie entraîne de grandes répercussions sur l'approche éducative. Elle ne voit plus l'enfant comme une possession mais comme un être doué de sensibilité. Celui-ci n'est donc plus inséré dans une « communauté de destin », matérialisée par la reprise de l'exploitation agricole. La raison est également marquée par la recherche de la liberté. Cette liberté se concrétise par une dilution de la servitude. Si la servitude au père reste très marquée³²⁵, l'éducation tend surtout à devenir beaucoup plus généraliste. On considère en effet que l'éducation, à visée exclusivement sociale et professionnelle, manque son but propre. L'éducation est alors redirigée vers l'accès aux connaissances fondamentales. Ainsi, les écoles se développent. Sous l'impulsion des Jésuites, elles tendent surtout à inculquer les bases de la

³²¹ Ce « système de valeur parvient à déterminer l'éducation justement dans la mesure où il pénètre le plus intime de la sensibilité, et qu'il a en quelque sorte le naturel d'une façon de voir », Ibid. p. 8

³²² R. Lenoble, *Histoire de l'idée de nature*, Albin Michel, Paris, 1969, p. 312

³²³ F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation – tome II. 1480 – 1789*, Perrin, 2003, p. 633

³²⁴ P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris, 1973, p. 22

³²⁵ Pestalozzi comme Rousseau insiste sur la famille comme lieu éducatif par excellence. Voir J. Leif, G. Rustin, *Philosophie de l'éducation*, tome 1, Pédagogie générale, Delagrave, 1970, p. 95

lecture et du calcul. Mais plus que cela, elles constituent un terrain de promotion de la liberté individuelle. Condorcet estime en effet, que « *tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leur opinion d'une raison étrangère, en vain les chaînes auraient été brisées. Le genre humain resterait partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves* »³²⁶.

Dans un deuxième temps, la pensée cartésienne renvoie au développement du matérialisme. La modernité s'engouffre alors dans l'éloge de la toute-puissance matérielle destinée à maîtriser la nature. Ainsi, sous la plume de Descartes, nous pouvons lire qu'il est important d'enseigner les sciences physiques. « *Il est possible de parvenir à des connaissances qui soient fort utiles à la vie, et qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on peut trouver une pratique par laquelle, connaissant la force et les actions du feu, de l'eau, de l'air, des astres, des cieux et de tous les autres corps qui nous environnent, aussi distinctement que nous connaissons les divers métiers de nos artisans, nous pourrions employer de même façon à tous les usages auxquels ils sont propres, et ainsi nous rendre maîtres et possesseurs de la nature* »³²⁷. Cette pensée qui va aider à l'accouchement de l'idée de progrès³²⁸, compris comme un détachement de la nature, continu et indéfini, va guider la société durant les siècles qui vont suivre. Et si concrètement, cette dimension n'entache pas directement le monde de l'éducation toujours dominé par les considérations humanistes issues de la raison³²⁹, c'est surtout dans les méthodes d'apprentissage que va se manifester ce matérialisme. Montaigne s'élève ainsi contre une éducation destinée uniquement à « *remplir la mémoire* »³³⁰. Ainsi, le matérialisme, qui ne prendra réellement essor qu'au XIX^{ème} siècle, va lancer un mouvement de détachement de la nature. Devenant uniquement source de profit et objet de développement économique, l'éducation ne conduit plus à comprendre cette nature mais à s'en détacher afin de ne voir en elle qu'un bien économique. L'école est envisagée comme un moyen de s'assurer une promotion sociale. Ce phénomène entraîne un détachement du monde rural et le passage d'un état de nature à une culture³³¹.

³²⁶ Ibid., p. 93.

³²⁷ R. Descartes, *Discours de la Méthode*, sixième partie, in *Oeuvres de Descartes*, Gallimard, coll. La Pléiade, Paris, 1953, p. 168

³²⁸ F. Rouvillois, *L'invention du progrès*, Kimé, Paris, 1996, p. 29

³²⁹ D. Lucas, *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*, op. Cit. p. 152

³³⁰ M. de Montaigne, *Essai*, Garnier-Flammarion, Paris, 1969, livre I, chap. XXV. Rousseau donne également une illustration très forte de cette soif de connaissances matérielles en formulant une vive critique à l'encontre du précepteur qui « *songe à son intérêt plus qu'à celui de son disciple ; il s'attache à prouver qu'il ne perd pas son temps, et qu'il gagne bien l'argent qu'on lui donne [...]. Il accumule, sans choix, sans discernement, cent fatras dans sa mémoire. Quand il s'agit d'examiner l'enfant, on lui fait déployer sa marchandise ; il l'étale, on est content ; puis il remplit son ballot, et s'en va* », J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, op.cit., Livre II, p. 260

³³¹ Descartes n'est cependant pas seul dans cette entreprise de modernisation de l'éducation. Ses successeurs et notamment les Lumières témoignent de ce changement d'attitude. On compte par exemple Jean-Charles Désessartz avec son *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âges ou Reflexion pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens* en 1760, en 1762 Jacques Ballexserd publie *Dissertation sur l'éducation physique des enfants*, la même année Jacques Pesselier continue avec ses *Lettres sur l'éducation*, on compte également le fameux *Emile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau, l'année 1763 est marqué par *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* de Le Charolais, Le Rebours en 1767 publie *Avis aux mères*

Malgré tout, il ne faut pas penser que le développement de la philosophie des Lumières marque un changement radical dans la société. En effet, des résistances existent à l'image par exemple du cardinal Richelieu qui, dans son *Testament politique* vers 1640, fustige le développement de l'éducation qui « *ruinerait l'agriculture, vraie mère nourrice des peuples* »³³². Ainsi, si la réforme de l'éducation initie un détachement de la nature et donc éloigne la population d'une éducation à la nature, c'est également par le biais d'une nouvelle conception du droit que l'éducation à la nature va progressivement s'amoinrir dans la modernité.

Ainsi, la philosophie des Lumières est également venue ébranler un système juridique français reposant sur la coutume et les traditions. A cet égard, par le biais notamment des réflexions portant sur le droit naturel, on assiste à une « *transformation de l'atmosphère morale* »³³³ qui va conduire à mettre fin au pluralisme juridique, à promouvoir un droit des personnes individualistes et égalitaires, et enfin à affirmer la propriété comme inviolable et sacrée. Tout d'abord, de Hobbes à Rousseau, « *le droit naturel devient l'opérateur désigné pour dénoncer et dénouer les archaïsmes dans lesquels l'État souverain de droit divin reste englué* »³³⁴. Il est donc porteur de libéralisme et d'égalitarisme. Montesquieu, digne héritier de la pensée lockienne est venu confirmer la force du droit naturel. Comme son prédécesseur J. Locke, Montesquieu parle « *d'un état de nature, paisible mais instable et précaire, au sein duquel le genre humain jouit de droit élémentaire (liberté, égalité, appétit à se reproduire)* »³³⁵. Cette réflexion sur le droit naturel, qui a fortement inspiré les rédacteurs de la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789, est donc au cœur des bouleversements du droit.

Ainsi, en partant des constats établis par les penseurs du droit naturel, on en vient à proclamer un droit privé résolument individualiste et égalitaire. Dès lors, l'ensemble des français apparaissent égaux devant la loi et les anciennes classes sont abolies. Du point de vue éducatif, « *la famille elle-même perd sa personnalité juridique* »³³⁶, et le droit du *paterfamilias* est fortement amoindri (il ne dispose plus de la puissance paternelle sur les enfants majeurs, pour ne citer que cet exemple). Le droit du patrimoine subit également de réelles transformations avec la consécration d'un droit inviolable et sacré mettant ainsi un coup d'arrêt à la féodalité.

qui veulent nourrir leurs enfants, enfin en 1768 on compte *De la conservation des enfants* de Joseph Raulin. Dans le même temps il faut également compter avec les articles consacrés à l'enfant publiés dans l'*Encyclopédie* sous la plume de Diderot, de d'Alembert, du chevalier de Jaucourt ou de Boucher d'Argis. Pour plus de détail voir : F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation – tome II. 1480 – 1789*, Perrin, 2003, p. 620

³³² F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome III – De la Révolution à l'école républicaine*, Perrin, Paris, 2004, p. 370

³³³ F. Olivier-Martin, *Histoire du droit français – Des origines à la révolution*, CNRS éditions, 3^{ème} édition, Paris, 2010, p. 718

³³⁴ M. Gauchet, *La révolution moderne – l'avènement de la démocratie*, folio essais, Gallimard, Paris, 2007, p. 100

³³⁵ J.-A. *Eloge du droit naturel*, Desclée de Brouwer, Paris, 2015, p. 48

³³⁶ A. Leca, *Formation et transformations du droit français – Des origines au XXI^e siècle*, LexisNexis, Paris, 2015, p. 252

Finalement, le droit naturel tend à réduire l'effet de l'ensemble des mécanismes juridiques facilitant la protection de l'éducation à la nature. J. Ellul parle alors du droit issu de la philosophie du XVIIIème siècle comme « *création d'État* ». « *On dégage des principes, on détermine des hiérarchies juridiques, on coordonne les lois, on crée une technique juridique, de plus en plus précise, de plus en plus rationnelle, de plus en plus éloignée de toute spontanéité* »³³⁷.

De manière concomitante avec le développement du droit naturel, certains auteurs voient l'émergence des idées libérales et la première étape du capitalisme³³⁸.

L'éducation est elle-même très marquée par le développement des idées issues du droit naturel. En effet, l'éducation ne permet à l'Homme de réellement devenir Homme que grâce à l'acquisition d'un sens moral. Darwin lui-même postulait que « *le sens moral constitue peut-être la meilleure et la plus haute distinction entre l'homme et les animaux inférieurs* »³³⁹. Ce sens moral, qui est une résultante de notre éducation rejoint le droit naturel en ce sens où « *si l'homme perd la morale, il perd la liberté, l'égalité et le droit, il [se perd] lui-même* »³⁴⁰. Le droit naturel, visant à assurer à l'homme sa propre détermination, trouve sa transposition en matière éducative puisque celle-ci doit viser à l'épanouissement individuel de chaque enfant et lui permettre de trouver sa place dans le monde, tout en respectant son développement physique et psychique. Dès lors, il apparaît nécessaire de mettre la moralité au cœur du système éducatif.

On conçoit ainsi, avec évidence, que cette vision du droit naturel, qui nous l'avons vu entraîne de nouvelles conceptions de l'éducation, s'oppose avec fracas aux anciens modèles dont le système de valeur était gouverné par la pression sociale, mais était également établi, de manière arbitraire et discrétionnaire, par le père de famille. A cette conception d'une éducation dirigée vers la transmission d'un patrimoine agricole, succède une éducation qui recherche l'élévation de l'enfant, se produisant nécessairement par un détachement de son état de nature auquel succède un état de culture.

2. Le basculement vers la modernité

Ce basculement se manifeste, entre autres, autour de deux grands changements qui vont continuer à éroder la nécessité d'une éducation à la nature. Le premier se concrétise par le développement d'une nouvelle conception de la nature notamment héritée du catholicisme (a), le

³³⁷ J. Ellul, *Les fondements théologique du droit*, Dalloz, Paris, 2008, p. 12

³³⁸ G. Rippert, *aspects juridiques du capitalisme moderne*, Deuxième édition, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1951, p. 11 - 22

³³⁹ C. Darwin, *La filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, Champion Classique, Essai, 2013, p. 241

³⁴⁰ J.-A. Bernard, *Éloge du droit naturel*, op. Cit. p. 125

second en une maîtrise exceptionnelle et nouvelle de celle-ci (b).

a. Une nouvelle conception de la nature

La nature mystifiée a progressivement laissé le pas à une nature physique. En effet, les penseurs et la philosophie ont œuvré pour détacher l'Homme de son « milieu naturel ». La nature a donc progressivement été analysée de manière physique, et non plus sous un prisme métaphysique.

Ce changement de paradigme qui a grainé notre perception actuelle de la nature prend sa source aussi bien dans la doctrine catholique que dans les idées matérialistes. Tout d'abord, cette nouvelle approche émerge avec le développement du catholicisme. Cette mise en cause de la religion est notamment l'œuvre de L. White en 1967³⁴¹. En effet, si l'apport des textes sains est susceptible d'être nuancé³⁴², l'effet majeur du christianisme se manifeste à travers la fin de la sacralisation des éléments naturels. Ainsi, l'émergence du monothéisme sonne le déclin du polythéisme et par là participe au fondement de l'anthropocentrisme.

Cette conception de la nature trouve aussi une place centrale dans la pensée de Buffon. Le scientifique, partant du constat d'une accumulation phénoménale d'information sur la nature déduit un désenchantement de celle-ci, qui conduit à ce que la « *la face entière de la Terre porte aujourd'hui l'empreinte de la puissance de l'homme* »³⁴³. Buffon est extrêmement favorable à l'action de l'homme sur une nature « *brute hideuse et mourante* »³⁴⁴. L'auteur, comme d'autres à l'image de Leibniz, place alors l'action humaine sur l'environnement dans la ligne directrice de la pensée chrétienne en estimant que l'homme « *est chargé d'apporter à la nature une touche finale, et qu'il doit utiliser son cerveau et ses mains pour imiter à petite échelle l'acte divin de la création* »³⁴⁵. Dès lors, cette vision de la nature va fortement marquer le 18^{ème} siècle. Loin de la mystification de l'environnement telle qu'elle existait sous l'Ancien Régime, cette époque marque de son empreinte la maîtrise d'un environnement qui doit être remanié, agencé selon les besoins de l'espèce humaine. Chaque action sur l'environnement est le témoin de la toute-puissance de l'homme, de sa place au sommet de l'évolution. L'Homme en tant que produit le plus « noble » de la

³⁴¹ L. White, *The historical roots of the ecological crisis*, Science, 1967, 155, p. 1203 - 1206

³⁴² En effet, s'il est écrit dans la Genèse « *Soyez féconds et prolifiques, remplissez la terre et dominez là. Soumettez les poissons de la mer, les oiseaux du ciel, et toute bête qui remue sur la terre* » (Genèse, 1 28), on trouve également : « *Interroge les bêtes, et chacune d'elles t'enseignera. Ou parle à la terre et elle t'instruira. Qui est-ce qui ne sait que c'est la main de Dieu qui a fait toutes ces choses ? Car c'est lui qui tient en sa main l'âme de tout ce qui vit.* » (Job, 12 7-10). Ainsi comme le note J. Benoist in *Noé l'injuste* (In *Philosophie politique*, PUF, 1995, n°6, pp. 33-42) ou encore S. Petit in *christianisme et nature une histoire ambiguë* (in *Courrier de l'environnement de l'INRA n°31*, août 1997) il serait injuste de rechercher dans les Écritures une vision unilatérale de la nature.

³⁴³ Buffon, *Les époques de la nature*, 1780

³⁴⁴ Ibid.

³⁴⁵ C. Glacken, *Histoire de la pensée géographique – IV Culture et environnement au XVIII^{ème} siècle*, CTIHS, Format 60, Paris, 2007, p. 20

nature a donc toute autorité sur les espèces animales et végétales : il sélectionne, transporte, propage, reproduit les espèces saines, il élimine les espèces inutiles³⁴⁶. Finalement, c'est Buffon qui résume le mieux cette vision en déclarant que la puissance de l'homme « *quoique subordonnée à celle de la nature, souvent a fait plus qu'elle, ou du moins l'a merveilleusement secondée* »³⁴⁷. C'est grâce à la main de l'Homme « *qu'elle s'est développée dans toute son étendue et qu'elle est arrivée au point de perfection et de magnificence où nous la voyons aujourd'hui* »³⁴⁸.

D'un autre côté, en plus de cette vision téléologique de la nature, c'est l'ambition matérialiste et scientifico-technique de se rendre « *maître et possesseur de la nature* » de Descartes qui va conduire au passage vers la modernité et au désenchantement de la nature. Aussi bien Lévi-Strauss qu'Heidegger confèrent à l'œuvre de Descartes un caractère inaugural dans « *la dévastation de la nature au nom du bien-être des hommes, au nom d'une rationalité purement calculatoire* »³⁴⁹. Si dans l'œuvre de Descartes l'apologie de la domination de l'homme sur la nature reste à mesurer³⁵⁰, il n'en demeure pas moins que cette philosophie a fortement influencé la vision anthropocentrique de la nature.

Ce mouvement de recherche en science naturelle va également prendre une ampleur considérable au XVIII^{ème} siècle. Prenant la suite des œuvres d'Aristote, de Théophrate et de Pline, les auteurs de la Renaissance et des Lumières, s'appuyant notamment sur les grands voyages des explorateurs, vont s'attacher à relancer un mouvement en faveur des sciences naturelles. On compte alors en 1543 la publication du « *De revolutionibus orbium coelestium* » de Copernic et du « *De humani corporis fabrica* » de Vésale. Dans les années 1700, Linné publie du « *Systema naturae* », Buffon « *Histoire naturelle* », les savants de l'Encyclopédie, tel que Quesnay, traitent d'articles relatifs aux grains, et les philosophes, tels que Buffon ou Hobbes, prennent position à l'égard de la nature. Locke dans le Léviathan prend soin de préciser que la finalité de l'État est de protéger les gens « *de telle sorte que, par leur industrie et par les productions de la terre, ils puissent se nourrir et vivre satisfaits* »³⁵¹. Finalement ce mouvement trouvera son apogée quelques années plus tard à l'initiative de Charles Darwin qui, dans son ouvrage majeur « *L'origine des espèces* »³⁵², contribuera à détacher l'écologie de l'histoire naturelle et donc à totalement démystifier la nature.

Ce mouvement de démystification de la nature, assimilant celle-ci à une entité physique, matérielle, va conduire à un détachement de la nature jusqu'alors appréhendée dans une dimension

³⁴⁶ Ibid. p. 250

³⁴⁷ Buffon, *Les époques de la nature*, 7^{ème} époque, p. 237

³⁴⁸ Ibid.

³⁴⁹ P. Guenancia, *Descartes René*, in *Dictionnaire de la pensée écologique*, ss. Dir. D. Bourg et A. Papaux, PUF, Quadrige, 2015, p. 272

³⁵⁰ La pensée cartésienne, selon Pierre Guenancia, a surtout conduit à « *accroître la connaissance des corps matériels* », Ibid.

³⁵¹ T. Hobbes, *Léviathan*, Chapitre XVII.

³⁵² C. Darwin, *L'origine des espèces*, trad. E.-J.-F. Barbier, Flammarion, Ed. 2008, 624 p.

mystique ou métaphysique. Ce nouveau paradigme (cette nouvelle ontologie) marque pour certains le début de l'anthropocène et de la maîtrise de l'homme sur les choses naturelles. Dès lors, il n'est pas illogique de constater un éloignement de l'homme vis-à-vis de la nature, marqueur d'un changement dans la perception de l'environnement. Ce changement va se manifester *in fine* dans une maîtrise de la nature.

b. Une maîtrise de la nature

On situe souvent le début de l'ère moderne à l'invention de la machine à vapeur et donc au développement de l'industrie. Nous verrons que si cette cause emporte une responsabilité majeure dans la destruction de l'environnement, elle n'est malgré tout pas la source de tous les problèmes.

En effet, le 18^{ème} siècle marque le commencement d'un « *impérialisme écologique* »³⁵³, d'une « *exploitation de la nature* »³⁵⁴, d'une « *mathématisation de la nature* »³⁵⁵, d'un « *assujettissement du monde naturel* »³⁵⁶. Concrètement cette mutation de la société est le résultat de différents phénomènes. D'abord, l'apparition de nouvelles techniques permettant à l'homme de marquer sa toute-puissance sur l'environnement. On note ainsi l'apparition de canaux d'irrigation (Crapaune, Pierrelatte) en Provence et de forts défrichements sont organisés³⁵⁷. Les connaissances agraires se développent sous l'impulsion de Linné ou de Buffon et entraînent le développement des fondations d'une agriculture industrielle.

Le XVIII^{ème} siècle est vu, pour beaucoup, comme une révolution agricole. Il semble cependant que le terme évolution soit le plus approprié, les uns voyant dans la révolution agricole du XVIII^{ème} siècle « *un mythe* »³⁵⁸, d'autres affirmant que « *l'histoire n'a connu qu'une révolution agricole, celle que nous vivons* »³⁵⁹. Néanmoins, cette évolution agricole obéit à différentes causes. D'abord elle est la conséquence de la domestication de la forêt. Celle-ci s'est manifestée par des défrichements durant tout le 16^{ème} siècle pour les besoins de la production agricole mais également, en bois, dans le bâtiment, la marine, les fortifications, la verrerie et surtout la métallurgie³⁶⁰. Malgré les interdictions royales sous Louis XIV et la politique de la forêt de Colbert, les défrichements vont

³⁵³ G. Quenet, *Qu'est-ce que l'histoire environnementale ?*, Champ Vallon, Paris, 2014, p.193

³⁵⁴ M. Bachelet, *L'ingérence écologique*, Frison-Roche, Paris, 1995, p. 87

³⁵⁵ J.-B. Fressoz, F. Graber, F. Locher, G. Quenet, *Introduction à l'histoire environnementale*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 2014, p. 26

³⁵⁶ K. Thomas, *Dans le jardin de la nature*, Gallimard, 1985, p. 29

³⁵⁷ S. Legrand d'Aussy, *Voyage fait en 1787 et 1788 dans la ci-devant Haute et Basse-Auvergne*, Paris, an III, 3 vol. Cité par Albert Rigaudière, *La Haute Auvergne face à l'agriculture nouvelle au XVIII^{ème} siècle*, in *étude d'histoire économique rurale au XVIII^{ème} siècle*, Paris, PUF, 1965, p. 1 -104, voir p.28

³⁵⁸ G. Duby, A. Wallon, *Histoire de la France rurale. Vol. II : l'âge classique des paysans*, Paris, Seuil, 1976, p.9

³⁵⁹ R. Delatouche, *La théorie physiocratique à l'épreuve du développement médiévale*, communication à la Semaine du Droit normand, Évreux, mai 1976, p. 21

³⁶⁰ J.-R. Pitte, *Histoire du paysage français – de la préhistoire à nos jours*, Tallandier, 3^{ème} édition, 2003, p. 239

se poursuivre sous Louis XV et Louis XVI, contribuant à « *l'arrêt de mort de beaucoup de forêts de l'Ouest* »³⁶¹. Ensuite, cette évolution agricole est le résultat de l'apparition de nouvelles plantes cultivées, liée à l'affaiblissement des frontières par les européens, notamment par la globalisation des échanges et la colonisation. On assiste alors « *à l'origine de l'un des plus formidables bouleversements que la diversité biologique a connu durant son histoire récente* »³⁶². Enfin, ce développement de l'agriculture est à mettre à la charge de la domestication des animaux, à tel point que « *la civilisation de l'Europe médiévale aurait été inconcevable sans le bœuf et le cheval* »³⁶³. La colonisation est également le symbole de la toute-puissance de l'homme sur la nature. Avec l'évolution gigantesque du nombre de voyages depuis les années 1700³⁶⁴, on assiste non seulement à la mise en place d'une économie de la rapine, soit « *une exploitation brutale des richesses d'un pays* »³⁶⁵, mais aussi à la mise en culture intensive de coton et de canne à sucre entraînant l'extinction de nombreuses espèces endémiques³⁶⁶.

Enfin, parmi les causes de la mainmise de l'homme sur l'environnement, il est indispensable de noter le début de l'industrie et de l'urbanisation. En effet, dans le sillage des évolutions agricoles on assiste à l'émergence d'une révolution industrielle. Que ce soit le textile, les forges, les moulins et la métallurgie, l'ensemble de cette industrialisation accompagne un mouvement d'urbanisation qui va bouleverser le paysage de la France et achever le passage vers une société urbaine³⁶⁷.

La nature est donc complètement maîtrisée et l'homme aménage son environnement. En témoigne la prolifération de jardins bien ordonnés à la française. Les romantiques, prônant une adoration pour la nature, ne parlent que de son esthétique, de sa beauté et de son rendement³⁶⁸. La nature, en tant que telle, n'est plus abordée. On se détache donc progressivement de sa connaissance intrinsèque, presque métaphysique, pour privilégier un savoir biologique, physique et mathématique qui va progressivement éloigner l'homme et son environnement.

³⁶¹ Ibid. p. 240

³⁶² V. Chansigaud, *L'homme et la nature – une histoire mouvementée*, Delachaux et Niestlé, Paris, 2013, p. 77. On note ainsi la prolifération de la pomme de terre sur tout le territoire européen, des îles sont transformées pour produire de la canne à sucre, on assiste également à un abandon progressif de la jachère, au développement de l'élevage, des légumineuses herbacées comme la luzerne, le sainfoin et le trèfle. Des spécialisations agricoles ont également lieu : la vigne, le châtaignier, l'olivier mais également les céréales font l'objet de monoculture. Voir également : J.-R. Pitte, *Histoire du paysage français – de la préhistoire à nos jours*, op.cit. p. 243-249

³⁶³ K. Thomas, *Dans le jardin de la nature*, op.cit. p.29

³⁶⁴ Voir le tableau p. 89, in, V. Chansigaud, *L'homme et la nature – une histoire mouvementée*, op.cit.

³⁶⁵ Ibid. p. 76

³⁶⁶ Ibid. p. 81

³⁶⁷ V. Chansigaud, *L'homme et la nature – une histoire mouvementée*, op.cit. p. 267-280

³⁶⁸ M.-V. Ozouf-Marignier, *L'environnement vu par des notables locaux à la fin du XVIIIe siècle*, in *Du milieu à l'environnement – Pratiques et représentation du rapport homme/nature depuis la Renaissance*, ss.dir. M.-C. Robic, Economica, pp. 57-88

§2 : Un obstacle ontologique

Dans sa construction de la théorie de la modernité, Max Weber caractérise son ascension par la « *conjonction d'une série d'éléments – technique (le développement scientifique et technique), économique (la concentration des moyens de production), politique (l'apparition de l'État), administratif (la construction de la bureaucratie)* »³⁶⁹. L'avènement de la modernité se conjugue alors avec la mise en place d'un nouveau paradigme, d'une nouvelle ontologie sociétale. Fortement ancré sur la raison et l'individualisme³⁷⁰, l'État comme le droit vont subir de profonds changements. Le terme d'ontologie nous paraît alors approprié pour caractériser les fondements de la modernité, car une rupture brutale s'établit avec la prémodernité. Ainsi, de nouvelles bases sont posées afin d'apporter un support idéologique et philosophique à cette nouvelle période de l'histoire. Or, nous verrons justement que cette nouvelle ontologie de référence qui supporte la modernité vient affaiblir la possibilité d'une reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement, que ce soit au travers de l'idéologie de l'État de droit (A) ou du modèle juridique (B).

A. Un obstacle idéologique au développement de l'éducation à l'environnement

La modernité se conjugue avec la mise en place de l'État. En effet, comme le montre M. Weber, la construction de l'État, envisagée comme une entreprise institutionnelle et politique titulaire du monopole de la contrainte légitime³⁷¹, est au cœur du dispositif de la modernité. Afin d'appréhender objectivement la place qu'occupe l'État moderne comme frein au développement de l'éducation à l'environnement, il est nécessaire avant tout d'en identifier les principales caractéristiques (1). Mais nous verrons que si la construction idéologique de l'État est un frein, c'est par l'action du droit que la mise à l'écart de l'éducation à l'environnement va vraiment se manifester. L'État et le droit entretiennent des relations de forte proximité. Kelsen allant « *jusqu'à affirmer l'absolue identité de l'État et du droit, qui constitueraient un seul et même « ordre de contrainte* » ».³⁷² Il apparaîtra alors indispensable d'étudier en quoi la construction théorique du droit moderne empêche également la réalisation de l'éducation à l'environnement (2).

³⁶⁹ J. Chevalier, *L'État postmoderne*, op.cit. p.12

³⁷⁰ Ibidem

³⁷¹ Max Weber, *Économie et société*, Collection Pocket Agora, 2003, p. 96 à 100

³⁷² J. Chevalier, *L'État postmoderne*, op.cit. p. 99

1. Le modèle étatique

L'État semble être le premier acteur d'une acculturation de la population. Souhaitant une unicité de la population française, ce dernier va faire naître un mouvement d'abstraction destiné à arracher les destins locaux pour construire un sentiment national unique, vecteur de disparition de l'éducation à l'environnement.

La construction de l'État moderne est ainsi l'un des premiers dispositifs qui va venir bloquer le développement de l'éducation à l'environnement. En effet, l'État moderne est né d'un mouvement d'abstraction, d'un mythe, qui en fait le « *dépositaire de l'identité sociale* »³⁷³. Ce mouvement se traduit par la construction du concept d'État-nation qui, en façonnant une identité commune à l'ensemble de la population, rend obsolète le recours au maintien d'une identité culturelle diverse et attachée à un territoire support de l'éducation à l'environnement. Entendu comme « *un domaine où les frontières culturelles se confondent avec les frontières politiques* »³⁷⁴, ce concept fait de l'État le dépositaire de l'identité sociale de la nation. Ainsi, Ernest Renan, en proclamant qu'« *une nation est une âme, un principe spirituel* »³⁷⁵, est rejoint par John Stuart Mill qui reconnaît également une certaine spiritualité dans l'existence de l'État-nation liée à la nécessité d'instituer un « *État homogène* »³⁷⁶. Dès lors, l'État va chercher à engendrer la création d'une « *conscience nationale* »³⁷⁷, d'une « *communauté de destin* »³⁷⁸, d'une « *communauté imaginaire* »³⁷⁹.

Cette volonté d'unité de la Nation se retrouve notamment à l'article 3 de la déclaration de 1789 selon lequel « *le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément* ». Le Conseil d'État s'est également attaché à rappeler l'existence de cette indivisibilité de la nation, estimant que la Constitution est incompatible avec la convention-cadre pour la protection des minorités nationales élaborée par le Conseil de l'Europe³⁸⁰. Le Conseil Constitutionnel a lui aussi eu l'occasion de rappeler ce principe fondateur de l'État français en considérant que la Charte régionale du Conseil de l'Europe relative aux langues régionales ou minoritaires « *porte atteinte aux principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple*

³⁷³ J. Chevalier, *L'État postmoderne*, op.cit. p. 12

³⁷⁴ Définition de l'État-nation tel qu'entendue par l'UNESCO

³⁷⁵ Cité par F. Béradida in, *Phénomène national et état-nation, d'hier à aujourd'hui*, in *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°50, avril juin 1996, Dossier : états-nations, nationalismes. p. 10

³⁷⁶ Ibid.

³⁷⁷ Y. Deloye, *État, nation et identité nationale*, in *Fracture de l'État-nation*, ss. Dir. N. Burgi, ed. Kimé, Paris, 1994, p. 158

³⁷⁸ L. Sidentrop, *Political theory and ideology : the cas of state*, in D. Miller & L. Sidentrop *the nature of political theory*, Oxford, Clarendon Press, 1983.

³⁷⁹ B. Anderson, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres, Verso Editions and NLB, 1983

³⁸⁰ Avis n° 357 466, Rapport public du Conseil d'Etat, La transparence et le secret, EDCE, n° 47, 1995, p. 397.

français »³⁸¹.

Face à cette unité nationale, l'éducation apparaît, dès lors, comme un outil indispensable à son accomplissement. L'éducation est alors brandie comme le moyen de développer une culture commune sur l'ensemble du territoire³⁸². C'est par le truchement de celle-ci que l'État va construire son projet. Plus que par la détention de la « *violence légitime* »³⁸³, telle que prônée par Weber, c'est par le monopole de « *l'éducation légitime* »³⁸⁴ que va se construire le mythe de l'État-nation.

Jules Ferry va véritablement institutionnaliser cette visée « patriotique » de l'éducation. Reprenant les convictions de Rabaut Saint-Etienne qui présentait l'éducation nationale comme devant « *former le cœur* »³⁸⁵, Jules Ferry voit dans l'éducation le moyen de mettre en place une religion civile, « *religion de la patrie, une religion qui n'a pas de dissidents* »³⁸⁶. Pour lui, l'éducation permet de sacraliser l'idée de nation en permettant aux enfants d' « *aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes [...]. Puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes, puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que par des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle* »³⁸⁷.

On assiste alors au développement d'une École obligatoire pour tous qui conduit à un transfert éducatif de la famille à l'État-nation, et donc une perte progressive des connaissances communes à tous relatives à la nature³⁸⁸. Dans cette perspective, l'État opère une homogénéisation de la culture des citoyens. L'objectif consiste à reléguer ces institutions concurrentes de l'identité nationale au second plan. Ainsi, en cherchant à développer une « identité française », l'État ne conçoit pas une éducation qui serait imprégnée des considérations internationales ou transfrontalières comme le nécessite la connaissance de l'environnement. Gellner, en parlant de la volonté de passer d'une société « *agro-alphabétisé* »³⁸⁹ à un État-nation, nous fait bien comprendre

³⁸¹ Décision n° 99-412 DC 15 juin 1999, JO 18 juin, p. 8964 ; D. 1999, Jur. p. 598, note J.-M. Larralde ; considérant 10

³⁸² Selon l'expression d'Ernest Gellner, « *l'organisation des êtres humains en groupes vastes, recevant une éducation centralisée, culturellement homogènes* » fait que « *l'homme moderne n'est pas loyal envers un monarque, un pays ou une religion, quoi qu'il en dise, mais envers une culture* » ; E. Gellner, *Nations et nationalisme*, Payot, Paris, 1989, p. 37

³⁸³ Max Weber, *Économie et société*, Paris, Plon, 1971

³⁸⁴ Ibid. p 56

³⁸⁵ Projet d'éducation nationale », présenté à la Convention le 21 décembre 1792 ; cité in Bronislaw Baczkowski, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Garnier, 1982, p. 298.

³⁸⁶ Discours de Jules Ferry à Nancy le 10 août 1881 ; cité in P. Robiquet, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Armand Colin, 1896, 1.1, p. 63.

³⁸⁷ Article « Histoire » d'Ernest Lavis, in Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire pédagogique*, 1891, p. 792

³⁸⁸ En effet, la création d'une éducation nationale entraîne un « *transfert d'allégeance* » « *des communautés familiales, professionnelles, ethniques ou religieuses qui servaient de marqueurs identitaires à l'âge pré-nationaliste* », vers l'État-nation. Voir : Y. Deloye, *État, nation et identité nationale*, op. Cit. p. 160

³⁸⁹ E. Gellner, *Nations et nationalisme*, Payot, Paris, 1989.

ce mouvement.

Ce mouvement s'amplifie encore lorsque l'on comprend que cette transition se fait au profit du passage vers une société industrielle³⁹⁰, dans laquelle réside l'idée de progrès inhérent au monde moderne. Dès lors, l'éducation se retrouve entièrement tournée vers cet objectif en organisant « *la préparation de la main-d'œuvre, l'établissement de la discipline individuelle pour garantir l'ordre public et la cohésion sociale, la légitimation de l'ordre public malgré la persistance des inégalités* »³⁹¹.

Finalement par ce double processus, on voit apparaître un détachement de l'Homme et de la nature ainsi que la diffusion par le truchement de l'éducation de nouvelles valeurs, de nouveaux cadres d'allégeances contraires à toute préservation de la nature³⁹². Ce détachement est finalement possible grâce à la mainmise de l'État sur l'éducation des plus jeunes procédant, par ce biais, à un transfert de la charge éducative de la famille à l'État.

2. Le modèle juridique

Le modèle juridique, tel qu'issu de la modernité, procède également à une construction théorique impropre à la reconnaissance de l'éducation à l'environnement. Surtout lié à la hiérarchie des normes voulue par Kelsen, le droit moderne est le fruit de la raison et un levier au service de l'individualisme, deux concepts entrant en contradiction avec l'éducation à l'environnement.

L'État et le droit forment deux institutions « *indissociables, consubstantielles l'une à l'autre* »³⁹³, constituant un unique ordre de contrainte³⁹⁴. En effet, l'État, titulaire de la puissance publique, exerce son action par le biais du droit tout en acceptant d'être encadré par celui-ci. Finalement, l'État « *se présente comme une entité juridique, gouverné et régi par le droit, mieux qui ne peut être saisie et appréhendée qu'à travers le prisme du droit* »³⁹⁵.

Nous verrons donc qu'à l'instar de l'État, le modèle juridique empêche la réalisation et l'essor de l'éducation à l'environnement. Notre raisonnement trouve sa concrétisation dans deux mouvements : l'État comme source exclusive du droit et la transcendance de la Loi.

³⁹⁰ Philip Schlesinger *et al.*, « L'identité nationale. De l'incantation à l'analyse », *Hermès, La Revue* 1991/1 (n° 8-9), p. 221.

³⁹¹ Jenny Ozga, « Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe », *Education et sociétés* 2012/1 (n° 29), p. 13.

³⁹² J. Chevalier, *L'État postmoderne*, op.cit. p. 13

³⁹³ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 99

³⁹⁴ V. H. Kelsen *Théorie pure du droit*, trad. Ch. Eisenmann, 2e éd. Bruylant-LGDJ, coll. La pensée juridique, 1999, n° 35

³⁹⁵ Ibid.

Une clarification sur la notion de droit moderne apparaît indispensable afin de bien poser le cadre de notre analyse. Sans chercher l'exhaustivité, notons tout d'abord que le droit moderne se caractérise par une recherche, de manière systémique, de la rationalité. Lié à la volonté de faire de l'État le seul titulaire de la production normative, le système juridique est édifié de manière hiérarchique, pyramidale. L'ordre juridique n'est donc pas « *un système de normes juridiques placées toutes au même rang, mais un édifice à plusieurs étages superposés, une pyramide ou hiérarchie formée (pour ainsi dire) d'un certain nombre d'étages ou couches de normes juridiques* »³⁹⁶. Pour ce faire, le droit moderne procède à une quasi « *mystification* » de la Loi³⁹⁷, comme symbole de l'expression de la volonté générale par l'intermédiaire de leurs représentants. Finalement, le droit moderne prend les traits d'un droit marqué par la systématique, la généralité et la stabilité³⁹⁸.

Le droit moderne fait donc de la loi « *la source reine* »³⁹⁹. Cette conception directement héritée de la philosophie des lumières⁴⁰⁰, marque encore profondément le système juridique actuel qui, bien que connaissant une crise de la loi⁴⁰¹, reste légicentriste⁴⁰².

Ce « *culte de la loi écrite* »⁴⁰³, présent dès le 19^{ème} siècle, constitue l'assise du droit moderne⁴⁰⁴. Pensée par Montesquieu dans « *L'esprit des lois* », la loi se construit en tant qu'expression de la volonté générale, gardée entre les mains du législateur. Elle se présente ainsi comme la seule source légitime du droit. Malgré les quelques nuances⁴⁰⁵ pouvant être avancées à l'encontre d'une assimilation du droit à la loi⁴⁰⁶, il n'en demeure pas moins que celle-ci occupe un espace prédominant dans le droit⁴⁰⁷.

³⁹⁶ H. Kelsen, *Théorie pure du droit*, trad. Ch. Eisenmann, 2e éd. Bruylant-LGDJ, coll. La pensée juridique, 1999, n° 35, p. 224 ; sur le même sujet voir également : H.L.A. Hart, *Le concept de droit*, trad. M. Van de Kerchove, Bruxelles, 1976 ; ou ; A. Ross, *Le problème des sources du droit à la lumière d'une théorie réaliste du droit, Le problème des sources de droit positif*, Paris, 1934, p. 167 sq. Et *Directives and norms*, Londres, 1968.

³⁹⁷ Voir en ce sens : J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, L.I, Chapitre VII ; J.-F. Spitz, *L'amour des lois chez Rousseau*, in *L'amour des Lois*, (in les petites sources du droit p33) p. 103 ; S. Goyard-Fabre, *Les sources du droit et la révolution copernicienne : quelques réflexions sur Kant et Rousseau*, prec. p. 67 ; Montesquieu, *L'esprit des Lois*, L. XI, ch, VI, p. 191.

³⁹⁸ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 100-101.

³⁹⁹ S. Gerry-Vernières, *les petites sources du droit – à propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit. p. 32.

⁴⁰⁰ J. Carbonnier, *La passion des lois au siècle des lumières, Essais sur les lois*, Defrénois, 2e éd., 1995, p. 239.

⁴⁰¹ J.-CL. Bécane, M. Couderc, J.-L. Héryn, *La loi*, Dalloz, Coll. Méthodes du droit, 2010, 2e éd., p. XIII.

⁴⁰² B. Beignier, C. Bléry, *Cours d'introduction au droit*, prec (in les petites sources du droit), spéc. p. 133.

⁴⁰³ J. Charmont, A. Chausse, *Les interprètes du code civil*, in *Livre du centenaire, Le code civil 1804 – 1904*, Dalloz, 2004, p. 135.

⁴⁰⁴ Bonnacase affirmait ainsi que « *le culte de la loi et la foi dans sa vertu ont été, en France, la grande caractéristique du XIX^e siècle sur le terrain du droit interne* » : Bonnacase, *L'école de l'Exégèse en droit civil, Les traits distinctifs de sa doctrine et de ses méthodes d'après la profession de foi de ses plus illustres représentant*, Paris, De Boccard, 2e éd. 1924. p. 9.

⁴⁰⁵ S. Gerry-Vernières, *les petites sources du droit – à propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit. p. 35, n°25.

⁴⁰⁶ Pour Duranton « *les lois françaises forment le droit français* », in *Cours de droit civil français suivant le Code civil*, T. I, Paris, 3eme éd., 1834 p. 7, n°7 ; Pour Baudry-Lacantinerie « *l'ensemble des lois constituent le droit* », in *Précis de droit civil*, in petite source, p. 3, n°4.

⁴⁰⁷ S. Gerry-Vernières, *les petites sources du droit – à propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit. p. 36

Les XX^{ème} et XXI^{ème} siècles ont prolongé cette suprématie de la loi en la consacrant comme « *la plus parfaite* » des sources formelles⁴⁰⁸ et cela malgré l'existence d'un pluralisme juridique. Aujourd'hui encore, ce pluralisme est certes reconnu mais « *ces sources se réduisent en réalité à une seule, qui est la loi, si on prend ce mot en son sens très général, comme exprimant la règle tracée par l'autorité compétente et à laquelle l'obéissance est due* »⁴⁰⁹. Ce mysticisme de la loi contribue donc à mettre à l'écart les autres sources du droit. Une reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement passerait alors fondamentalement par sa reconnaissance dans la loi. Or, il n'y a aucune reconnaissance législative de l'éducation à l'environnement dans le droit moderne. La première explication est liée à l'apparition tardive des considérations environnementales. En effet, bien qu'il soit possible de voir apparaître des législations environnementales dès la haute Antiquité, et même si « *le droit de l'environnement, dans sa formulation actuelle, trouve ses sources dans un grand nombre de textes du XIX^e siècle et de la première partie du XX^{ème} siècle* »⁴¹⁰, il apparaît que ces considérations sont « *inspirées exclusivement par des préoccupations d'hygiène et de promotion de l'agriculture et de l'industrie* »⁴¹¹. Le décret napoléonien du 15 octobre 1810, ancêtre du droit des installations classées pour la protection de l'environnement le confirme.

Dès lors, on marque traditionnellement la naissance du droit de l'environnement, inspirée par un objectif intrinsèque de protection de l'environnement aux années 70. Le droit de l'environnement peut ainsi être défini comme un droit jeune. Or, les années 70 marquent également le point de départ d'un passage du droit moderne à un droit postmoderne. Ainsi, l'éducation à l'environnement n'étant reconnue de manière législative que depuis la loi de 2013 sur la refondation de l'école, nous considérons que cette reconnaissance est le fruit du droit postmoderne.

B. Un système juridique inadapté au développement de l'éducation à l'environnement

Nous l'avons vu, l'idéologie développée par la modernité, n'est pas propice à un développement de l'éducation à l'environnement. Il est malgré tout nécessaire de dépasser ces premières constatations pour voir si une reconnaissance juridique est possible. Pour ce faire, il est nécessaire d'étudier les sources de l'éducation à l'environnement (1) pour ensuite analyser leur effectivité (2).

⁴⁰⁸ F. Génay, *Science et Technique*, T. III, *Élaboration technique du droit positif*, Sirey, 1921, p. 81

⁴⁰⁹ C. Beudant, P. Lerebours-Pigeonnière, *Cours de droit civil français*, T. 1, *Introduction et explication du titre préliminaire du Code civil*, Rousseau, 2^e ed., 1934, p. 48

⁴¹⁰ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, 6^e édition, Précis Dalloz, Paris, 2011, p. 14.

⁴¹¹ Ibid.

1. Une double reconnaissance de l'éducation à l'environnement dans le droit moderne

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement dans le droit moderne est difficilement identifiable. On peut malgré tout constater une prise en considération au niveau infra-législatif. Cette matérialisation se manifeste surtout par l'action du Front populaire. D'abord, sous l'action de son Ministre de l'instruction nationale Jean Zay, avec la mise en place d'activités de plein air dans les écoles, mais également par le développement des sorties scolaires et des colonies de vacances.

A la suite de l'échec de son projet de loi de 1937 visant à fixer les principes généraux de l'éducation en France⁴¹², Jean Zay a contribué à mettre en œuvre une réforme scolaire par l'intermédiaire d'un arrêté pris le 22 mai 1937, complété par une instruction ministérielle de 1938, visant à développer les loisirs dirigés. Ces activités sont créées à destination des élèves de collèges lycées et écoles primaires supérieures le samedi après-midi⁴¹³. Cette politique éducative s'inscrit dans la politique de démocratisation des cultures et des loisirs que veut initier le front populaire⁴¹⁴. Volontairement humaniste, Jean Zay cherche à former un homme à même de comprendre le monde⁴¹⁵ et qui en cultivera « *l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau* »⁴¹⁶. Influencées par l'éducation nouvelle et le scoutisme, ces activités sont d'ordre artistique, manuel, radiophonique et cinématographique, mais peuvent également prendre la forme de sorties en dehors de la classe. Dès lors, on trouve le premier signe d'une éducation de, et par, la nature. Citons par exemple la visite régulière par les élèves du muséum d'histoire naturelle, la mise en place de sorties naturalistes considérées comme étant « *une activité de plein air et se déroulant à travers les bois, les champs, les carrières, les mines* »⁴¹⁷.

Les sorties scolaires, sorties en dehors de la classe, se développent également. Si elles ont toujours eu lieu au sein des établissements scolaires, c'est en 1883 que l'on va assister à leurs premières institutionnalisations par l'intermédiaire des colonies scolaires. Ces colonies sont

⁴¹² M. Grandière, *Les élèves instituteurs et institutrices au lycée. Un projet de l'entre deux guerres*, Histoire de l'éducation, 133, 2012, p. 85.

⁴¹³ Elles étaient conçues comme « *un espace de liberté pédagogique qui doit permettre aux élèves et aux enseignants de travailler différemment, en s'inspirant des idées de l'Éducation nouvelle et des méthodes scoutées* » : Jean-François Condette, *Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939)*, Histoire de l'éducation, 129 | 2011, p. 5.

⁴¹⁴ Jean-François Condette, *Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939)*, Histoire de l'éducation, 129 | 2011, p. 6

⁴¹⁵ Ibid, pp. 5-38.

⁴¹⁶ Archives départementales du Pas-de-Calais, 81J120, *Enseignement du second degré. Programmes, horaires, instructions, 1937-1938. Classes de 6e, 5e, 4e et 3e d'enseignement secondaire ; année préparatoire, 1re, 2e et 3e années d'enseignement primaire supérieur*, Fédération générale des pupilles de l'école publique, Paris, Bourrelier, 1938, « préambule ».

⁴¹⁷ P. Nardin, *L'exposition des loisirs dirigés*, Revue universitaire, 1938, p. 207-215. Se créent ainsi des sociétés naturalistes comme au lycée Carnot de Paris qui rassemblent « *un groupement d'élèves s'intéressant aux sciences naturelles* » : Archives nationales, 312 AP 6, Papiers Abraham, Société naturaliste du lycée Carnot de Paris, Statuts.

initialement créées sous l'influence de considérations hygiénistes et vont croître jusqu'en 1914 grâce à la charité publique. Elles poursuivent notamment l'objectif « *d'éloigner pour un temps les jeunes écoliers de l'air peu sain de nos agglomérations et de développer chez eux le goût de la nature par le spectacle changeant que celle-ci offre chaque jour à leurs yeux émerveillés* », (Municipalité de Montreuil-sur-Seine, 1919)⁴¹⁸. Leur développement va continuer jusqu'en 1945 grâce à l'apparition de nouveaux acteurs telles que les communes, qui vont « municipaliser » les colonies scolaires (notamment les communes socialistes ou communistes), et l'État qui va apporter un soutien, sous forme de subvention, à la création de structures d'accueil.

Les premières « classes de découvertes » apparaissent en 1953. Ainsi, un détachement par rapport aux traditionnelles colonies scolaires est opéré. Mises en place pour la première fois à La Feclaze (Savoie), les classes de découvertes accueillent un groupe de 32 scolaires. Cette forme de sorties scolaires va prendre une ampleur de plus en plus importante les années suivantes notamment en raison de leurs diversifications (classes de mer, classes vertes...etc.), avec déjà 51 000 élèves en 1967. Une grande impulsion va être donnée en 1982 par Alain Savary, alors ministre de l'éducation nationale, par la publication d'une circulaire sur l'enseignement des langues et des cultures régionales dans les écoles⁴¹⁹. On atteint alors le chiffre de 350 000 élèves cette même année et de 585 000 par des séjours d'au moins 5 jours en 1992.

Il convient, en parallèle de l'enseignement « traditionnel », de noter que durant cette période, on assiste également à la naissance d'un « *proto-enseignement agricole* »⁴²⁰ posant les bases d'une éducation à l'environnement⁴²¹.

L'éducation à l'environnement sera ensuite reconnue officiellement à travers la circulaire du 29 août 1977⁴²², portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.

2. Des sources ignorées

L'adage *de minimis non curat praetor* résume parfaitement le rôle normatif dévolu aux normes régissant l'éducation à l'environnement et qui seraient qualifiées de « *petites sources du*

⁴¹⁸ B. Toulhier, *Les colonies en France quelle architecture ?*, In Situ [en ligne], 9, 2008, p. 6

⁴¹⁹ Circulaires n° 82-261 du 21 juin 1982, BOEN, n° 26, 1er juillet 1982

⁴²⁰ O. Sigaut, « Sociogenèse d'un proto-enseignement agricole : observation l'émergence d'une éducation à la nature et au développement durable avant l'heure », in *L'éducation au développement durable dans tous ces états – histoire, épistémologie, courants éducatifs, approches didactiques*, M. Vidal (dir.), SupAgro Florac, 2010, p. 17-37.

⁴²¹ Ibid.

⁴²² Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, parue au BO n°31 du 8 septembre 1977

droit »⁴²³ par Stéphane Gerry-Vernière. Selon l'auteur, ces petites sources, dont font partie les circulaires, directives ou autres instructions ministérielles⁴²⁴ qualifiées par la doctrine de « *quasi-sources* »⁴²⁵, « *sources subalternes* »⁴²⁶, « *fausses sources* »⁴²⁷ ou encore d'« *anomalie* »⁴²⁸, se trouvent cantonnées à des mesures d'ordre intérieur⁴²⁹.

Témoin d'une « *vie intérieure* »⁴³⁰ des services administratifs, ces mesures, dont la doctrine s'est largement saisie, sont considérées comme ayant un champ d'application restreint, limité à « *l'ordre administratif* »⁴³¹. Il apparaît, dès lors, qu'elles n'ont valeur de règles de droit qu'à l'intérieur de l'administration⁴³². Ce cantonnement à une catégorie de destinataires fait de ces textes des sources que « *le reste de la population serait en droit d'ignorer* »⁴³³. Il est alors aisé de comprendre que les circulaires et instructions ministérielles qui encadrent l'éducation à l'environnement apparaissent aux yeux de tous comme ayant une valeur juridique très faible voire inexistante, ne consistant qu'en de simples mesures intérieures au ministère de l'éducation nationale.

La jurisprudence a peu à peu étendu la portée juridique de ces petites sources du droit, notamment à l'encontre des usagers de certains services publics. Ainsi, dans l'arrêt *Notre Dame de Kreisker*⁴³⁴, le Conseil d'État établit une distinction entre les circulaires interprétatives, c'est-à-dire non créatrices de droit et donc non susceptibles de faire l'objet d'un recours ; et les circulaires dites réglementaires, pouvant être invoquées. De plus, le rôle de ces règles ne doit pas être négligé. En effet, l'application de la circulaire par un agent administratif entraînera nécessairement des effets sur la situation des administrés⁴³⁵. Il en ressort néanmoins que le droit moderne ne s'empare pas pleinement de la question relative à l'éducation à l'environnement. En effet, même si l'interprétation doctrinale relative à la portée des circulaires a évolué depuis l'arrêt *Duvignière*, il n'en demeure pas moins que ces sources ne sont pas véritablement créatrices. Elles marquent ainsi leur opposition aux normes créatrices en les désignant comme des normes qu'il est possible de qualifier de seconde zone, d'inférieure.

⁴²³ S. Gerry-Vernière, *Les petites sources du droit – A propos des sources juridiques non contraignantes*, op.cit.

⁴²⁴ Ibid. p11.

⁴²⁵ Lasserre-Kiesow, *L'ordre des sources ou le renouvellement des sources du droit*, D. 2006, p. 2285.

⁴²⁶ P. Morvan, *Droit de la protection sociale*, Litec, 5e ed., 2011, p. 29.

⁴²⁷ M. Reymond-Gouilloud, *Du droit de détruire : essai sur le droit de l'environnement*, PUF, Les voies de droit, 1989, p. 42.

⁴²⁸ A.-J. Arnaud, « La force normative, pierre angulaire d'une intelligence juridique », in C. Thibierge (dir.) *et alii La force normative. Naissance d'un concept*, Paris, LGDJ, oct. 2009, p. 13-14.

⁴²⁹ S. Gerry-Vernière, *Les petites sources du droit – A propos des sources juridiques non contraignantes*, op.cit. p. 89.

⁴³⁰ M. Hauriou, note sous CE, 22 février 1918, *Cocher d'Hattécourt*, S. 1921, 3, 9.

⁴³¹ S. Gerry-Vernière, *Les petites sources du droit – A propos des sources juridiques non contraignantes*, op.cit. p. 89

⁴³² M. Hauriou, note sous CE, 22 février 1918, *Cocher d'Hattécourt*, S. 1921, 3, 9.

⁴³³ J. Carbonnier, *Droit civil – Introduction*, op.cit., p. 204, n°111

⁴³⁴ CE, Assemblée, 29 janvier 1954, n°07134

⁴³⁵ S. Gerry-Vernière, *Les petites sources du droit – A propos des sources juridiques non contraignantes*, op.cit. p. 91

SECTION 2 : UNE MARGINALISATION MATÉRIELLE

Les fondements téléologiques du droit moderne nous ont ouvert une voie de compréhension du désintérêt du droit moderne pour la question de l'éducation à l'environnement. Malgré tout, il est nécessaire de voir si dans la pratique, cette vision reste perceptible. Nous nous attacherons donc dans cette partie à établir si, au-delà de sa structure, le droit moderne se saisit de cette question dans son fonctionnement quotidien.

Dès lors, avec l'apparition tardive des préoccupations environnementales dans le spectre du droit moderne, celui-ci est dans l'impossibilité d'encadrer l'éducation à l'environnement. Car même si une reconnaissance de son action au niveau national ou international est très vite perçue, la mise en place d'une transposition en l'espèce s'avère infructueuse (§1). Plus largement nous verrons que si reconnaissance il y a, celle-ci est cantonnée à un rôle de « quasi droit » agissant comme un barrage en amont de son développement (§2).

§1 : Une impossibilité à encadrer l'éducation à l'environnement

Un paradoxe est né au sein du droit moderne à propos de l'éducation à l'environnement. En effet, il semble que la sphère politique accorde une importance grandissante à cette question, mais que sa transcription en droit soit un échec. Nous verrons donc, tout d'abord, que la reconnaissance de l'importance de l'éducation à l'environnement se traduit aussi bien sur le plan international que national, notamment sous l'égide de l'UNESCO (A). Pourtant cette reconnaissance permet une fois de plus de mettre en évidence une défaillance dans la mise en application de l'éducation à l'environnement (B).

A. La reconnaissance d'une nécessité de développer l'éducation à l'environnement

La nécessité de développer l'éducation à l'environnement s'est manifestée très tôt à toutes les échelles. L'inscription systématique de l'éducation dans les textes fondateurs du droit de l'environnement traduit très bien cette prise de conscience. Elle se manifeste aussi bien au niveau international (1) que national (2).

1. Une reconnaissance sur le plan international

Le rang international constitue un support favorable au développement de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Si cet échelon a permis aux acteurs intéressés de se structurer et d'échanger (b), c'est surtout l'UNESCO qui fait figure de précurseur en la matière (a).

a. Le rôle majeur de l'UNESCO

Prenant la suite de la conférence des Ministres alliés de l'éducation (CAME) réunissant les pays européens en guerre contre l'Allemagne nazie afin de reconstruire les systèmes éducatifs, l'UNESCO est née de la conférence pour l'établissement d'une organisation éducative et culturelle. De cette conférence est né l'acte constitutif de l'UNESCO.

Cet acte stipule dans son préambule que « *les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix* », l'article 1 énonce que « *l'Organisation se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples* ».

Si cet acte ne mentionne pas l'éducation à l'environnement, on peut tout de même voir dans « *l'UNESCO : ses buts et sa philosophie* »⁴³⁶ rédigé par le premier directeur général de l'institution apparaître en filigrane ces questions. En effet, dans son rapport, l'auteur procède à une critique virulente d'un progrès scientifique qui ne produit « *aucun progrès* »⁴³⁷ pour l'être humain déplorant notamment les effets de la « *productivité agricole (érosion, mécanisation, etc.)* »⁴³⁸. Il place également le maintien de la « *jouissance qui peut résulter de la contemplation des paysages* »⁴³⁹ parmi les missions de l'UNESCO. Finalement, il met un point d'orgue à rappeler l'importance d'une éducation pour tous et parmi laquelle « *les sciences de la nature* »⁴⁴⁰ doivent occuper une place forte notamment dans la lutte contre le mysticisme.

Mais c'est en 1968 que l'UNESCO a véritablement commencé à développer une politique

⁴³⁶ J. Huxley, *L'UNESCO : ses buts et sa philosophie*, commission préparatoire de l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1946

⁴³⁷ Ibid. p. 13

⁴³⁸ Ibid. p. 14

⁴³⁹ Ibid. p. 31

⁴⁴⁰ Ibid. p. 39

pro-active en matière d'éducation à l'environnement, avec l'organisation d'une « *conférence intergouvernementale d'experts qui portait sur l'utilisation rationnelle et la conservation des ressources de la biosphère, et de laquelle est né le programme L'Homme et la biosphère* »⁴⁴¹. Cette action de l'UNESCO a assurément pesé sur la Conférence de Stockholm de 1972, qui dans sa déclaration finale proclame à son principe 19 qu' « *il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes* ».

Prenant acte de la déclaration de 1972, c'est en 1975 que le premier Colloque international sur l'éducation à l'environnement s'est tenu, à Belgrade, sous l'égide de l'UNESCO et du PNUE. Ce colloque, ayant conduit à la rédaction d'une part, de la Charte de Belgrade sur l'éducation à l'environnement et d'autre part, du Programme international de l'éducation relatif à l'environnement, a connu un second souffle avec la déclaration de Tbilissi de 1977. L'élaboration d'une stratégie internationale d'action, en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990, rédigée lors d'un Congrès international à Moscou en 1987, a suivi.

L'ensemble de ces déclarations a contribué à une première conceptualisation institutionnelle de l'éducation à l'environnement. Ainsi, une éducation vue comme « *la critique d'un certain modèle économique de développement* »⁴⁴² se dégage des textes. En témoigne magistralement l'article 7 de la Charte de Belgrade proclamant « *le primat de l'environnement sur la croissance* ». Ladite Charte prône également une certaine vision de l'éducation qui « *devra être un processus continu et étendu à la vie entière* » dans une perspective « *transdisciplinaire* ». Elle vise ainsi « *amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, qu'il soit de type anthropique ou naturel, afin d'être en mesure de participer de manière responsable à la prévention et à la gestion de l'environnement* ».

Si pour certains auteurs, il est possible de voir, sur la question de l'éducation à l'environnement, une certaine prise de position politique (notamment des pays communistes par rapport au modèle capitaliste⁴⁴³), conduisant à écrire que nous sommes en présence de « *bioécopolitique* »⁴⁴⁴, transparaît néanmoins le rôle majeur de l'UNESCO en tant que rampe de lancement de l'éducation à l'environnement sur la scène internationale.

⁴⁴¹ O. Sigaut, *L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques*, Revue éducation relative à l'environnement, Vol. 9, 2010 – 2011, p. 63

⁴⁴² Ibid. p. 65

⁴⁴³ Ibid.

⁴⁴⁴ V. M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, Gallimard/Seuil, Paris, 2004

b. La scène internationale

L'influence de l'UNESCO en matière de promotion de la protection de l'environnement, et en particulier de son premier directeur Julian Huxley, a été très forte. C'est ainsi que l'institution a été à l'origine de la fondation de l'UIPN, mais également de WWF. Julian Huxley étant également le fondateur de ces deux organisations, c'est sous les auspices de l'UNESCO que se sont développées ces deux ONG qui ont contribué à favoriser le développement de l'éducation à l'environnement. En effet, l'acte fondateur de l'UICN en 1948 rappelle bien que « *l'UNESCO a cherché à favoriser de tout son pouvoir la création d'une Union Internationale pour la Protection de la Nature* ». Ces associations ont vite agi en faveur de la promotion de l'éducation à l'environnement. Les statuts de l'UICN de 1948 affichent clairement parmi les buts de l'organisation : « *la diffusion des connaissances en matière de Protection de la Nature ainsi que la mise en œuvre d'un important programme éducatif dans le domaine de la Protection de la Nature* ». WWF va également dans la même direction avec l'objectif affiché, dès sa création, de « *sensibiliser l'opinion publique occidentale afin d'obtenir son soutien financier* »⁴⁴⁵. Il n'est donc pas étonnant de voir qu'actuellement les statuts de WWF France placent « *la sensibilisation, l'information et l'éducation de tous publics* » en tête des actions de la fondation.

Des oppositions à cette mainmise sur l'éducation à l'environnement par l'association UNESCO-UICN-WWF vont cependant s'organiser. C'est ainsi que le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), né sous l'impulsion de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), va également produire de nombreux rapports sur les questions d'éducation à l'environnement⁴⁴⁶. Si cette organisation parle bien d'éducation à l'environnement, elle se place cependant sur un terrain différent des organisations précédentes. En effet, ses « *propositions s'inscrivent en fait dans une visée de rationalisation de l'enseignement destinée à répondre aux besoins d'adaptation du « capital humain » aux normes de production d'une société capitaliste devenue de plus en plus complexe* »⁴⁴⁷.

Il est donc intéressant de constater que l'éducation à l'environnement est à l'origine analysée dans sa dimension de critique du monde libéral ou de sa justification. Elle est ainsi l'objet de réelles tractations politiques.

Cette dichotomie d'approche explique alors pourquoi les textes relatifs à l'éducation à l'environnement, rédigés sous l'égide de l'ONU, demeurent vagues dans leur modalité d'application. Ainsi, si beaucoup s'accordent sur la nécessité de développer l'éducation à l'environnement, une

⁴⁴⁵ C. Aubertin, *Représenter la nature ? ONG et biodiversité*, IRD éditions, Paris, 2005, p. 24

⁴⁴⁶ O. Sigaut, *L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques*, op. Cit., p. 60

⁴⁴⁷ Ibid. p. 62

opposition se créait sur les modalités de sa mise en œuvre et également sur ses finalités. Il n'en demeure pas moins que cette question éducative cristallise toutes les attentions sur la scène internationale.

2. Une reconnaissance en France

En France, la reconnaissance de l'éducation à l'environnement va de pair avec le développement de nouvelles formes éducatives comme le scoutisme ou l'éducation populaire, en passant par l'action des associations environnementales. Nous verrons donc ainsi, dans un premier temps, le rôle des associations (a), pour, dans un second temps, traiter de l'action de l'État (b).

a. Le rôle des associations

En France, la reconnaissance de la nécessité d'un développement de l'éducation environnementale a surtout été le fruit de l'activité associative. En effet, que ce soit sous l'impulsion de l'éducation populaire, de l'animation socio-culturelle, des associations de protection de l'environnement ou, plus tard, des associations spécialisées en éducation relative à l'environnement, toutes ont occupé un rôle majeur dans la reconnaissance de cette forme éducative.

L'un des premiers mouvements qui a impulsé cette dynamique fut le scoutisme. Fondé en 1907 par le général Baden-Powell, ce dernier poursuit l'objectif d'intéresser la jeunesse à la vie active dans la nature⁴⁴⁸. Pour cela, il s'appuie sur une pédagogie reposant sur « *l'initiation méthodique des adolescents aux techniques d'observation et de vie en pleine nature* »⁴⁴⁹. Né en Angleterre, le scoutisme a rapidement migré dans le monde entier et notamment en France, avec la création, le 25 juillet 1920, des Scouts de France. Parallèlement à son développement spatial, ce mouvement a rencontré une très forte adhésion en France et dans le monde. Ainsi, « *en 1995, on estime que, depuis sa création en 1907, le scoutisme mondial a vu défiler dans ses rangs environ 240 millions de jeunes* »⁴⁵⁰. En France, le chiffre de 2,5 millions est avancé⁴⁵¹. Dès lors, si le scoutisme a ouvert la voie à une pédagogie écologiste, bien avant l'heure⁴⁵², ce mouvement a depuis toujours joué un rôle important dans la diffusion des connaissances relatives à l'environnement. En témoigne ainsi la rédaction du manuel *Serve by Conserving* qui comportait des exemples et des

⁴⁴⁸ L. Fontaine, *Cent ans de scoutisme – 1907 -2007*, Éditions de Paris, Versailles, 2007, p. 18.

⁴⁴⁹ J.-P. Juès, *Le scoutisme*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1996, p. 11.

⁴⁵⁰ Ibid. p 15.

⁴⁵¹ Ibidem.

⁴⁵² Ibidem

idées d'actions scoutées dans le domaine de la sauvegarde de la nature⁴⁵³ ou encore, dès 1965, l'article de Baden-Powell qui préconisait que le jeune scout, dans toute la mesure du possible, « *protège de la souffrance et ne tue aucun animal sans nécessité, même s'il s'agit d'une mouche* »⁴⁵⁴.

Aujourd'hui, on estime que le scoutisme fait partie d'une branche plus large appelée éducation populaire. Celle-ci est née au milieu du XIX^{ème} siècle dans la modernité de la pensée des encyclopédistes du XVIII^{ème} siècle autour de Denis Diderot et de ceux qui débattirent, tel Jean-Jacques Rousseau⁴⁵⁵ avec l'objectif de mettre en place une « *pédagogie de l'enseignement destinée à l'éducation du peuple entier, pour sa promotion sociale* »⁴⁵⁶. S'intéressant à de nombreux sujets, l'éducation populaire s'est très vite appropriée les questions relatives à la nature notamment au travers du développement de l'écologie. En effet, « *cette science a débuté en France sous le nom d'étude du milieu, vieille pratique de l'éducation populaire* »⁴⁵⁷. En témoignent, par exemple, la création de la Société des hautes études pratiques d'économies sociales qui proposait une « étude du milieu » ou bien l'action de la Ligue de l'enseignement qui contribua à la création, en 1992, du label Citoyenneté-Environnement-Développement durable.

Parmi les autres acteurs ayant permis l'émergence de l'éducation à l'environnement, nous identifions le mouvement naturiste⁴⁵⁸ qui met en place des activités socio-éducatives à travers essentiellement des classes de découvertes initiant les enfants à la nature et l'environnement⁴⁵⁹, mais également les associations de protection de l'environnement. Finalement, des associations de promotion de l'éducation à l'environnement se sont créées autour des années 1970. Réunies notamment autour du réseau École et Nature ou du CFEEDD, ces associations militent directement pour la promotion de l'éducation à l'environnement, la mise en place de supports pédagogiques et proposent également des animations à destination de tous qui favorisent l'apport de connaissances environnementales.

b. Une reconnaissance étatique

La reconnaissance, par l'État français, de la nécessité de développer l'éducation à

⁴⁵³ Association des Scouts du Canada - *Module faisant temporairement office de: MVT-0013: Scoutisme et environnement* - Juin 2000

⁴⁵⁴ Baden-Powell, *Éclaireurs*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1965.

⁴⁵⁵ J.-M. Mignon, *Une histoire de l'éducation populaire*, La découverte, Paris, 2007, p. 11.

⁴⁵⁶ Ibidem.

⁴⁵⁷ Ibid. p. 221.

⁴⁵⁸ S. Villaret, J.-P. Saint-Martin, *Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935)*, *Movement & Sport Sciences*, 2004/1 (no 51), p. 11-28.

⁴⁵⁹ J. Chauvin, *Les classes de découverte ou hors les murs de l'école*, L'Harmattan, Tourisme et société, Paris, 2003.

l'environnement a été tardive, mais résulte surtout d'une politique destinée à ouvrir l'école sur l'extérieure, hors des murs.

Les sorties scolaires ont toujours eu lieu au sein des établissements. Notons par exemple que la Municipalité de Montreuil-sur-Seine, en 1919, jugeait déjà nécessaire « *d'éloigner pour un temps les jeunes écoliers de l'air peu sain de nos agglomérations et de développer chez eux le goût de la nature par le spectacle changeant que celle-ci offre chaque jour à leurs yeux émerveillés* »⁴⁶⁰. Malgré tout, la grande portée du courant hygiéniste, né au XIX^{ème} siècle, va conduire à une amplification des sorties hors de l'école. Le Front populaire va donner une légitimité à ce phénomène en créant, par décret du 10 mars 1937, le brevet sportif populaire. Si ce dernier peut apparaître, à première vue, centré sur la pratique sportive, il apparaît cependant, avant tout, comme un brevet d'hygiène et la « *conséquence d'une politique plus vaste de loisir hygiénique et culturel* »⁴⁶¹. Cette politique fut une véritable réussite puisqu'elle s'est inscrite dans la fameuse demi-journée « plein air » imposée par Jean-Zay et sera couronnée par la délivrance de 400 000 brevets dès 1937⁴⁶².

Dans le même sens, l'État va également prendre position afin de soutenir le développement des sorties hors de l'école grâce à une circulaire de Jean-Zay relative à la réorientation des colonies de vacances. En effet, avec l'appui de la Ligue de l'Enseignement, le ministre a demandé aux inspecteurs d'académie de faire en sorte que l'ensemble des élèves puissent y accéder en facilitant la création de centres installés un peu partout à la campagne⁴⁶³.

Prenant acte également du développement de l'éducation nouvelle et de l'éducation populaire, un diplôme de conseiller d'éducation populaire est créé en 1964. Par ce biais, l'État reconnaît encore un peu plus la nécessité de la pédagogie extra-scolaire⁴⁶⁴. Allant également dans ce sens, le plan Langevin-Wallon prône la mise en place d'activités hors des murs de l'école destinées à « *rendre plus étroit le contact à la vie, à développer les facultés d'expressions et d'action, ainsi que les qualités du caractère, par la pratique de l'action collective* »⁴⁶⁵. Cela se caractérise notamment au travers des classes transplantées (classes de mer, de neige, classes vertes...) rendues possible par la circulaire n°71-168 du 6 mai 1971.

⁴⁶⁰ Citation in : B.Toulier, *Les colonies en France quelle architecture ?*, In Situ [en ligne], 9, 2008, p. 6

⁴⁶¹ G. Andrieu, *Vie et mort du B.S.P. (Brevet sportif populaire)*, in *Le Brevet Sportif Populaire et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Paris, Éditions du Laboratoire d'Histoire du Sport, UFRAPS, Paris X, 1987.

⁴⁶² J.-P., Augustin & J. Ion, *Des loisirs et des jeunes: cent ans de groupements éducatifs et sportifs*, Ed. Ouvrière, Paris, 1993

⁴⁶³ P. Chevalier, B. Groperrin, J. Maillet, *L'enseignement français de la révolution à nos jours*. op. Cit. p. 152.

⁴⁶⁴ Ibid. p 213.

⁴⁶⁵ Plan Langevin-Wallon – Commission d'études pour la réforme de l'enseignement – résumé des procès-verbaux, in L. Heurdière et A. Prost, *Les politiques de l'éducation en France*, La documentation française, Paris, 2014, p. 143.

Dès lors, si l'État intervient afin de faciliter les activités extra-scolaires, il n'agit pas concrètement dans la reconnaissance de l'éducation à l'environnement. Il est néanmoins possible de considérer que l'État mène des actions indirectes notamment par des mesures de soutien et de reconnaissance de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle. Si ces nouveaux acteurs de l'éducation n'agissent pas uniquement en faveur de l'éducation à l'environnement, il s'avère que concrètement de nombreuses activités proposées restent liées à la découverte du milieu.

Ainsi, on peut considérer que la première action de l'État en faveur réellement de la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement se caractérise par la mise en place des Parcs Nationaux et des Parcs Naturels Régionaux (PNR). En effet, si dès l'origine la mission éducative des Parcs Nationaux n'est pas énoncée, il s'avère en réalité qu'ils ont une mission d'exemplarité, de symbole, de référence et de pédagogie⁴⁶⁶. Pédagogique en ce sens que le Parc « *doit permettre à ceux qui le découvrent de devenir plus concernés plus attentifs, plus responsables* »⁴⁶⁷. Plus tard également, les Parcs Naturels Régionaux deviennent acteurs de l'éducation à l'environnement. Ainsi, si le décret du 1er mars 1967 instituant les PNR ne mentionne pas la question éducative, le décret suivant du 24 octobre 1975 énonce, pour sa part, dans son article 1er que la création d'un parc est liée à « *l'intérêt particulier qu'il présente pour la détente, l'éducation, le repos des hommes et le tourisme* ». La dimension éducative intervient donc rapidement à destination des PNR qui, aujourd'hui, ont une obligation légale d'assurer une éducation à l'environnement.

Plus encore, l'intérêt concret de l'État dans l'éducation à l'environnement se caractérise par la mise en place d'un Comité interministériel d'action pour la nature qui va décider de l'attribution d'un label « Centre permanent d'Initiation à l'Environnement » aux associations agissant pour la protection de la nature et de l'environnement. Ces dernières vont connaître une institutionnalisation plus grande grâce à un arrêté du 27 avril 1976, qui bien que poursuivant une procédure juridique étonnante⁴⁶⁸, consacre la mise en place d'une Commission nationale d'initiation à l'environnement, présidée par le ministre chargé de l'environnement. Celle-ci agit afin de « *proposer les principes et les modalités de mise en œuvre d'une politique d'initiation à l'environnement dans le milieu de vie* »⁴⁶⁹.

Finalement, c'est la circulaire n°77-300 du 29 août 1977 portant instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement, qui achève cette longue évolution vers la

⁴⁶⁶ J.-P. Giran, *Les parcs nationaux : une référence pour la France, une chance pour ses territoires*, La documentation française, p. 15.

⁴⁶⁷ Ibid.

⁴⁶⁸ « *Une circulaire interministérielle du 6 juin 1980 relative au développement de l'initiation à l'environnement (JONC 9 août 1980) annonce que l'arrêté du 27 avril 1976 a été abrogé du fait d'une décision du comité interministériel pour la qualité de la vie et remplacé par un arrêté du 24 oct. 1979 instituant une commission nationale d'initiation à l'environnement* », in, M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 238.

⁴⁶⁹ Arrêté du 22 avril 1976, article 2, JORF, 23 mai 1976, p. 3069.

reconnaissance par l'État de l'éducation environnementale. La circulaire prend acte « *qu'une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence* ». Elle estime qu'il est nécessaire que cette éducation développe « *chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* ».

B. Le constat d'une défaillance

Une dichotomie existe entre la reconnaissance de la nécessité de l'éducation à l'environnement par les acteurs institutionnels et associatifs et la mise en place d'actions concrètes sur le terrain. Le premier constat est celui d'une défaillance dans la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement (1), mais au-delà de ce mouvement, c'est le cadre scolaire qui ne permet pas son déploiement (2).

1. Une défaillance dans la mise en œuvre

Le défaut de mise en œuvre de l'éducation à l'environnement est perceptible aussi bien à l'école (a) qu'en dehors de ses murs (b)

a. A l'école

La mise en place de l'éducation à l'environnement à l'école prend deux formes. D'abord, une mise en œuvre telle que proposée par la circulaire de 1977, et ensuite l'organisation des sorties scolaires avec la classe qui peuvent avoir pour destination la découverte du milieu naturel.

Proposée par René Haby, alors ministre de l'éducation nationale, la circulaire de 1977 est revêtue d'intentions tout à fait louables. Tout d'abord, elle propose une définition de l'environnement qui n'est pas anthropocentriste. Elle entend par environnement : « *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* ». Il découle du texte que l'éducation à l'environnement doit appréhender « *le complexe* » dans une approche « *interdisciplinaire* ». Cet apprentissage passe alors par « *l'acquisition d'un certain nombre de concepts* » aux rangs desquels « *le concept d'espace (sa détermination, son aménagement, sa gestion)* », « *celui de temps* » notamment les cycles biologiques ou les saisons, et « *les relations et interactions (équilibre dynamique, interdépendance ...)* ».

Si la démarche active, fondée sur la découverte directe du milieu, est plébiscitée par la circulaire, sa mise en œuvre est cependant beaucoup plus contrastée au point que l'on peut parler d'échec. En effet, si l'environnement apparaît comme une composante des programmes scolaires « *tantôt assimilé à l'acquisition de connaissance en écologie, tantôt présenté comme une éducation civique, les moyens déployés par l'Éducation nationale resteront faibles* »⁴⁷⁰. L'accompagnement pédagogique de cette ambition se matérialisera avant tout par la mise à disposition d'une documentation sur l'environnement « *regroupée et systématisée* »⁴⁷¹ au sein des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), qui travailleront « *en relation étroite avec les organismes particulièrement concernés par l'environnement : parcs naturels nationaux et régionaux, agences financières de bassins...* »⁴⁷². Ainsi, si la construction d'une base documentaire et pédagogique constitue la mesure phare de la circulaire, elle s'accompagne également de protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation nationale et de l'Environnement, notamment celui du 15 février 1983. Il « *prévoit de mener une action conjointe pour intégrer plus massivement la notion d'environnement dans les contenus d'enseignement et l'organisation pédagogique des établissements, afin de faciliter la pratique d'actions interdisciplinaires sur l'environnement* »⁴⁷³.

En plus de cette mise en place pédagogique, la circulaire insiste sur l'importance de promouvoir les sorties scolaires. Une grande impulsion va être donnée par la suite en 1982 par Alain Savary, alors ministre de l'éducation nationale, grâce à une circulaire⁴⁷⁴ sur l'enseignement des langues et des cultures régionales dans les écoles.

L'essor des sorties scolaires va cependant être ralenti à la suite de deux événements : l'accident du Drac en 1995 et l'avalanche des Ores en 1998. Les exigences de sécurité vont devenir plus élevées de la part des parents et des enseignants, donnant lieu à une réorganisation des textes encadrant ces sorties en 1997, 1999, et 2005.

Le paysage des sorties scolaires va alors subir de profonds changements. Une étude comparative du « *bilan de l'enquête sur les sorties scolaires avec nuitées, 2001-2002* »⁴⁷⁵ avec celui portant sur les années 1994-1995, le confirme. Ainsi, les sorties scolaires de cinq nuitées ont diminué de 50 % au bénéfice des sorties courtes.

⁴⁷⁰ C. Aspes, M. Jacqué, *Environnement et Société*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, Éditions Quae, Versailles, 2012, p. 218.

⁴⁷¹ Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, portant instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.

⁴⁷² Ibid.

⁴⁷³ M. Olivier, *L'EEDD dans le système éducatif français*, Pour 3/2008 (N° 198), p. 79.

⁴⁷⁴ Circulaires n° 82-261 du 21 juin 1982, BOEN, n° 26, 1er juillet 1982

⁴⁷⁵ Enquête sur les sorties scolaires avec nuitées 2001 – 2002, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'Enseignement scolaire, 16 octobre 2003

b. En dehors de l'école

En dehors de la sphère éducative institutionnelle, force est de constater qu'il existe un nombre considérable d'actions menées en faveur de l'éducation à l'environnement. Celles-ci peuvent prendre différentes formes et sont portées par un nombre élevé d'acteurs : association œuvrant uniquement en faveur de l'éducation à l'environnement (réseau Graine, CPIE...), association de protection de l'environnement dont l'éducation n'est pas une activité principale (FNE, LPO...), association d'éducation populaire (CRAJEP...), association locale, fédération de pêche et de chasse, association de solidarité et de droit de l'homme, fédération professionnelle et syndicale, entreprise privée, et services de l'état (DREAL, Agence de l'eau ...), familles, voire artistes⁴⁷⁶... Ce panorama non exhaustif des différents acteurs de l'éducation à l'environnement montre bien qu'il existe un véritable fourmillement des actions en la matière.

La principale difficulté dans le déploiement de l'éducation à l'environnement en dehors de l'école est donc liée à cet amas d'acteurs. En effet, comme le révèle notamment un rapport de mission établi en 2012 pour la région Nord-Pas de Calais, il existe peu de connexions, de relations entre ces protagonistes⁴⁷⁷. On assiste alors à la diffusion d'un nombre considérable d'actions mais sans véritable cohérence ni stratégie d'ensemble.

Ce manque d'efficacité dans les projets a bien été identifié lors des différentes assises relatives à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Afin de la combler, les acteurs se sont associés autour d'un espace national de concertation qui s'est donné comme objectif de « *mettre en synergie les expertises et les compétences des partenaires membres, en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une démarche partagée visant à développer et à renforcer une éducation à l'environnement et au développement durable à l'échelle nationale et ce pour doter le citoyen et tous les acteurs, de connaissances et de compétences qui les rendront mieux à même d'œuvrer en faveur d'un développement durable* »⁴⁷⁸.

Aujourd'hui, avec l'identification de la nécessité de développer l'éducation à l'environnement à l'échelle territoriale, on assiste à la création d'une version régionale de cet ENC : les espaces régionaux de concertation. Ces espaces poursuivent les mêmes objectifs que le dispositif national : « *renforcer une cohérence, une lisibilité, une efficacité pour un développement de l'EEDD [...], rassembler et mobiliser les acteurs [...] pour favoriser les échanges et la concertation et ainsi constituer un interlocuteur de niveau régional ; mener des réflexions concertées à l'échelle*

⁴⁷⁶ Voir : Revue ERE, *Art et éducation relative à l'environnement*, Volume 14-1, 2017.

⁴⁷⁷ Graine du Pays du Nord, *Étude de faisabilité et préfiguration d'un espace régional de concertation pour l'EEDD en région Nord-Pas de Calais*, Rapport de mission 30 janvier 2012.

⁴⁷⁸ Document cadre pour un Espace National de Concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable

régionale pour accompagner et valoriser les pratiques éducatives, d'information et de formation à l'environnement et au développement durable »⁴⁷⁹.

Il est actuellement difficile de mesurer l'impact de ces mécanismes, notamment au regard de l'absence d'évaluation fiable.

2. Une défaillance liée à une institution scolaire fermée

Le droit moderne restreint le développement de l'éducation à l'environnement en donnant une prévalence à la loi, mais également en proposant une nouvelle ontologie de référence fondée sur le règne de l'individu. En effet le droit, fondé sur les thèses nées du jus-naturalisme héritées des théories du contrat social, place l'individu au centre de la société⁴⁸⁰. Ce mécanisme de « *subjectivisation du droit* »⁴⁸¹ place donc l'individu au-dessus des groupes sociaux. Agrégé à la dimension symbolique d'une association d'individu au sein d'une même Nation guidé par une volonté commune, il apparaît dès lors que le droit de l'éducation tel qu'envisagé par le droit moderne ne reconnaît pas l'éducation à l'environnement.

En effet, le droit cherche avant tout à encadrer les rapports sociaux : « *il se voit assigner pour fonction d'ordonner l'évolution sociale, d'harmoniser l'action des éléments constitutifs de la société* »⁴⁸². En ce sens il s'oppose à l'État propulsif. Par l'action de l'éducation et du droit qui l'encadre, il ne va pas chercher à inaugurer un changement de paradigme mais à permettre l'insertion de l'enfant dans la société déjà régulée.

Il est ainsi intéressant de voir l'évolution du droit de l'éducation français depuis l'avènement du droit moderne, pour constater qu'il propose avant tout la construction du futur citoyen français.

Ainsi depuis 1789, les différentes législations sur l'éducation n'ont eu de cesse d'affirmer que l'enseignement regarde avant tout l'État et non plus l'Église⁴⁸³. Si des réflexions sur l'éducation sont menées dès 1789 et durant tout le 18ème siècle⁴⁸⁴, c'est l'adoption de la loi Guizot du 28 juin 1833 qui marque le début d'une éducation nationale sous tutelle étatique. Préparée au sein du Conseil royal de l'instruction publique, cette loi, qui consacre la liberté de l'enseignement primaire, était

⁴⁷⁹ Charte de l'espace régional de concertation dédiée à l'éducation à l'environnement et au développement durable en Ile-De-France, 4 juin 2019.

⁴⁸⁰ J. Chevalier, *l'État post-moderne*, op.cit. p. 102.

⁴⁸¹ L. Ferry, A. Renaut, *Philosophie politique. III : Des droits de l'homme à l'idée républicaine*, PUF, Paris, 1985

⁴⁸² Ibid. p. 103

⁴⁸³ F. Mayeur, *Histoire de l'Enseignement et de l'Éducation en France – Tomme III – De la révolution à l'École républicaine*, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat, Paris, 1981, p. 35

⁴⁸⁴ Voir : R. Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2001, p. 15-90.

destinée à « *accroître et répandre l'esprit et l'unité de la nationalité française* »⁴⁸⁵. Ainsi, si le titre III dans l'article 9, impose l'existence d'une école primaire élémentaire dans chaque commune et d'une école primaire supérieure (art 10) dans toutes les communes de plus de 6000 habitants, l'État commence à exercer un droit de regard et de contrôle sur les écoles en établissant « *dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire* »⁴⁸⁶. Ceci est d'autant plus contraignant que l'État définit lui-même, au titre I de la loi, le contenu de cette instruction. L'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul et les unités de poids et de mesure sont obligatoires pour tous au sein de l'école primaire élémentaire. Il est ainsi aisé de constater que l'objectif est bien d'une part, de façonner une identité collective commune à l'ensemble du peuple français par l'apprentissage d'une langue unique : le français ; et d'autre part, de développer une unité économique à travers le calcul et l'affirmation d'unités de poids et de mesure communes. Concernant l'existence d'une « *éducation à l'environnement* », on trouve dans l'enseignement primaire secondaire une obligation d'enseignement des notions de science physique et d'histoire naturelle mais uniquement dans leur application « *aux usages de la vie* ». On voit alors émerger une conception des enseignements relatifs à l'environnement, anthropocentrée et guidée par les impératifs de l'agriculture et de l'industrie.

En mars 1850, la loi Falloux marque un second temps dans l'éducation en France, affirmant la gratuité et l'obligation de l'enseignement. Cette loi vise surtout à préciser le rôle de l'État et du clergé sur l'école primaire. Dès lors, l'article 9 de la Constitution de 1848 précise que « *l'enseignement est libre, la liberté d'enseignement s'exerce sous la garantie des lois et la surveillance de l'État, cette surveillance s'étend sur tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception* »⁴⁸⁷. Cette liberté d'enseignement s'accompagne d'un accroissement des écoles congréganistes. Elles sont poussées par la volonté du Ministre Falloux qui confesse dans ses *Mémoires* avoir souhaité remettre « Dieu dans l'éducation ». Si cette démarche entraîne un affaiblissement du contrôle de l'État sur l'école, dès 1854 avec le second Empire, on assiste à un retour de l'État qui possède « *l'autorité et la responsabilité en matière d'enseignement* »⁴⁸⁸. Dans son contenu, la loi Falloux reprend les dispositions de la loi Guizot en affirmant comme principe éducatif central « *l'instruction morale et religieuse* »⁴⁸⁹. L'enseignement de l'histoire naturelle et des sciences passe de l'école primaire supérieure à l'école primaire mais reste facultatif et encore conditionné aux usages de la vie répartis entre « *l'agriculture, l'industrie et l'hygiène* »⁴⁹⁰.

⁴⁸⁵ Ibid. p. 100.

⁴⁸⁶ Loi Guizot, 28/06/1833, Titre IV, Art. 18.

⁴⁸⁷ Michel, *La loi Falloux*, Paris, 1906, p. 69-70, note 1.

⁴⁸⁸ P. Chevallier, B. Gresperrin, J. Mailler, *L'enseignement Français de la Révolution à nos jours*, ed. Mouton, Paris, 1968, p.100.

⁴⁸⁹ Loi Falloux, Titre II, Chap. 1, Art. 23.

⁴⁹⁰ Ibid.

Finalement, c'est Jules Ferry qui va finir d'achever la mainmise de l'État sur l'école. En effet, l'objectif du gouvernement est de constituer l'enseignement primaire en service public⁴⁹¹. Deux lois vont venir concrétiser cette ambition en 1881 et 1882, en instituant l'obligation de gratuité totale de l'enseignement et surtout la laïcité des programmes. Un enjeu politique entoure le débat sur l'école à cette époque et l'objectif de Ferry est de faire de l'éducation le pilier central de la nation et ainsi d'affaiblir la place de l'Église. Il déclare ainsi : « *il importe à la sécurité de l'avenir que la surintendance des écoles et la déclaration des doctrines qui s'y enseignent n'appartiennent pas aux prélats qui ont déclaré que la Révolution française est un déicide, qui ont proclamé, comme éminent prélat que j'ai l'honneur d'avoir devant moi à Nantes devant le tombeau de la Moricière, que les principes de 89 sont la négation du péché originel* »⁴⁹². Dans son contenu, la loi marque bien ce changement. On passe ainsi d'un enseignement moral et religieux à « *une instruction morale et civique* »⁴⁹³. Les enseignements sont ensuite centrés sur la France avec pour ambition de donner un rôle patriotique à l'école afin de développer la nation⁴⁹⁴. Quant à l'histoire naturelle, elle est relayée au second plan. Il existe un enseignement des sciences naturelles mais axé sur « *leur application à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers* »⁴⁹⁵. La conception anthropocentrique de la nature se renforce donc encore avec les lois Ferry ayant pour objectif avoué de procéder à une mutation idéologique, d'un état de nature à un état de culture.

Par la suite, le rôle de l'État sur l'école va encore se renforcer aussi bien en améliorant son contrôle qu'en assurant la rétribution des instituteurs. L'État fait ainsi prévaloir la formation d'une Nation. Le traitement des idées relatives à la nature se fait de plus en plus rare. Il faudra attendre le Front populaire et l'œuvre de Jean Zay pour voir émerger les prémisses d'une éducation à et par la nature qui reste malgré tout fortement critiquée⁴⁹⁶.

§2 : Une impossibilité à développer l'éducation à l'environnement

Le développement de l'éducation à l'environnement passe également par la mise en œuvre de moyens juridiques destinés à en assurer la concrétisation. Il semble cependant que le droit moderne en soit dans l'impossibilité. Deux constats viennent le confirmer. D'abord, les critères de légitimité du droit moderne ne laissent que peu de place à la reconnaissance d'un sujet surtout porté par la société civile. Il sera donc indispensable de traiter de la nécessaire légitimité démocratique du droit

⁴⁹¹ A. Prost, *L'enseignement en France – 1800 – 1967*, Armand collin, collection U, Paris, 1968, p. 192.

⁴⁹² Discours de J. Ferry, Chambre, 23/12/1880, J.O. p. 12793.

⁴⁹³ Loi Ferry du 28 mars 1882 sur l'enseignement public obligatoire, Art. 1.

⁴⁹⁴ Ibid.

⁴⁹⁵ Ibid.

⁴⁹⁶ Jean-Zay, *Souvenirs et solitude*, ed. Belin, Paris, 2010, V. page du 10 octobre 1941.

afin de développer l'éducation à l'environnement (A). Puis, nous verrons également que le droit moderne se saisit très mal des questions complexes. Or l'éducation à l'environnement est une matière empreinte de complexité (B).

A. La nécessaire légitimité démocratique du droit

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement passe par sa légitimité démocratique. Cependant, nous verrons que les fondements de la légitimité du droit moderne ne permettent pas cette reconnaissance (1). Malgré tout, il semble aujourd'hui que ces fondements soient en crise, ce qui engendre un mouvement favorable et bénéfique pour l'éducation à l'environnement (2).

1. Les fondements de la légitimité démocratique du droit

Deux fondements semblent dominer la légitimité démocratique du droit moderne. Tout d'abord, l'intégration de la norme dans la hiérarchie juridique et le respect des normes qui lui sont supérieures. Ce respect de la hiérarchie des normes trouve principalement sa source autour d'un concept qui inonde le droit moderne : l'État de droit. Ensuite, la seconde modalité de légitimité tient dans les détenteurs du pouvoir de création de la norme : il s'agit alors de la légitimité institutionnelle.

La théorie de l'État de droit est la première à venir légitimer l'existence de normes contraignantes ou non acceptées tacitement par l'ensemble de la communauté nationale. L'ensemble de ces normes est le fruit de la volonté générale dont les contours sont définis grâce à la rédaction d'un Contrat Social⁴⁹⁷ qui vient marquer la source de légitimité de l'action de l'État⁴⁹⁸. Le contrat social est une construction purement juridique qui permet de donner à l'État une légitimité dans son action normative ainsi que le monopole de la « *violence légitime* »⁴⁹⁹. Cette abstraction se traduit concrètement par la construction d'un système juridique ordonné, matérialisé par la hiérarchie des normes kelsénienne. La légitimité de la norme trouve ainsi une réponse en théorie du droit par le

⁴⁹⁷ Théorisé par Hobbes dans *Le léviathan*, Lockes, Spinoza, Rousseau ou Kant, la rédaction d'un contrat social marque le déplacement « *de l'état de nature à l'état civil* » : J.-J. Rousseau, *Du Contrat social ou Principes du droit politique* ; Livre Premier, Chapitre VIII

⁴⁹⁸ En effet cette action est « *légitime, parce qu'elle a pour base le contrat social, équitable, parce qu'elle est commune à tous, utile, parce qu'elle ne peut avoir d'autre objet que le bien général, et solide, parce qu'elle a pour garant la force publique et le pouvoir suprême. Tant que les sujets ne sont soumis qu'à de telles conventions, ils n'obéissent à personne, mais seulement à leur propre volonté* » : Ibid. T. III. p. 375

⁴⁹⁹ M. Weber, *Le savant et le politique*, 1919, Plon, 1959

biais de la validité⁵⁰⁰. Ainsi, dans un État de droit, « *la domination légale est perçue comme légitime car elle correspond à un processus historique de rationalisation du droit* »⁵⁰¹. C'est donc par le respect d'une part, des procédures d'édiction du droit et d'autre part, de la hiérarchie des normes que l'Etat prend toute sa force⁵⁰². L'ordre légal-rationnel occupe alors une place prépondérante par la production d'une forme de légitimité indépendante des systèmes moraux et politiques⁵⁰³. On peut parler de neutralité axiologique⁵⁰⁴.

Ainsi le droit moderne, caractérisé par la pensée positiviste, procède à l'instauration d'une dichotomie entre le fait et le droit, entre l'être (*Sein*) et le devoir être (*Sollen*) de la pensée Kantienne⁵⁰⁵. Prenant acte que les discours issus de la pensée jus-naturaliste ne « *sont plus à même de légitimer à elles seules les solutions juridiques* »⁵⁰⁶, « *aucun raisonnement logique ne permet de passer de ce qui est à ce qui doit être, de la réalité naturelle à la valeur morale ou juridique* »⁵⁰⁷. L'ordre juridique légal-rationnel occupe donc une place prépondérante dans la légitimité du droit. Ainsi, « *la « domination légale » se traduit par l'obéissance naturelle des citoyens aux règles, sorte de réflexe acquis, de légitimité intériorisée puisqu'elle ne s'attache pas à la personne du détenteur du pouvoir mais seulement à l'existence de normes contraignantes validement instituées* »⁵⁰⁸.

A côté du respect de la hiérarchie des normes, le droit moderne assoit sa légitimité sur un mode de création démocratique de la norme. En effet, dans une société fondée sur des fondements démocratiques, les normes composant l'ordre juridique sont présumées issues de la volonté générale⁵⁰⁹. L'article 3 de la Constitution française précisant que « *la souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum* », détermine les modes de manifestation de la volonté générale. Si la consultation directe du peuple par la voie référendaire demeure rare, c'est bien par le biais de la démocratie représentative que s'exerce le pouvoir du peuple. La légitimité des normes dans le droit moderne repose donc majoritairement sur les mécanismes de représentation.

⁵⁰⁰ Voir, M. Troper, *Le droit et la nécessité*, Léviathan, PUF, 2011, p. 48 et s..

⁵⁰¹ F. Moderne, *Légitimité des principes généraux et théorie du droit*, RFDA 1999 p.722

⁵⁰² Cette appréhension de la question de la légitimité est notamment issue de la pensée weberienne. Ainsi, selon l'auteur « *l'autorité qui s'impose en vertu de la « légalité », en vertu de la croyance en la validité d'un statut légal et d'une « compétence » positive, fondée sur des règles établies rationnellement* » : Max Weber, *Le savant et le politique*, 1919, Plon, 1959, p. 114.

⁵⁰³ Michel Troper, *Le droit et la nécessité*, op.cit. p. 52.

⁵⁰⁴ M. Coutu, *Max Weber et les rationalités du droit*, LGDJ, coll. Droit et Société, 1995, p. 167

⁵⁰⁵ V. notamment : *Le fait et le droit. Études de logique juridique*, Centre national de recherches de logique, Gruyland, Bruxelles, 1961 ; T. Janville, *La qualification juridique des faits*, PUAM, 2004 ; C. Xavier, *La qualification juridique des faits est-elle une question de fait ou de droit ?* In *La création du droit jurisprudentiel : Mélanges en l'honneur de J. Boré*, Dalloz, 2007, p. 511 et s..

⁵⁰⁶ F. Moderne, *Légitimité des principes généraux et théorie du droit*, op.cit.

⁵⁰⁷ H. Kelsen, *Théorie pure du droit*, 1^{re} éd., Neuchâtel, éd. de la Baconnière, 1988, p. 95

⁵⁰⁸ F. Moderne, *Légitimité des principes généraux et théorie du droit*, op.cit.

⁵⁰⁹ En effet, « *le pouvoir politique, les règles qu'il édicte ne peuvent avoir d'autre fondement légitime que la volonté des individus* » : B. Manin, *Volonté générale ou délibération ? Esquisse d'une théorie de la délibération politique*, *Le Débat*, 1985, n° 33, p. 74.

Le mode de désignation des représentants dans les sociétés démocratiques se fait par le biais de l'élection. Ce mode de désignation a pu être critiqué comme étant un mode de désignation aristocratique des gouvernants. En effet, selon Montesquieu, « *le suffrage au sort est de la nature de la démocratie ; le suffrage par le choix est de celle de l'aristocratie* ». ⁵¹⁰ Pour Rousseau, il y a « *trois sortes d'aristocratie : naturelle, élective, héréditaire. La première ne convient qu'à des peuples simples ; la troisième est le pire de tous les gouvernements ; la deuxième est le meilleur : c'est l'aristocratie proprement dite* » ⁵¹¹. Il s'ensuit qu'avec l'avènement de l'État-nation, on assiste à un « *triomphe de l'élection* » ⁵¹², mode privilégié de désignation des représentants apparaissant le plus performant. Comme le démontre B. Manin, « *autant l'élection comporte indubitablement des aspects inégalitaires et aristocratiques, autant sa dimension égalitaire et démocratique est indéniable, pourvu que tous les citoyens aient le droit de suffrage et qu'aucune condition légale ne limite l'éligibilité. Dans un système de suffrage universel, l'élection donne à chaque citoyen une voix égale dans le choix des représentants. A cet égard, les citoyens ordinaires et les pauvres ont le même poids que les plus distingués et les plus riches. Et surtout, tous les citoyens ont un égal pouvoir de démettre les gouvernants à l'issue de leur mandat. Personne ne peut nier l'existence de ce double pouvoir de sélection et de rejet, et il faut déployer des trésors de sophistication pour parvenir à la conclusion qu'il est négligeable* » ⁵¹³. Les normes votées se trouvent donc être l'expression de la volonté générale et acquièrent à ce titre une légitimité indiscutable. Notons, par exemple, le traditionnel refus des juges judiciaires et administratifs de contrôler la constitutionnalité d'une loi car cette dernière présente l'onction de la volonté générale et est donc présumée « parfaite ».

2. Une crise de légitimité démocratique

Il apparaît aujourd'hui que les critères dégagés par le droit moderne ne semblent plus suffisants pour asseoir l'assise démocratique du droit. De nouvelles revendications ont fait leur apparition sur la place publique, entraînant l'obligation de faire participer les citoyens aux prises de décisions.

Dès la fin du XIXe siècle, la pluralité des revendications avait déjà été mise en avant par T. Huc ⁵¹⁴. Aujourd'hui, il apparaît très clairement que « *le développement de la société industrielle, du*

⁵¹⁰ Montesquieu, *L'Esprit des lois*, livre II, chap. II.

⁵¹¹ J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, livre III, chap. V.

⁵¹² B. Manin, *Principe du gouvernement représentatif*, Champs essais, 1995, chap. II.

⁵¹³ Ibid. p. 191.

⁵¹⁴ L'auteur Explique que « *les membres du Parlement, étrangers en général aux traditions romaines ou coutumières, et dans tous les cas fort peu influencés par l'autorité des traditions n'obéissent, dans l'exercice de leur droit d'initiative, qu'aux besoins nouveaux résultant de conditions sociales et économiques nouvelles ; ils ont une tendance marquée à élaborer une législation tout à fait indépendante du passé, destinée à donner satisfaction aux exigences*

libéralisme économique et moral et du consumériste à fait surgir des revendications sociales, corporatistes et économiques, lesquelles ont nécessité des porte-parole, les lobbies, groupes de pression ou groupes d'intérêt »⁵¹⁵. Cette nouvelle réalité a nécessité de développer une nouvelle approche du droit non plus comme le résultat de la seule volonté gouvernementale mais comme un « droit négocié »⁵¹⁶.

La promotion de la reconnaissance juridique de l'environnement et de l'éducation qui s'y rattache, est connectée à la structuration d'une opinion publique animée par la conviction de la nécessité de la sauvegarde et de la préservation de l'environnement. Si de manière classique, on assimile l'opinion publique à la conservation du droit existant⁵¹⁷, il se trouve qu'en matière environnementale, la pression de l'opinion est déterminante pour aller dans le sens d'un progrès constant⁵¹⁸. En effet, les acteurs de l'environnement (associations⁵¹⁹, organisations non gouvernementales⁵²⁰, individus⁵²¹, citoyens⁵²², ou plus largement les « forces intéressées »⁵²³) apparaissent comme les initiateurs du droit de l'environnement. On constate que cette expression s'est manifestée dès 1972 avec l'organisation, en parallèle de la conférence de Stockholm, d'une « conférence sauvage » réunissant l'ensemble de la société civile⁵²⁴, mais surtout grâce à la création de « major groups » regroupant les ONG lors de la conférence de Rio en 1992⁵²⁵. Aujourd'hui, l'action de la société civile en matière environnementale est tellement forte que si elle est présentée comme un « acteur »⁵²⁶ du droit de l'environnement, d'autres auteurs lui donnent facilement le rôle de « créateur »⁵²⁷ de normes juridiques.

Le rôle de la société civile dans la création de la norme est loin d'être anecdotique. En effet, « la norme n'est légitime que si elle est fondée sur des raisons publiques résultant d'un processus

démocratique de l'époque actuelle » : T. Huc, *Commentaire théorique et pratique du code civil*, t. 1. Paris, Librairie Cotillon, 1892, préf., p. VIII.

⁵¹⁵ V. Lesserre, *Le nouvel ordre juridique – le droit de la gouvernance*, op.cit. p. 164.

⁵¹⁶ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 142.

⁵¹⁷ Ripert, *Les forces créatrices du droit*, LGDJ, 1955.

⁵¹⁸ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 17.

⁵¹⁹ J. Morand-Deville, *Droit de l'environnement*, Éditions ESTEM, Coll. Savoir PLUS universités, 1996, p. 44

⁵²⁰ P. Le Prestre, *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*, Armand Colin, Coll. U, 2005, p. 109.

⁵²¹ M. Bekhechi, *Difficultés dans la mise en œuvre des conventions internationales relatives à l'environnement*, In *L'application renforcée du droit international de l'environnement*, Conférence internationale organisée par le Ministère de l'environnement à Paris en 1996, Ministère de l'environnement et Environnement sans frontière, Editions Frison-Roche, 1999, p. 108

⁵²² F. Jamay, *Le droit à l'information : un principe général du droit de l'environnement*, Th., ParisI, p. 456.

⁵²³ R. Carbiennet, *La demande des scientifiques*, in A. Kiss (dir.), *L'écologie et la loi*, L'Harmattan, coll. Environnement, 1989, p. 265.

⁵²⁴ C.-M. Vadrot, *Déclaration des droits de la nature*, Stock, 1973.

⁵²⁵ A. Kiss, Tendances actuelles et développement possible du droit international conventionnel de l'environnement, art. précit., p. 28. (in <http://thesesocietecivile.free.fr/these.pdf>)

⁵²⁶ M. Falise, *La démocratie participative. Promesses et ambiguïtés*, Éditions de L'aube, 2003, p. 85

⁵²⁷ V. à ce titre : A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement : contribution à la réflexion sur les sources et la validité des normes juridiques*, sous la direction de C. Thibierge, université d'Orléans, 2009, 619 pages, 2010, LGDJ.

de délibération inclusif et équitable, auquel tous les citoyens peuvent participer et dans lequel ils sont amenés à coopérer librement »⁵²⁸.

Pour Jürgen Habermas, la légitimité de la norme doit tout d'abord se trouver au sein d'un processus de participation à l'élaboration de la norme. Ainsi, dans son célèbre ouvrage *Droit et démocratie*, il fonde son argumentation sur la théorie de la discussion afin de considérer que « *sont valides strictement les normes d'action sur lesquelles toutes les personnes susceptibles d'être concernées d'une façon ou d'une autre pourrait se mettre d'accord en tant que participants à des discussions rationnelles* »⁵²⁹. Il milite alors pour que soit reconnu un droit de participer⁵³⁰, encadré de manière institutionnelle par des procédures, afin de « *garantir que tous les résultats obtenus dans le respect de la forme et de la procédure jouissent pour eux-mêmes d'une présomption de légitimité* »⁵³¹.

Bernard Manin, quant à lui, propose un nouvel éclairage de la théorie politique. En effet, il tente de démontrer que la légitimité de la norme ne repose pas sur la supposition de sa création comme conforme à la volonté générale, mais comme le résultat de la délibération générale. Pour lui, « *la décision légitime n'est pas la volonté de tous, mais celle qui résulte de la délibération de tous : c'est le processus de formation des volontés qui confère sa légitimité au résultat, non les volontés déjà formées* »⁵³². Il en déduit que le moment essentiel pour la décision politique est donc le processus de formation de la volonté collective⁵³³. Il est donc nécessaire, pour ces auteurs, de mettre en œuvre des mécanismes permettant la participation effective de tous au processus de décision. Tout en précisant les conditions⁵³⁴ de sa mise en place, notamment la nécessaire éducation du public⁵³⁵, Lesdits auteurs assurent que « *dans un monde marqué par un irréductible pluralisme des valeurs, la participation de tous à la délibération offre un objectif plus accessible que l'accord de tous sur une décision* »⁵³⁶.

Finalement, on comprend bien qu'il est nécessaire de développer les mécanismes de participation au niveau de la conception de la norme afin de laisser place à la prise en compte de l'ensemble des valeurs et opinions de la société. Cette nécessité n'est cependant que très rarement prise en compte dans la société moderne, celle-ci étant fondée sur la démocratie représentative et le monopole de l'état dans la production normative. Les imperfections qui résultent de ce monopole ont très bien été mises en lumière par Tocqueville pour qui la démocratie représentative conduit à

⁵²⁸ L. Blondiaux et Y. Sintomer, *L'impératif délibératif*, Politix, n° 57, p. 18.

⁵²⁹ J. Habermas, *Droit et démocratie – Entre faits et normes*, op. cit., p. 123.

⁵³⁰ J. Habermas, *Droit et démocratie – Entre faits et normes* - « Postface » de 1993, p. 489.

⁵³¹ J. Habermas, *Droit et démocratie – Entre faits et normes*, op. cit., p. 145.

⁵³² B. Manin, *Volonté générale ou délibération ?...*, op. cit., p. 82.

⁵³³ Ibid.

⁵³⁴ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme*, op.cit. p. 385.

⁵³⁵ B. Manin, *Volonté générale ou délibération ?...*, op. cit., p. 83.

⁵³⁶ Ibid. p 39.

une « tyrannie de la majorité »⁵³⁷. Pour l'auteur, celle-ci ne doit pas être considérée comme « toute-puissante. Au-dessus d'elle, dans le monde moral, se trouvent l'humanité, la justice et la raison ; dans le monde politique, les droits acquis »⁵³⁸. Dès lors, l'inexistence de mécanismes participatifs ne permet pas d'ouvrir l'assise démocratique du droit pourtant nécessaire afin de prendre en compte les opinions minoritaires ou divergentes telle que l'éducation à l'environnement.

Ceci démontre donc l'importance d'assurer la mise en œuvre de mécanismes de participation à la prise de décision, notamment dans un domaine qui *a priori* ne concerne pas la majorité de la population. Cette mise en œuvre était impossible dans le droit moderne en raison de la rigidité d'un tel droit ainsi que de son incapacité à traiter de la question du complexe.

B. L'impossibilité à traiter la complexité

La construction théorique de l'éducation à l'environnement s'inscrit dans un mouvement plus global de complexification de la société et du droit. Théorisée par J.F Léotard, la complexité se comprend comme la fin d'un monde binaire où chaque matière était analysée de manière individuelle sans chercher les interactions qui peuvent exister avec les autres champs d'étude, mais aussi comme un monde en interactions où chaque matière se rencontre et interagit (1). Or, nous verrons que le droit moderne n'est pas capable d'intégrer cette complexité (2).

1. Une complexité plurielle

La complexité est plurielle en ce sens qu'elle va venir inonder différentes sphères. D'abord, nous verrons comment se matérialise la complexification de la société (a) pour ensuite analyser celle du droit (b).

a. Une complexification de la société

Aborder le thème de la complexité est une démarche difficile tant ce concept semble « nomade »⁵³⁹ voyageant d'une science à l'autre, se distillant aussi bien en sciences humaines qu'en sciences dites dures. Une lecture de l'étymologie de la complexité nous renseigne sur sa définition.

⁵³⁷ A. de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, Vol. I, Deuxième partie, Chap.VII. Paris, Éditions Flammarion, 1981.

⁵³⁸ Ibid. p. 518.

⁵³⁹ Voir I. Stengers (dir.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil, 1987.

Ainsi, selon Edgar Morin, « *quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est auto productive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier* »⁵⁴⁰.

La complexité n'est pas synonyme de difficulté. Ce concept permet d'offrir une vision de la société non binaire mais « *tiers* »⁵⁴¹. Cela permet d'analyser les interactions entre différents champs d'étude, jusqu'alors envisagé de manière individuelle, pour les replacer dans un contexte global.

La naissance d'une société de la complexité passe notamment par la transformation de l'idée que l'on se faisait de la science. Les grands discours scientifiques sont peu à peu remis en question, battant ainsi en brèche la vision cartésienne et galiléenne qui guidait jusque-là les pratiques. Cette brèche, ouverte par les travaux sur « l'incomplétude » de Turing et de Gödel, a ébranlé les certitudes. Dès lors, il est possible de considérer qu'« *entre le domaine du chaos incontrôlé et l'ordre excessif, il y a désormais une nouvelle zone d'ordre fractal* »⁵⁴². Les sciences humaines sont aussi extrêmement marquées par la complexité. Leurs champs d'action étant intrinsèquement liés au développement de l'information⁵⁴³, elles ne sont plus capables de traduire une situation sociale en un schéma d'explication moniste⁵⁴⁴.

Ainsi, on comprend bien que le monde et a fortiori le droit, construits sur une représentation cartésienne des phénomènes sociaux, techniques ou scientifiques, n'est pas armé pour intégrer ces nouvelles préoccupations. Notons également que les sciences de la nature ont fortement initié ce mouvement, Edgar Morin qualifiant à cet égard la Nature de « *tout polysystémique* »⁵⁴⁵.

Indéniablement, ce mouvement a conduit à une complexification du droit.

⁵⁴⁰ E. Morin, *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, in *Revue Internationale de Systémique*, vol 9, N° 2, 1995.

⁵⁴¹ V. L. Dahan-Gaida, *La logique du tiers - Littérature, culture et société*, Presses Universitaire de Franche Comté, 2007.

⁵⁴² Mandelbrot, *Les objets fractals*, Paris, Champs Flammarion, 1995.

⁵⁴³ V. sur ce point : V. Lesserre, *Le nouvel ordre juridique – le droit de la gouvernance*, op.cit. p.117-197.

⁵⁴⁴ L. Rouban, *Innovation, complexité et crise de l'État moderne*. In: *Revue française de science politique*, 38^e année, n°3, 1988. p. 338.

⁵⁴⁵ E. Morin, *La méthode – La Nature de la Nature*, Editions du seuil, 1977, p. 100.

b. Une complexification du droit

Comme le souligne Mireille Delmas-Marty en préface de l'ouvrage « *Le droit et la complexité* »⁵⁴⁶, « *il y a plusieurs façons pour les juristes d'aborder la complexité* »⁵⁴⁷. Dès lors, loin de tenter une définition juridique de la complexité, le Conseil Constitutionnel donne une première approche de ce concept en tant que motif d'inconstitutionnalité de la loi. Ainsi, celui-ci a donné une valeur constitutionnelle à l'objectif d'accessibilité et d'intelligibilité de la loi⁵⁴⁸. Au-delà des critères énoncés par le Conseil, il est possible d'appréhender les manifestations de cette complexité. Ces manifestations débouchent, pour certains, sur une insécurité juridique⁵⁴⁹, pour d'autres, sur l'adaptation du droit à une société elle-même fondamentalement complexe⁵⁵⁰.

Si la complexité croissante du droit entraîne, bien entendu, un risque d'insécurité juridique, notamment au travers du dépassement de l'adage « *nul n'est censé ignorer la loi* »⁵⁵¹, il est cependant possible de voir cette évolution comme un « *changement de perspective du droit* »⁵⁵², un « *nouveau réalisme* »⁵⁵³ témoignant de sa nécessaire « *adaptation au monde réel* »⁵⁵⁴. En effet, la première manifestation de la complexité du droit tient dans sa « *déterritorialisation* ». Particulièrement visible en droit de l'environnement⁵⁵⁵, elle contribue au développement d'un « *droit pluriel* »⁵⁵⁶. Ainsi, à côté du droit étatique, se développent de nouveaux foyers normatifs qui viennent perturber l'enchevêtrement classique des normes juridiques. Le développement du droit international et du droit européen est très symptomatique de ce phénomène. Ils entraînent d'abord une multiplication des normes applicables. Ils contribuent également à remettre en cause un des fondements classiques du droit moderne : la souveraineté étatique⁵⁵⁷. De l'autre côté le droit infra-étatique subit un développement important depuis de nombreuses années. S'il prend notamment sa source au sein des

⁵⁴⁶ M. Doat, J. Le Goff et P. Pédrot (dir.), *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, actes du colloque de Brest du 24 mars 2006, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « L'univers des normes », 2007, 252 p.

⁵⁴⁷ M. Delmas-Marty, *La tragédie des trois C*, in *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, op.cit. p. 7.

⁵⁴⁸ « *Considérant que la complexité de ces règles se traduit notamment par la longueur de l'article 78, par le caractère imbriqué, incompréhensible pour le contribuable, et parfois ambigu pour le professionnel, de ses dispositions, ainsi que par les très nombreux renvois qu'il comporte à d'autres dispositions elles-mêmes imbriquées ; que les incertitudes qui en résulteraient seraient source d'insécurité juridique, notamment de malentendus, de réclamations et de contentieux ; ...* » : C. Constitutionnel, décision n°2005-530 du 29 décembre 2005.

⁵⁴⁹ Conseil d'État, *Rapport public 2006*, Etudes et doc. n° 57, La documentation française, 2006, pp. 227- 406

⁵⁵⁰ L. Cadet, *Penser et connaître le droit dans un système complexe*, in *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, op.cit. pp. 135-140.

⁵⁵¹ V. J. Carbonnier, *Droit et passion du droit sous la Ve République*, Champs essais, Flammarion, Paris, 1996., p. 101.

⁵⁵² M. Delmas-Marty, *La tragédie des trois C*, op.cit. p. 8-9

⁵⁵³ Ibid.

⁵⁵⁴ Ibid.

⁵⁵⁵ V. Labrot, *Droit et complexité. Regard sur le droit de l'environnement*, in *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, op.cit. pp. 17-38.

⁵⁵⁶ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 124.

⁵⁵⁷ Ibid. p. 127.

différentes lois sur la décentralisation, il fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance constitutionnelle⁵⁵⁸. En parallèle de ce mouvement il convient de faire état de l'octroi de plus en plus régulier d'un pouvoir de régulation confié aux différentes autorités administratives. Si ce pouvoir s'exerce sous condition de s'appliquer dans « *un domaine déterminé* » et « *dans un cadre défini par les lois et règlement* »⁵⁵⁹, il n'en demeure pas moins qu'il contribue à amputer l'État d'une partie de son pouvoir de régulation.

Également, cette complexification du droit entre en résonance avec l'inflation galopante des textes juridiques. A ce titre, Jacques Chevalier parle de « *l'avènement d'une société de droit* »⁵⁶⁰. Celle-ci est notamment la résultante de la « *technicisation* »⁵⁶¹ du droit. Ainsi, selon l'évolution de la science et de la technique à entraîner une évolution du droit, celle-ci apparaît « *lorsque le droit se décharge de sa fonction arbitrale traditionnelle et doit se baser sur des connaissances scientifiques pour parvenir à une décision ; lorsque le développement scientifique exige de réexaminer l'adéquation d'institutions juridiques ; lorsque le développement scientifique a créé de nouveaux risques qui incitent l'État à intervenir, générant ainsi de nouveaux points de confrontation ; lorsque le Gouvernement à travers des mécanismes légaux, des décisions de l'exécutif et des contrats, sélectionne des buts scientifiques et maximise les contributions de la communauté scientifique (sponsoring), enfin lorsque les développements scientifiques créent de nouveaux contrats avec nos voisins et de nouvelles relations juridiques* »⁵⁶². Par-là, se développe ainsi le concept de « *technodroit* »⁵⁶³ c'est-à-dire la régulation juridique de la science. On assiste alors à une « *intempérance normative* » [qui] résulte de la conjugaison d'une offre et d'une demande de droit toujours plus insistante et qui s'alimentent réciproquement »⁵⁶⁴.

Cette complexification du droit effrite donc la structure kelsénienne du droit et ne fait que mettre en évidence les insuffisances du droit moderne à se saisir de phénomènes complexes, tels que l'éducation à l'environnement.

2. Les insuffisances du droit moderne

Le droit moderne ne semble pas à même d'intégrer la complexité en son sein. Des insuffisances subsistent dans ses fondements (a) et nécessitent une évolution du droit afin de passer

⁵⁵⁸ Réforme du 28 mars 2003.

⁵⁵⁹ C. Constitutionnel, 18 septembre 1986.

⁵⁶⁰ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 108.

⁵⁶¹ V. a ce titre : *Droit et Technique*, JCP G 2010, étude 4.

⁵⁶² D.-F Carvers, *Law and Science : Some Points of Confrontation*, in *Law and the social rôle of science*, H.-W. Jones (éd.). The Rockefeller University Press, New York, 1966, p. 6. (trad. V. Lasserre).

⁵⁶³ V. Lasserre, *Le nouvel ordre juridique. Le droit de la gouvernance*, Paris, Lexis Nexis, 2015, n°14, p. 19.

⁵⁶⁴ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 110.

d'un droit moderne à un droit postmoderne (b).

a. Des fondements en opposition

Le modèle moniste, sur lequel est fondé le droit moderne, ne lui permet pas d'appréhender la révolution de la société telle qu'initiée par la complexité. Ce modèle correspond en effet « à une situation politique contingente, à la création des grands États modernes, dans une période qui va du XVI^e au XX^e siècle »⁵⁶⁵, qui s'articule autour du centralisme où le droit est uniquement rattaché à l'État politique⁵⁶⁶. L'État occupe alors une place centrale dans cette conceptualisation en étant le seul et unique ordre juridique légitime et souverain⁵⁶⁷.

Néanmoins, il ne semble pas que le modèle du droit moderne puisse encadrer la complexité. En effet, le droit moderne est surtout fondé sur l'idée de simplicité, condition nécessaire à l'appréhension de la norme par tous. Elle est une condition de la sécurité juridique⁵⁶⁸. Or, la simplicité ne permet pas au droit d'appréhender les phénomènes complexes de la société. En ce sens, la mondialisation a joué un rôle important en amplifiant les réseaux de communication et les interactions entre les individus mais également les systèmes juridiques. Ainsi, « aujourd'hui nous vivons dans un monde normatif complexe où la fragmentation des souverainetés, la multiplicité des ordres normatifs et juridiques, la pénétration du national par l'international et le transnational, le développement par l'État lui-même de mécanismes réglementaires irréductibles aux catégories classiques du droit administratif, etc. obscurcissent le champ juridique en le rendant certainement plus complexe que le modèle du droit moderne ne le saisit »⁵⁶⁹.

Il apparaît nécessaire de dépasser le « paradigme moderne »⁵⁷⁰, fondé sur un droit dont l'image centrale est celle de la pyramide, pour se diriger vers un système de réseau marqué par « l'incertitude, la complexité, l'indétermination »⁵⁷¹ qui sont inhérentes aux sociétés humaines et avec lesquelles il est nécessaire de composer⁵⁷². Cette évolution est d'autant plus indispensable que l'éducation à

⁵⁶⁵ A.-J. Arnaud, *Critique de la raison juridique. 2- Gouvernants sans frontière. Entre mondialisation et post-mondialisation*, Paris, L.G.D.J. 2003, p. 365.

⁵⁶⁶ R. A. Macdonald, *L'hypothèse du pluralisme juridique dans les sociétés démocratiques avancées*, 2002-2003, 33, R.D.U.S. 133, p. 135.

⁵⁶⁷ H. Moutouh, *Pluralisme juridique*, in *Dictionnaire de la culture juridique*, D. Alland et S. Rials (Dir.), Paris, Quadridge/Lamy-PUF, 2003, p. 1159.

⁵⁶⁸ A.J. Arnaud, *Entre modernité et mondialisation. Cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, Paris, L.G.D.J., 1998, p. 163.

⁵⁶⁹ K. Benyekhlef, *Une possible histoire de la norme : les normativités émergentes de la mondialisation*, Montréal, Thémis, p. 54.

⁵⁷⁰ J. Arnaud, *Entre modernité et mondialisation. Cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, op.cit., p. 156.

⁵⁷¹ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 20.

⁵⁷² Voir, E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, op.cit. p. 50.

l'environnement est un domaine complexe.

b. La nécessaire évolution du droit

Le droit moderne doit donc nécessairement évoluer s'il veut pouvoir saisir une notion aussi complexe que l'éducation à l'environnement, tant dans son objet que dans sa mise en œuvre.

En effet, nous l'avons vu au travers de sa qualification, l'éducation à l'environnement est un concept difficile à appréhender. L'éducation comme l'environnement sont des termes polysémiques dont il est difficile d'avoir une définition précise et unanime. Rappelons par exemple que s'agissant de l'environnement, Agathe Van Lang souligne bien la délicate appropriation de cette notion en rappelant « *qu'à la recherche d'une définition de l'environnement nous en rencontrons cent* »⁵⁷³. Dans un même effort, l'imprécision du terme d'environnement oblige Michel Prieur à le qualifier de « *notion caméléon* »⁵⁷⁴. Ainsi, dans une acception étroite, l'environnement peut faire référence au voisinage proche, à ce qui nous entoure. Dans une conception plus large, il se confond avec la biosphère⁵⁷⁵, soit tous les éléments physiques, chimiques et naturels qui entourent l'Homme, la faune et la flore. A ces deux conceptions s'ajoutent les conceptions anthropocentriques ou non de l'environnement. Pour Jean Rivero « *il n'y a d'environnement qu'en fonction d'un environné, et l'environné, c'est l'homme. Les dégradations de l'air, de l'eau, du paysage ne sont nuisances que parce qu'elles affectent l'homme* »⁵⁷⁶. D'un autre côté, l'environnement peut se présenter comme un concept abstrait qui dépasserait l'homme. C'est notamment ce que les peuples des Andes centrales d'Amérique du sud nomment la « *Pacha Mama* »⁵⁷⁷. Finalement, l'environnement est constitutif d'une « *culture de la complexité* »⁵⁷⁸, d'une « *irruption systémique dans le domaine de l'éducation, de la politique, de l'industrie et des médias* »⁵⁷⁹.

L'éducation n'échappe pas non plus à la complexité. Comme le rappelle Maurice Debesse, « *le mot « éducation » est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine : educare veut dire : nourrir, et educere : tirer hors de, conduire vers, en un mot élever* »⁵⁸⁰. Cependant on trouve aujourd'hui encore une multitude de définitions de ce concept. Entendu de manière large, Stuart Mill fait tenir dans la notion d'éducation « *tout ce que nous faisons par nous-mêmes et tout ce que les*

⁵⁷³ Van Lang A., *Droit de l'environnement*, Puf, Thémis droit, 3ème édition, Paris, 2011, p. 14

⁵⁷⁴ Prieur M., *Droit de l'environnement*, Précis Dalloz, 6ème édition, Paris, 2011, p. 1

⁵⁷⁵ Kiss A. Beurier J-P., *Droit international de l'environnement*, Pédone, 3ème édition, 2004, p.17

⁵⁷⁶ Rivero. J, Préface de la thèse de Caballero F., *Essai sur la notion juridique de nuisance*, 1981, p. 8

⁵⁷⁷ Tornay V., *La Pachamama, évolution d'un mythe dans la montagne, approche d'une territorialité du sacré dans une vallée du nord-ouest argentin*, Univ. de Genève Département de géographie, 2003

⁵⁷⁸ J. de Rosnay, *L'écologie et la vulgarisation scientifique : de l'égocitoyen à l'écocitoyen*, Paris, FIDES, Musée de la civilisation, 1991, pp. 9-10

⁵⁷⁹ Ibid. p. 13

⁵⁸⁰ Debesse M. Mialaret G. *Traité des sciences pédagogiques*, t. 1, Puf, Paris, 1969, p. 10

autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale »⁵⁸¹. Cette large définition fait écho aux autres définitions de l'éducation⁵⁸². Ainsi, dans un sens étroit, certains assimilent l'éducation à l'institution scolaire et aux programmes d'enseignement⁵⁸³. Notons également que la définition de l'éducation à l'environnement est problématique notamment en raison de son champ d'application. Où commence et où s'arrête cette forme éducative ? Hannah Arendt estime que « l'on n'a pas le droit d'éduquer des adultes »⁵⁸⁴. En effet, elle remarque que l'éducation des adultes tend indéniablement vers un risque d'endoctrinement nécessitant de laisser à ces derniers le choix d'être éduqué ou non⁵⁸⁵.

Ensuite l'éducation à l'environnement est complexe dans sa mise en œuvre. D'abord, elle s'effectue dans une visée interdisciplinaire⁵⁸⁶, allant à l'encontre de l'éducation et de la formation classique qui traite les questions par discipline. Elle nécessite également un dialogue entre les différents acteurs⁵⁸⁷ de l'éducation à l'environnement, la mise en place de partenariats⁵⁸⁸, voire la prise en compte de données au niveau international (Charte de Belgrade, Convention de Tbilissi, Convention d'Aarhus...). De plus, si l'éducation à l'environnement est en soit imprégnée de complexité, son objet l'est tout autant. Arnaud Diemer nous rappelle effectivement que « l'initiation à la pensée complexe et à l'analyse systémique constitue l'une des entrées de l'éducation au développement durable »⁵⁸⁹. En effet, plus que la compréhension intrinsèque des mécanismes environnementaux « l'incorporation de la pensée complexe à l'éducation favorisera la naissance d'une politique de la complexité qui ne se contentera pas de penser en termes planétaires les problèmes mondiaux, mais cherchera aussi à percevoir et à découvrir les relations d'inséparabilité et d'inter-rétroaction qui existent en tout phénomène et son contexte, entre tout contexte et le contexte planétaire »⁵⁹⁰.

⁵⁸¹ Stuart Mill J., *De la liberté*, Gallimard, Paris, p. 225.

⁵⁸² Mialaret G., *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires, 11ème édition, Paris, 2011, p. 9

⁵⁸³ Ibid. p. 11.

⁵⁸⁴ A. Arendt, *La crise de l'éducation*, Folio plus philosophie, 1991

⁵⁸⁵ « Quiconque se propose d'éduquer les adultes se propose en fait de jouer les tuteurs et de les détourner de toute activité politique. Puisqu'on ne peut éduquer les adultes, le mot « éducation » a une fâcheuse résonance en politique ; on prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force », A. Arendt, *La crise de l'éducation*, op.cit., p. 228.

⁵⁸⁶ Y. Lenoir, et L. Sauvé, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIV, n° 1, 1998, p. 12.

⁵⁸⁷ V. pour exemple : A. Bougrain Dubourg et A. Dulin, avis du CESE sur l'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique, 2013. p. 58.

⁵⁸⁸ L. Sauvé, *Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis*, in *Le partenariat en éducation relative à l'environnement*, revue éducation relative à l'environnement, Vol. 3., 2001-2002, pp. 21-36.

⁵⁸⁹ A. Diemer, *L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique*, in *l'éducation au développement durable : enjeux et controverses* (A. Diemer et C. Marquat. Dir.), De Boeck, Paris, 2014, 9. 104

⁵⁹⁰ E. Morin, *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Paris, Balland, 2003, p. 147

Dès lors, il apparaît nécessaire de changer de paradigme. En effet, l'éducation à l'environnement a finalement trouvé un ancrage dans le droit postmoderne.

CHAPITRE 2 : UN ANCRAGE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT POSTMODERNE

Depuis quelques années, la multiplication des « éducations à ... » (éducation à l'environnement, à la sexualité, à la santé, à la citoyenneté, à l'information, aux droits de l'Homme, à la paix, etc.) a fait l'objet de nombreux débats⁵⁹¹. Dans ce mouvement, beaucoup reconnaissent une volonté de modifier la logique éducative et de faire évoluer la « *forme scolaire* »⁵⁹², en l'inscrivant dans un mouvement postmoderne.

Ce mouvement est le fruit d'un rejet du modèle dicté par la modernité. En effet, la modernité entendue comme « *la répudiation de l'être comme substance divine au profit de la matière étendue et de la raison mathématique* »⁵⁹³, apparaît comme dépassée. Elle laisse place à une nouvelle « *ontologie de référence* »⁵⁹⁴ matérialisée dans la postmodernité. Dès lors, la crise actuelle de l'éducation⁵⁹⁵ semble trouver son fondement dans un « *dépassement postmoderne du cartésianisme* »⁵⁹⁶. L'ouverture créée par la postmodernité conduit alors à se détacher des dogmes pédagogiques antérieurs. En effet, grâce à cette nouvelle ontologie, la connaissance tend à « *s'identifier à un pluralisme indistinct, à une ouverture d'esprit propre à nous libérer des normes imposées par les pédagogies précédentes* »⁵⁹⁷. Ce mouvement ouvre ainsi le champ libre à de nouvelles expérimentations plus centrées sur le développement individuel de l'enfant au sein desquelles l'éducation à l'environnement s'inscrit.

Malgré cela, ce serait une totale ignorance de la réalité de présenter ce mouvement postmoderne comme propre au seul monde éducatif. En effet, il convient de comprendre que « *les valeurs de l'éducation dépendent de la conception du monde qu'elles visent à entretenir et à reproduire, [et] par conséquent de l'ontologie de référence de la société à laquelle elle prépare* »⁵⁹⁸. Ainsi, cette modification de l'approche éducative s'inscrit dans un mouvement plus large : celui du passage d'une société moderne à une société postmoderne. Dès lors, c'est au sein du développement de ce nouveau paradigme postmoderne (section 1) qu'il conviendra de constater l'ancrage de l'éducation à l'environnement (section 2).

⁵⁹¹ J. M. Lange (Éd.), *Les « Éductions à » : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?*, Université de Rouen, Normandie Université, acte du colloque du 17-19 novembre 2014.

⁵⁹² A. Barthes, Y. alpe, (2012), *Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au DD à l'université*, Revue Spirale, n°50, Les éducations à...: nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?

⁵⁹³ D. Lucas, *Crise de valeurs éducatives et postmodernité*, L'Harmattan, coll. Théôria, Paris, 2009, p.17

⁵⁹⁴ Ibid. p. 14

⁵⁹⁵ Ibid. p. 5

⁵⁹⁶ Ibid. p. 22

⁵⁹⁷ Ibid. p. 112

⁵⁹⁸ Ibid. p. 9-10

SECTION 1 : L'AVÈNEMENT D'UN NOUVEAU PARADIGME POSTMODERNE

Baudrillard, Derrida, Deleuze, Foucault, Lyotard et Lipovetsky sont autant d'auteurs qui ont œuvré à renouveler la tradition philosophique et contribué à construire la critique de la société actuelle⁵⁹⁹. Cette pensée, nommée postmoderne ou *french théorie*, se caractérise par « l'incrédulité à l'égard des métarécits »⁶⁰⁰. De manière préliminaire, notons ainsi que la postmodernité pose les fondations d'une nouvelle matrice en rupture avec la conception moderne du monde⁶⁰¹. Elle pose un constat global : « l'ébranlement de la société, des mœurs, de l'individu contemporain de l'âge de la consommation de masse, l'émergence d'un mode de socialisation et d'individualisation, en rupture avec celui institué depuis les XVI^{ème} et XVIII^{ème} siècles »⁶⁰². Pour Gilles Lipovetsky, cette nouvelle « ligne directrice »⁶⁰³, (« logique nouvelle »)⁶⁰⁴, se traduit par un « procès de personnalisation »⁶⁰⁵ ; c'est-à-dire « la fracture de la société disciplinaire »⁶⁰⁶ et « l'agencement d'une société flexible »⁶⁰⁷.

Cette nouvelle logique postmoderne va avoir un impact déterminant sur le monde juridique⁶⁰⁸, notamment en renouvelant les sources du droit⁶⁰⁹ et en propulsant de nouveaux acteurs sur le devant de la scène juridique. Ainsi, il sera nécessaire d'étudier plus en détail cette nouvelle ontologie postmoderne (§1) pour ensuite observer comment celle-ci offre la possibilité à de nouveaux acteurs d'émerger sur la scène juridique (§2).

§1 : Une conceptualisation du monde contemporain

Les postmodernes sont le fruit d'une génération précise qui provient d'un contexte historique et politique bien déterminé, celui du XX^{ème} siècle⁶¹⁰. Popularisé sous la plume de Jean-François Lyotard en France, ce dernier caractérise la postmodernité par la fin de la « crédibilité »⁶¹¹ et du « grand récit »⁶¹². Cette constatation, qui concerne d'abord l'état de la société, va petit à petit venir s'immiscer dans la sphère juridique. En effet, « la dynamique postmoderne qui agite les sociétés

⁵⁹⁹ T. Seguin, *le postmodernisme – une utopie moderne*, L'Harmattan, Paris, 2012, p. 5

⁶⁰⁰ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Coll. Les Editions de Minuits, Paris, 1979, p. 7

⁶⁰¹ T. Seguin, *le postmodernisme – une utopie moderne*, op.cit. p. 6

⁶⁰² G. Lipovetsky, *L'ère du vide – Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Folio Essais, 1983, p. 9

⁶⁰³ Ibid. p. 10

⁶⁰⁴ Ibid.

⁶⁰⁵ Ibid.

⁶⁰⁶ Ibid. p. 11

⁶⁰⁷ Ibid.

⁶⁰⁸ Cf. J. Chevalier, *L'État postmoderne*, op.cit.

⁶⁰⁹ S. Gerry-Vernières, *Les « petites » sources du droit – A propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit.

⁶¹⁰ T. Seguin, *le postmodernisme – une utopie moderne*, op.cit. p. 10

⁶¹¹ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit. p. 63

⁶¹² Ibid.

contemporaines traverse simultanément, et dans un même mouvement, aussi bien le droit que l'État »⁶¹³.

Ainsi, la théorie de la postmodernité qui semblait être l'apanage des sciences humaines (A) a migré vers d'autres disciplines jusqu'à donner naissance aujourd'hui à une théorie sur le droit postmoderne (B).

A. Une conceptualisation dans les sciences humaines

A l'instar de Jean-François Lyotard dans *la condition postmoderne* ou de Gilles Lipovetsky dans *l'ère du vide*, la sociologie et la philosophie sont les premières à s'être saisies des questions relatives aux transformations sociales et culturelles⁶¹⁴ de la civilisation occidentale à partir des années 1950. La postmodernité ne doit pas se confondre avec le postmodernisme qui renvoie à un courant esthétique⁶¹⁵. En effet, si le premier renvoie aux « mutations à l'œuvre dans les modes d'organisation sociale, les références idéologiques, les cadres sociaux les formes d'expérience, générant l'avènement d'un nouveau type de société »⁶¹⁶ ; le second lui « correspond à un ensemble de courants et de mouvements culturels et intellectuels se situant en rupture à l'égard du modernisme esthétique »⁶¹⁷. C'est donc dans le cadre de la postmodernité que se situera l'essence de nos analyses.

Dès lors, nous verrons que si la postmodernité engage une réflexion d'ensemble sur le monde contemporain⁶¹⁸ (1), cette pensée ne se construit pas sans se heurter à de virulentes critiques (2).

1. Une volonté de théoriser le monde contemporain

Jean-François Lyotard présente la postmodernité comme « l'état de la culture après les transformations qui ont affecté les règles des jeux de la science, de la littérature et des arts à partir de la fin du XIX^{ème} siècle »⁶¹⁹. Malgré tout, si cette recherche de théorisation d'un nouveau courant de pensées semble s'affranchir de la « modernité », elle permet également d'en révéler le

⁶¹³ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 99.

⁶¹⁴ Y. Bonny, *Sociologie du temps présents – Modernité avancée ou postmodernité ?*, Armand Colin, Paris, 2004, p. 4

⁶¹⁵ V. notamment, F. Jameson, *Le postmodernisme – ou la logique culturelle du capitalisme tardif*, Ed. Beaux-arts de Paris, 2007

⁶¹⁶ Ibid. p. 3

⁶¹⁷ Ibidem

⁶¹⁸ Ibid. p. 5

⁶¹⁹ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit. p. 7

fonctionnement et les failles. En effet, « *les conceptions postmodernes et leurs critiques des représentations modernes nous donnent accès à un diagnostic de la modernité* »⁶²⁰. Ce diagnostic se matérialise par la fin des « *métarécits* »⁶²¹. Il faut entendre par là que les principes initiaux de la modernité, sur lesquels cette époque trouvait son assise, sont en crise⁶²² et ne permettent plus de comprendre les manifestations culturelles, idéologiques, sociales et politiques de la civilisation occidentale⁶²³.

Deux grandes orientations de la postmodernité se développent : l'une propose une émancipation individuelle des êtres, l'autre une libération de la puissance de la raison⁶²⁴. Ces deux courants se fondent sur les mêmes constats.

D'abord, les penseurs mettent en avant la « *faillite du politique* »⁶²⁵. Cette faillite, qui prend en compte aussi bien l'échec du capitalisme libéral que du communisme⁶²⁶, est fondée sur le constat d'une remise en question du courant économique capitaliste, d'une défiance vis-à-vis des sciences et des techniques, d'une mutation sociétale de grande ampleur et de la naissance de nouveaux courants de pensées.

S'agissant du domaine économique, le constat est celui d'un passage d'une société industrielle à celui d'une société postindustrielle. Dans cette optique et à l'instar de Bell, il était possible de caractériser l'économie moderne comme le résultat de l'éthique protestante et de la société bourgeoise⁶²⁷. Ce modèle qui reposait sur « *un mélange de rationalisme, d'utilitarisme, de conservatisme moral et culturel, et de sentiment d'un devoir envers la collectivité se traduisant par la valorisation de l'effort et du travail* »⁶²⁸ semble bien essoufflé aujourd'hui. Dépassé par le développement de l'individualisme, le modèle économique se mût pour se concentrer sur le développement de la consommation de masse⁶²⁹. Plus que cela, le modèle libéral fait l'objet de nombreuses critiques de la part d'intellectuels comme Aimé Césaire qui se demandait si le libéralisme était défendable⁶³⁰ ou de mouvements populaires comme les fortes mobilisations de

⁶²⁰ T. Seguin, *Le postmodernisme – Une utopie moderne*, op.cit. p. 6

⁶²¹ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit. p. 7

⁶²² T. Seguin, *Le postmodernisme – Une utopie moderne*, op.cit. p. 13

⁶²³ Y. Bonny, *Sociologie du temps présent – Modernité avancée ou postmodernité ?*, op.cit. p. 50

⁶²⁴ V. Y. Bonny, op.cit. p. 151

⁶²⁵ T. Seguin, op.cit. p. 13

⁶²⁶ Ainsi selon Lyotard « *ni le libéralisme, économique ou politique, ni les divers marxismes ne sortent de ces deux siècles sanglants sans encourir l'accusation de crime contre l'humanité* » ; J.-F. Lyotard, *Le postmoderne expliqué aux enfants – Correspondance 1982-1985*, Gallilée, Paris, 1988, p. 122

⁶²⁷ D. Bell, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, PUF, 1979, p. 17

⁶²⁸ Y. Bonny, op.cit. p. 103

⁶²⁹ Ainsi comme le souligne Y. Bonny « *le crédit, la mode, la publicité, le marketing, l'industrie du divertissement, toutes les formes de la séduction du consommateur vont jouer un rôle central dans l'affaiblissement de la morale protestante et la promotion active d'un mode de vie hédoniste* » : Y. Bonny, op.cit. p. 105-106

⁶³⁰ A. Césaire, *Discours sur le colonialisme. Discours sur la négritude*. Présence Africaine. Paris, 2004

1968⁶³¹. Mais ce mouvement de renouveau économique prend également sa source dans une renonciation en une croyance pourtant très forte dans la science et la technique. En effet, il convient de rappeler que la modernité s'est développée sur le postulat que la science et la technique permettraient l'émancipation de l'Homme. Malgré tout, des auteurs comme Habermas, Lyotard ou Arendt se sont très vite interrogés sur ce rôle de la science dans la modernité⁶³². L'absence de création d'un imaginaire commun est ainsi pointée⁶³³. Par une hyperspécialisation du domaine scientifique et technique, la science a perdu sa visée unificatrice par sa recherche systématique de la « *performativité générale* »⁶³⁴. Également, le courant postmoderne, outre le décalage perceptible entre les intérêts de la technoscience et les besoins sociaux, met en avant la fuite en avant de cette dernière. Fortement relayé par le développement du nucléaire ou de la biotechnologie, le rôle de la science est aujourd'hui critiqué et remis en question.

Plus fondamentalement, la postmodernité pose le constat d'une mutation sociale et culturelle de la société. La modernité, fondée sur les concepts de la raison, de la tradition et de la vie communautaire, se trouve bouleversée par le développement sans précédent de l'individualisme. Cette mutation de la société est très bien mise en valeur par l'ouvrage central de Gilles Lipovetsky « *l'ère du vide* », le philosophe démontre que l'ordre « *disciplinaire-révolutionnaire-conventionnel* »⁶³⁵ ayant prévalu jusque dans les années cinquante, n'est plus l'ordre dominant. Il se substitue à la naissance d'une société flexible fondée sur l'information et la stimulation des besoins⁶³⁶. Il en conclut alors à la naissance d'une société dont les bases de fonctionnement sont la séduction⁶³⁷, l'indifférence⁶³⁸ ou encore le narcissisme⁶³⁹. Ce narcissisme entraîne « *l'auto-absorption hédoniste mais également [...] le besoin de se regrouper avec des êtres identiques, pour se rendre utile et exiger de nouveaux droits* »⁶⁴⁰. Ce constat, ajouté à la prise de conscience de la possible destruction par l'Homme de son environnement, a notamment conduit à la prolifération des mouvements écologistes⁶⁴¹, pionniers dans la création d'une nouvelle société et véritables révélateurs d'une transformation postmoderne de la société actuelle.

La postmodernité se construit donc comme un courant qui constate l'émergence d'une nouvelle société : le passage d'un type de civilisation à un autre⁶⁴². Cette transition est d'abord née

⁶³¹ T. Seguin, op.cit. p. 15

⁶³² V. J. Habermas, *La technique et la science comme « idéologie »*, Gallimard, Paris, 1990 ; J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit. ; H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Levy, Paris, 1983

⁶³³ V. J. Habermas, ibid.

⁶³⁴ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit. p. 74

⁶³⁵ G. Lipovetsky, *L'ère du vide*, op.cit. p. 10

⁶³⁶ Ibid. p. 11

⁶³⁷ Ibid. p. 25

⁶³⁸ Ibid. p. 49

⁶³⁹ Ibid. p.70

⁶⁴⁰ Ibid. p. 22

⁶⁴¹ T. Seguin, *Le postmodernisme*, op.cit. p. 21

⁶⁴² Y. Bonny, *Sociologie du temps présent*, op.cit. p. 115

d'une mutation culturelle. En effet, les auteurs s'accordent à conclure à la naissance d'une « *culture postmoderne* »⁶⁴³ d'une « *condition postmoderne* »⁶⁴⁴. Caractérisée par l'abandon des traditions⁶⁴⁵, cette nouvelle dynamique se résume finalement par un phénomène de complexification de la société. Celle-ci est devenue « *informationnelle* »⁶⁴⁶, « *en réseau* »⁶⁴⁷, elle prêche la surconsommation guidée par des motivations d'ordre esthétique, de mode⁶⁴⁸ largement visibles dans l'architecture⁶⁴⁹. Cette complexification de la société, qui pose comme postulat une hyper-individualisation des individus, trouve un fondement dans la sphère économique par l'hyperconsommation⁶⁵⁰.

Cette transition est enfin née d'une mutation sociétale. En effet, pour Freitag, c'est surtout l'encadrement institutionnel et politique qui est rejeté dans la postmodernité. La société moderne poursuivait un idéal, un projet sociétal, une dynamique quasi « *transcendantale* »⁶⁵¹ guidée par la raison, et « *avec pour ligne directrice une émancipation de l'humanité* »⁶⁵². Les institutions organisaient donc une socialisation par le haut⁶⁵³. Les relations sociales étaient organisées et guidées. Or, l'avènement de la postmodernité a procédé à la fin de l'attachement aux institutions (État, Nation, Eglise, droit...), et au détachement des traditions⁶⁵⁴. On assiste alors à une libération des individus⁶⁵⁵ et à la sortie du système politico-institutionnel⁶⁵⁶.

Malgré cet enthousiasme et cette reconnaissance du passage d'une conception moderne de la société à une conception postmoderne, il demeure que ce courant de pensées reste relativement controversé aussi bien par les partisans de la modernité, qui ne croient pas à un changement sociétal profond, que par les partisans d'un dépassement de cette postmodernité et l'avènement d'une hypermodernité.

2. Une théorisation contestée du monde contemporain

L'engouement pour les théories de la postmodernité va de pair avec un mouvement aussi

⁶⁴³ Ibid. p. 100

⁶⁴⁴ J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne*, op.cit.

⁶⁴⁵ F. Jameson, *Le postmodernisme*, op.cit. p. 29

⁶⁴⁶ M. Castells, *L'ère de l'information*, t. 1, Fayard, 1998-1999

⁶⁴⁷ Ibid.

⁶⁴⁸ Y. Bonny, Ibid. p. 101

⁶⁴⁹ F. Jameson, *Le postmodernisme*, op.cit. p. 161 et s.

⁶⁵⁰ Ibid., p. 16

⁶⁵¹ M. Freitag, *Pour une approche théorique de la postmodernité comprise comme une mutation de la société*, op. cit. p. 3

⁶⁵² Ibid.

⁶⁵³ Ibid. p. 9

⁶⁵⁴ Ibid. p. 11

⁶⁵⁵ Y. Bonny, *Sociologie du temps présent*, op.cit. p. 151

⁶⁵⁶ Ibid. p. 5

important de déconstruction de ce modèle tendant à prouver que la société fonctionne toujours selon les préceptes de la modernité. Il se conjugue avec un autre engouement prônant l'affirmation d'un passage d'une postmodernité à une hypermodernité.

D'abord, il est possible de faire état des modifications de la société contemporaine non pas comme un passage d'une ontologie moderne à postmoderne, mais comme le prolongement de la modernité. Yves Bonny nomme ce phénomène : « *modernité avancée* »⁶⁵⁷. Pour lui, il est possible d'assimiler les transformations de la société contemporaine à une extension de la modernité⁶⁵⁸. Celle-ci ne serait pas dépassée mais plutôt en progression. A ce titre, nous assistons actuellement à une clarification des enjeux de la modernité et surtout à son institutionnalisation à grande échelle à travers les effets de la mondialisation et du développement des droits de l'Homme. Elle se traduit par un détachement avec les grandes utopies de la modernité pour se diriger vers une dimension plus pragmatique. Ainsi, les modifications de la société actuelle ne sont en aucun cas un renoncement à la modernité mais la manifestation de ces effets à l'intérieur du cadre qu'elle a elle-même fixé.

Une autre approche, développée notamment par Lipovestky, est celle d'un passage d'une postmodernité à une hypermodernité. En effet, il explique que la postmodernité n'est qu'un passage de l'histoire déjà révolu⁶⁵⁹ où l'encadrement politico-institutionnel, traditionnel, et rationnel de la modernité était encore présent malgré sa dégénérescence. Il le montre en s'interrogeant : « *hypercapitalisme, hyperclasse, hyperpuissance, hyperterrorisme, hyperindividualisme, hypermarché, hypertexte, qu'est-ce qui n'est plus hyper ?* »⁶⁶⁰. La perte totale des repères de la modernité est pour lui le synonyme de cette après-postmodernité. La place de l'État, de la famille et de l'Eglise s'est effacée devant la société de marché⁶⁶¹. Nous sommes dans une société « *hors limite* »⁶⁶² ou chaque domaine se développe de manière exponentielle dans l'excès (finances, consommation, circulation des hommes et des capitaux, comportement individuel...etc.).

Malgré tout, si ces deux thèses, hypermodernité et modernité avancée, apparaissent séduisantes, elles consacrent un moment qui n'est pas le nôtre et que seule la postmodernité permet d'appréhender. Il est évident que nous ne sommes plus dans une ère moderne ou les « *grands récits* » guideraient nos actions. Les récentes révolutions arabes en sont un exemple frappant et révèlent cette volonté de se détacher des carcans imposés par la modernité. Mais d'un autre côté, nous ne sommes pas non plus dans une hypermodernité telle que présentée par Lipovestky. Les sursauts nationalistes, le retour à des valeurs communes, la recherche d'une identité montrent bien

⁶⁵⁷ Y. Bonny, *Sociologie du temps présent*, op.cit. p. 177

⁶⁵⁸ Ibid.

⁶⁵⁹ G. Lipovetsky, *L'ère du vide*, op.cit. p. 56

⁶⁶⁰ Ibid. p. 51

⁶⁶¹ Ibid. p. 52

⁶⁶² Ibid. p. 53.

les persistances des théories modernes. La sphère politico-juridique témoigne encore de la résistance de la modernité. Malgré un système juridique en « *réseau* », il est manifeste que l'idéal poursuivi est toujours celui de l'ordre tel que représenté par la hiérarchie des normes. Nos raisonnements postérieurs se situeront donc dans le cadre de la postmodernité. Alors, nous tenterons d'observer comment ce mouvement est venu modifier le droit.

B. La naissance d'une théorie du droit postmoderne

Le droit est un puissant reflet de l'état de la société et de son fonctionnement. A l'aube d'un changement d'ontologie, du passage de la modernité à la postmodernité, il est nécessaire de s'interroger sur la place occupée par le droit dans ce mouvement. Or, si le droit accompagne indubitablement ce nouveau paradigme, il est aussi un symbole du passage vers une société postmoderne. Michel Freitag fait ainsi le constat d'un débordement de la nature du droit, comme la traduction du dépassement de la « *production politico-législative* »⁶⁶³ moderne. On assiste à une véritable transformation du droit⁶⁶⁴ matérialisée notamment par la fin du monisme juridique et l'émergence du pluralisme. En lien étroit avec l'avènement d'un État postmoderne, Jacques Chevalier n'hésite pas à établir une relation consubstantielle entre l'État et le droit⁶⁶⁵. A ce titre, il est possible de s'engager sur la voie du passage d'un droit moderne à un droit postmoderne. Les manifestations et les effets de ce « nouveau » droit sont multiples et sont regroupées dans deux grands mouvements. D'abord, les évolutions normatives ainsi que la prise en compte par le droit de domaines de plus en plus larges font de celui-ci un droit complexe (1). Puis, sa structuration autour de concepts, de principes et de chartes visant à répondre à des mouvements sociétaux nouveaux, fait de lui un droit flexible (2).

1. Un droit complexe

La complexité dans le droit et du droit reflète un véritable mouvement allant à l'encontre des préceptes modernes et du mythe « *nul n'est censé ignorer la loi* »⁶⁶⁶. Déjà les rédacteurs du code civil reconnaissaient l'utopie que représentait la simplicité au cœur du dispositif juridique. En effet,

⁶⁶³ M. Freitag, *Pour une approche théorique de la postmodernité comprise comme une mutation de la société*, op. cit. p. 21

⁶⁶⁴ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 99

⁶⁶⁵ Ibid. p. 99

⁶⁶⁶ Pour J. Carbonnier cette règle est « *est fausse, mais nécessaire, parce que sans elle, l'application du droit serait constamment paralysée, les malins prenant le masque de l'ignorance. Il n'empêche que, dans un nombre vraisemblablement élevé de cas, le résultat de la présomption est injuste* », J. Carbonnier, *Droit et passion du droit...*, op. cit., p. 101 ; pour un regard critique sur cette règle voir P. Deumier, *La publication de la loi et le mythe de sa connaissance*, LPA, 6 mars 2000, n° 46, p. 6 et s.

Portalis s'interrogeait déjà : « *Quelle est d'ailleurs la nation à laquelle des lois simples et en petit nombre aient longtemps suffi ?* ». Aujourd'hui, parler de complexité en droit relève d'un exercice périlleux eu égard au caractère hautement polysémique du terme⁶⁶⁷. Si les sciences sociales nous guident sur son sens⁶⁶⁸, nous retiendrons surtout les manifestations de cette complexité en droit. Ainsi, deux critères permettent de caractériser la complexité : la densification normative⁶⁶⁹ (a) et le pluralisme juridique (b).

a. Une densification normative

La densification normative est un phénomène bien connu par les juristes⁶⁷⁰. Elle est mesurée par la quantité de normes inondant le système juridique. Il est ainsi possible de noter qu'un rapport du Sénat de 2006, qui fustigeait « *l'intempérance normative* »⁶⁷¹, faisait état de la présence de 10 500 lois et 120 000 règlements ; Pour sa part, le rapport de lutte contre l'inflation normative de 2013 quantifiait le « stock » à 400 000 normes ; Quant au JORF, celui-ci comprend « *entre 30 à 300 textes normatifs [...] par JORF, avec une moyenne de 80 à 120 textes, pour un total de 303 journaux officiels par an, comprenant chacun entre 10000 à 23000 pages* »⁶⁷². Cette prolifération de textes est constitutive d'un « *maillage normatif* »⁶⁷³, d'un « *accroissement démesuré du volume des règles de droit* »⁶⁷⁴.

Plusieurs causes peuvent expliquer ce phénomène. D'abord, il correspond à la prise en compte par le droit d'une pluralité extrêmement importante d'intérêts, ce que Jacques Chevalier nomme la « *demande de droit* »⁶⁷⁵. Ce phénomène est très lié à la postmodernité ainsi qu'au développement de l'individualisme et du tissu associatif. En effet, le droit agit aujourd'hui comme

⁶⁶⁷ V. sur ce point, D. Bourcier, *Sciences juridiques et complexité. Un nouveau modèle d'analyse*, Droit et cultures, 61 | 2011, pp. 37-53.

⁶⁶⁸ V., E. Morin, *La méthode 4 : les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991.

⁶⁶⁹ Le terme densification normative est relativement récent. Communément les juristes parlent plus facilement « d'inflation législative », selon la terminologie utilisée par les doyens Carbonnier et Savatier. Or, il semble bien que l'expression densification normative soit plus à même de désigner le phénomène de transformation postmoderne du droit. En effet, « *l'adjectif normatif est plus large et englobant que l'adjectif législatif* » Ainsi parler du normatif permet d'intégrer de nombreuses normes juridiques qui ne présentent pas le caractère de loi, auquel appartient par exemple la *soft law*. Le constat est identique s'agissant de la densification. Si l'inflation est « *seulement un phénomène quantitatif* », la densification se définit également par « *un phénomène qualitatif susceptible de désigner une évolution des normes, un type de normes, ou d'une norme particulière* ». Dès lors, la densification normative par son spectre plus large que l'inflation législative sera plus à même de faire écho au mécanisme de transformation du droit mise en œuvre dans les sociétés contemporaines. Voir : C. Thibierge, *Introduction, in La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 47

⁶⁷⁰ E. Nicolas, *Les flux normatifs et la densification normatives*, in *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 113

⁶⁷¹ Conseil d'Etat, *Rapport public 2006. Sécurité juridique et complexité du droit*, La documentation française, 2006.

⁶⁷² E. Nicolas, *Les flux normatifs et la densification normatives*, op.cit. p. 114

⁶⁷³ Ibid. p. 115

⁶⁷⁴ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 109

⁶⁷⁵ Ibid., p. 111

un outil au service d'une légitimation des aspirations et des revendications non acceptées par l'intégralité de la société⁶⁷⁶. Cette fonction, imbriquée au manque de décision politique pour trancher entre deux impératifs, conduit au développement de textes dits d'affichage⁶⁷⁷ où la symbolique l'emporte sur l'effectivité⁶⁷⁸. En outre, la densification normative est liée à la prise en compte de nouveaux impératifs. Notons ainsi le développement du droit de l'environnement, des nouvelles technologies ou encore des nouvelles formes économiques comme l'Uberisation.

C'est ensuite « *l'offre normative* »⁶⁷⁹ qui explose, qu'elle émerge par le haut ou par le bas. On assiste à une émancipation du cadre étatique de production de la norme⁶⁸⁰. Par le haut, l'internationalisation et la globalisation sont les premiers supports de cette densification normative. Au premier chef, le développement de l'ordre juridique européen a joué un rôle déterminant dans ce processus. Par l'action des règlements, directives, résolutions, déclarations, accords, recommandations, délibérations, conclusions ou autres codes de conduite, le corpus juridique s'est considérablement étoffé et constitue une « *explosion juridique* »⁶⁸¹. Mais le droit international s'est également développé et couvre désormais de nombreux domaines⁶⁸². La réglementation de droit privé s'est également développée et occupe aujourd'hui une place non négligeable dans la production normative⁶⁸³.

Finalement, il est également possible de voir dans l'explosion du contentieux un facteur de la densification normative. Avec l'avènement de ce qu'il est possible de nommer la « *société contentieuse* »⁶⁸⁴, on assiste au développement exponentiel de la sphère pénale. Symbole de la préservation des équilibres sociaux mais également de la nécessaire sécurité juridique qui cherche à tout encadrer, le droit pénal inonde aujourd'hui des sphères entières de la société.

Ainsi, la densification normative est l'un des aspects le plus important du passage d'un droit moderne empreint de simplicité et de rationalité, vers un droit postmoderne complexe et désordonné. Mais cette désorganisation s'exprime également dans un deuxième mouvement : la fin de la hiérarchie des normes imaginées par Kelsen et du monisme juridique.

⁶⁷⁶ Ainsi « *toute revendication, toute aspiration, tout besoin ou tout désir, ou même tout fait qui heurte de manière même éphémère l'opinion publique, doit désormais être pris en charge par une réponse normative* » : F. Dournaux, *La densification normative, processus d'évolution du droit*, in *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013.

⁶⁷⁷ G. Carcassonne, *Penser la loi*, in *Pouvoirs*, 2005, n°114, p. 39 s.

⁶⁷⁸ N. Molfessis, *Le titre des lois*, in *Mélange Catala*, Litec, 2001, p. 61.

⁶⁷⁹ Ibid. p. 110

⁶⁸⁰ S. Chassagnard-Pinet, *La globalisation, facteur de la densification normative*, in *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 157.

⁶⁸¹ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 110. Jacques Chevalier rapporte qu'un rapport du Conseil d'Etat fait état que « *34104 règlements ont été adoptés depuis 1990, 5191 étant en vigueur, et 1516 directives, 1244 en vigueur* ».

⁶⁸² Ibid.

⁶⁸³ P. Neau-Leduc, *La réglementation de droit privé*, Litec, 1998, préf. T. Revet.

⁶⁸⁴ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 113

b. Le pluralisme juridique

La mise en abîme du pluralisme juridique est l'une des manifestations les plus caractéristiques de la transition vers un droit postmoderne. En effet, elle révèle la fin du monisme juridique caractérisé par la hiérarchie des normes pour engendrer un enchevêtrement des normes.

Le monisme juridique repose sur une conception systémique du droit. Pensé par Kelsen et influencé par Descartes, le droit constitue une unité ordonnée, globale et cohérente. Jean Carbonnier représentait cette conception par une opposition stricte entre deux types de normes : « *Ou bien les phénomènes dépeints comme constituant un autre droit sont pris en considération par le système juridique global... et l'unité est restaurée à travers ce système global qui assume l'ensemble ; ou bien les phénomènes de prétendu autre droit restent en dehors, non intégrés au système, à l'état sauvage, et ils ne peuvent être qualifiés véritablement de droit, tout au plus de sous-droit* »⁶⁸⁵. Le monisme juridique est également dépeint par le rôle central de l'État. C'est en effet par le truchement de l'action de l'État et de la contrainte étatique que le droit existe. Ainsi, « *le droit n'existe, à titre de règle obligatoire, qu'à partir du moment où l'État, par ces organes qualifiés, l'aura érigé en loi d'État, de façon explicite ou implicite..., de façon directe ou indirecte* »⁶⁸⁶. Illustré par un agencement pyramidal comme mode exclusif d'organisation des normes⁶⁸⁷, il semble que ce postulat ne soit plus suffisant pour décrire le droit contemporain.

Il est en effet possible de constater le dépassement de ce monisme juridique. Les interrogations relatives à une opposition entre monisme et dualisme reposent à l'origine sur la possible hiérarchie entre les ordres juridiques internes et internationaux⁶⁸⁸. Finalement, la place de l'État apparaît comme unique source du droit au cœur de l'affrontement entre monisme et pluralisme. De toute évidence, l'État n'a plus aujourd'hui le monopole de la production normative⁶⁸⁹. On assiste en effet à l'avènement d'un « *droit Hermès* »⁶⁹⁰. Cette nouvelle configuration de l'ordre juridique (ce changement de paradigme⁶⁹¹, cette hiérarchie enchevêtrée) prend sa source aussi bien au niveau supra-étatique qu'infra-étatique et suppose donc que plusieurs systèmes juridiques coexistent au même moment⁶⁹².

Le droit supra-étatique est le plus symbolique de ce pluralisme. Si pour certains la volonté

⁶⁸⁵ J. Carbonnier, *Sociologie juridique*, op.cit., p. 213

⁶⁸⁶ J. Dabin, *Théorie générale du droit*, Bruxelles, E. Bruylant, 2e éd., 1953, p. 34

⁶⁸⁷ C. Thibierge, *Introduction*, in *La densification normative – découverte d'un processus*, op.cit. p. 59

⁶⁸⁸ R. Libchaber, *L'ordre juridique et le discours du droit – Essais sur les limites de la connaissance du droit*, LGDJ, l'extenso édition, Paris, 2013, p. 83

⁶⁸⁹ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 124

⁶⁹⁰ F. Ost, M. Van De Kerchove, *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Publication FUSL, Bruxelles, 2002, coll. Droit.

⁶⁹¹ Ibid.

⁶⁹² Ibid. p. 186

étatique, aussi bien au niveau de la reconnaissance que de la création du droit international, est symptomatique de l'existence du monisme juridique⁶⁹³, pour d'autres, la mondialisation a permis une réelle remise en cause de ces préceptes. En effet, les institutions supra-étatiques (ONU, Union Européenne, ALENA, OHADA...) sont autant d'ordres juridiques distincts de l'ordre étatique⁶⁹⁴. Les organisations internationales se développent également sous l'égide desquelles sont discutées les conventions internationales : OMC, GAFI, OCDE...etc. Finalement, la consécration de cet ordre juridique international se manifeste au travers de juridictions spécialisées (organes de règlement des différends de conventions ou de justice supra-étatique comme la CEDH).

Ce phénomène est également visible au niveau infra-étatique. C'est le cas bien connu des collectivités territoriales et l'exercice de leur compétence propre⁶⁹⁵ ; mais également des autorités administratives indépendantes.

A côté de ces deux formes classiques et révélatrices du pluralisme juridique, il convient également de noter la présence de normes *extra-étatiques*⁶⁹⁶. Par-là, il faut entendre toutes les normes « *construit[es] à l'initiative des opérateurs économiques* »⁶⁹⁷, et constitutives d'un « *droit global* »⁶⁹⁸ dont la réglementation serait d'origine privée⁶⁹⁹. Notons, par exemple, les organismes professionnels chargés d'encadrer le développement de certaines disciplines et imposant le respect de certaines règles⁷⁰⁰ à leurs membres ou encore les relations sociales dont la loi tend de plus en plus à établir, en amont, le cadre dans lequel les partenaires sociaux sont invités à négocier puis à valider, en aval, les accords auxquels ils sont parvenus⁷⁰¹. Il est évident que ces mécanismes, complétant les normes juridiques existantes sans passer par le chemin classique d'élaboration de la loi, occupent aujourd'hui une part non négligeable dans le corpus normatif.

Finalement, si ce droit pluriel est empreint de complexité, cela ne configure pas pour autant son caractère désordonné. En effet, il est possible de constater l'existence d'un « *pluralisme ordonné* »⁷⁰² au travers de l'existence d'un « *double jeu de clés : les clés d'interprétation que fournit la technique des principes directeurs et la clé de légitimation qu'impose la primauté éthique des droits de l'homme* »⁷⁰³. Si, après le chaos, l'ordre semble si loin, c'est aussi par le caractère

⁶⁹³ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 124

⁶⁹⁴ R. Libchaber, *L'ordre juridique et le discours du droit – Essais sur les limites de la connaissance du droit*, op.cit. p. 89

⁶⁹⁵ Article 72 de la Constitution de 1958.

⁶⁹⁶ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 124

⁶⁹⁷ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 125

⁶⁹⁸ A.J. Arnaud, *Entre modernité et mondialisation. Cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, LGDJ, Paris, 1998, coll. Droit et société.

⁶⁹⁹ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 129

⁷⁰⁰ Ibid. p. 130

⁷⁰¹ Ibid. p. 131

⁷⁰² M. Delmas-Marty, *Les forces imaginantes du droit. Vol. II: Le pluralisme ordonné*, Paris, Seuil, 2006

⁷⁰³ M. Delmas-Marty, *Pour un droit commun*, op.cit., p. 244.

profondément flexible du droit postmoderne.

2. Un droit flexible

Le pluralisme juridique a ouvert la voie sur un droit postmoderne où apparaissent des « *hiérarchies discontinues* », des « *pyramides inachevées* » et des « *hiérarchies enchevêtrées* »⁷⁰⁴. La flexibilité du droit a parachevé ce mouvement. Selon le Larousse, il faut entendre par flexibilité, la « *qualité de quelque chose qui peut s'adapter aux circonstances particulières* ». L'adaptation est donc la première qualité de la flexibilité. Or, c'est bien ce qui est en jeu lors du passage vers un droit postmoderne : une nouvelle société ouverte, individualiste et revendicatrice. Pour ce faire, le droit qui, nous l'avons vu, constituait pour les mouvements sociaux un « *mythe* »⁷⁰⁵ conduisant à un « *fétichisme du droit* »⁷⁰⁶, a dû s'adapter et se couvrir de nouveaux appareils. Le droit postmoderne se présente alors comme un droit souple mais également réflexif.

Actuellement, on regroupe la prolifération des formes souples de régulation sous le vocable *soft law*. Ce terme que l'on peut définir comme « *des règles dont la valeur normative serait limitée soit parce que des instruments qui les contiennent ne seraient pas juridiquement obligatoires, soit parce que les dispositions en cause, bien que figurant dans un instrument contraignant, ne créeraient pas d'obligation en droit positif, ou ne créeraient que des obligations contraignantes* »⁷⁰⁷, peut être traduit par droit souple⁷⁰⁸. Ainsi, la *soft law* englobe des normes peu ou pas contraignantes et peu ou pas sanctionnées. Leur création, pouvant apparaître comme paradoxale, repose en réalité sur la conviction que ces normes « *recommandent, incitent, orientent, inspirent, guident ; formellement, elles s'incarnent en directives, avis, recommandations, déclarations, communications, principes, codes de conduite, rapports, chartes éthiques, livres blancs, etc.* »⁷⁰⁹. Ainsi, le développement de la *soft law* est un marqueur tangible du passage vers un droit postmoderne. En effet, il reflète une érosion de la capacité de régulation de l'État⁷¹⁰ et donc la nécessité de passer par des processus non contraignants afin de laisser une marge de manœuvre aux acteurs sociaux. Le droit devient alors négocié, la coopération est ainsi préférée à la contrainte⁷¹¹.

Le droit postmoderne est également caractérisé par la flexibilité afin de prendre en compte

⁷⁰⁴ Ibid. p. 92

⁷⁰⁵ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 112

⁷⁰⁶ Ibid.

⁷⁰⁷ V. J. Cazala, *Le soft law international entre inspiration et aspiration*, Revue Interdisciplinaire d'étude juridique, 2011, n°66, p. 41-84.

⁷⁰⁸ *Le vertige et la soft law : réactions doctrinales en droit international*, I. Duplessis, Revue québécoise de droit international (hors série), 2007, p. 24.

⁷⁰⁹ F. Dournaux, *La densification normative, processus d'évolution du droit*, op.cit. p. 207

⁷¹⁰ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 145

⁷¹¹ Ibid. p.142

les transformations sociétales. A ce titre, le droit s'adapte donc aux modifications de la société toute entière dont il est le reflet. La souplesse du système juridique s'inscrit alors plus largement dans une théorie du droit « réflexif ». Cette théorie, développée par Günther Teubner, part du principe que l'État, donc le droit, n'occupe plus une fonction de direction des conduites, mais que les différents systèmes sociaux (économie, droit, science, politique...) se développent de manière autonome comme des cellules vivantes⁷¹². Le droit perd alors sa dimension métaphysique et les autres systèmes sociaux restent sourds à ces commandements. On assiste donc à la formation de systèmes auto-référentiels, auto-poïétiques, c'est-à-dire que le droit intervient uniquement dans l'optique d'assurer une autolégitimation interne des disciplines. Le droit est ainsi conduit à « *l'empathie systémique* »⁷¹³. Il doit comprendre les logiques internes de chaque système afin de les organiser et les conduire à s'auto-réguler. Par-là, il est donc soumis à une obligation permanente d'adaptation⁷¹⁴, ce qui conduit au développement de programmes d'actions, d'actes incitatifs ou encore d'objectifs.

Le droit réflexif est très présent en matière environnementale, la RSE en est un exemple caractéristique⁷¹⁵. Ainsi, l'État est obligé de composer et de négocier avec les systèmes sociaux auprès desquels il n'est plus capable de commander. Cela conduit au développement, en droit interne, d'une *soft law* et d'un droit réflexif, beaucoup plus considérables qu'on ne le croit en général⁷¹⁶. Il s'agit ici de deux marqueurs du passage à un droit postmoderne.

§2 : La mise en action de nouveaux acteurs

Une des grandes caractéristiques de la postmodernité repose sur la fin du monisme juridique, c'est-à-dire que l'État n'est plus l'unique source du droit. En effet, si « *le point de départ de tout ordre juridique, est l'apparition de la puissance créatrice du droit, c'est-à-dire l'Etat lui-même* », aujourd'hui la société est caractérisée par le pluralisme juridique et la multiplicité de foyers normatifs⁷¹⁷. Il apparaît ainsi que l'État devient un producteur de droit parmi d'autres⁷¹⁸, et que l'on assiste à l'émergence de nouvelles formes de droit élaborées par les autorités infra-étatiques et supra-étatiques d'une part, et par les acteurs privés issus de la société civile⁷¹⁹ d'autre part. Si nous

⁷¹² G. Teubner, *Droit et réflexivité. L'autoréférence en droit dans l'organisation*, Bruylant-LGDJ, Paris, Bruxelles, 1996.

⁷¹³ C. A. Morand, *Le droit néo-moderne des politiques publiques*, LGDJ, collection « Droit et société », Paris, 1999, p. 127.

⁷¹⁴ J. Chevalier, « Vers un droit post-moderne ? Les transformations de la régulation juridique », *RDP*, 1998., p. 680.

⁷¹⁵ P. Abadie, *Entreprises responsables et environnement : Recherche d'une systématisation en droit français et américain*, Bruylant, 2013.

⁷¹⁶ C. A. Morand, « Vers un droit de l'environnement souple et flexible : le rôle et le fonctionnement des principes », in *Quel avenir pour le droit de l'environnement*, F. Ost et S. Gutwirth (dir.), Bruxelles, FUSL, 1996, p. 264.

⁷¹⁷ J. Chevalier, *Vers un droit postmoderne ?*, op.cit. p. 31

⁷¹⁸ Ibid. p. 32

⁷¹⁹ P. Vincent, *Les nouvelles caractéristiques du droit contemporain*, in *Le droit autrement : nouvelles pratiques juridiques et pistes pour adapter le droit aux réalités locales contemporaines*, Centre international d'études pour le développement local (CIEDEL), Ed. Charles Léopold Mayer, 2001, p. 60.

avons eu l'occasion d'entrevoir les aspects liés à l'infra et au supra étatismes, il conviendra ici de s'étendre sur la société civile en raison de son rôle symbolique dans le basculement du droit vers la postmodernité.

Certes, nous convenons que le terme « société civile » est profondément polysémique⁷²⁰. A juste titre, François Rangeon estime qu'elle constitue l'une « *des notions les plus ambiguës du débat politique actuel* »⁷²¹. Elle fait l'objet d'une perpétuelle redéfinition⁷²². Cette hétérogénéité de la notion⁷²³ se manifeste notamment au travers des conceptualisations différentes existant sur la scène interne et internationale⁷²⁴. Malgré tout, dans l'optique de notre recherche, une définition de principe doit être posée. Si certains auteurs, comme J. Habermas, préfèrent une définition organique⁷²⁵, d'autres prônent une définition plus spécifique de la société civile⁷²⁶. Pour nos développements, nous utiliserons une définition en lien avec le droit de l'environnement, telle que proposée par Adeline Pomade, selon laquelle « *envisagée strictement, la société civile regroupe l'ensemble des citoyens et entretient des relations avec les organisations non gouvernementales chargées de la représenter. Dans un sens élargi, la société civile regroupe la société civile au sens restreint, ainsi que les groupements associatifs, dotés ou non de la personnalité juridique, et des entreprises éco-citoyennes* »⁷²⁷

A. Le développement de la société civile

Parler du développement de la société civile, c'est parler de l'expansion nouvelle de cette

⁷²⁰ R. Draï, *Préalable éthique de la société civile – Disjonctions et conjonctions*, in *La société civile*, Rapports du colloque du 25 octobre 1985, organisé par le Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (CURAPP), Amiens, PUF, 1986, p. 77.

⁷²¹ F. Rangeon, *Société civile : histoire d'un mot*, in *La société civile*, op.cit. p. 9.

⁷²² Ibid. p. 10.

⁷²³ Ibid. p. 9.

⁷²⁴ Ainsi pour le vocabulaire Cornu la société civile se définit comme une « *espèce de société soumise à un statut légal particulier et à toutes les règles non contraires du droit commun des sociétés que la loi, par opposition notamment aux sociétés commerciales, définit comme un genre résiduel, en reconnaissant un caractère civil à toutes les sociétés auxquelles une disposition légale n'attribue pas un autre caractère à raison de leur forme, de leur nature ou de leur objet* »

Selon le livre blanc de la commission européenne sur la Gouvernance européenne (Bruxelles, 25 juillet 2001, COM 428 final, la *société civile* est définie comme ce qui « *regroupe notamment les organisations syndicales et patronales (partenaires sociaux) ; les organisations gouvernementales, les associations professionnelles, les organisations caritatives, les organisations de base, les organisations qui impliquent les citoyens dans la vie locale et municipale, avec contribution particulière des églises et communautés religieuses* »

⁷²⁵ J. Habermas, *Droit et démocratie*, Gallimard, 1997, p. 394. Selon l'auteur « *La société civile se compose de ces associations, organisations, et mouvements qui à la fois accueillent, condensent et répercutent en les amplifiant dans l'espace public politique, la résonance que les problèmes sociaux trouvent dans les sphères de la vie privée* ».

⁷²⁶ V. A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, Thèse, LGDJ, Lextenso éditions, Paris, 2010, p. 11

⁷²⁷ Ibid. p. 133

expression. En effet, si le terme est déjà employé par Cicéron⁷²⁸, la modernité et la construction de l'État-nation⁷²⁹ ont entraîné une déliquescence de la société civile. Aujourd'hui on assiste cependant à une « *résurrection* », une « *réactivation* », un « *retour en force* »⁷³⁰ de cette notion. Ce développement est révélateur d'une transformation de la société. Nous verrons donc comment la société civile s'est développée dans la postmodernité (1) pour enfin constater qu'elle occupe aujourd'hui une place importante lors de la conception de la norme (2).

1. Un développement symptomatique de la postmodernité

*Lex sit est civilis societatis vinculum*⁷³¹. Cicéron offre une des premières définitions de la société civile. Dans son acception, la séparation entre l'État et la société civile n'apparaît pas. A ce titre, la *societas civilis* « *est la communauté politiquement et juridiquement organisée* »⁷³². Cette relation, cette interconnexion, entre l'État et la société civile va se prolonger jusqu'à la révolution française où les termes « *nation* » et « *société* » lui sont substitués⁷³³. C'est donc à partir de 1789 qu'apparaît une distinction entre l'État et la société civile.

Cette distinction s'explique par l'émergence du monisme juridique et la toute-puissance de l'État. En effet, la révolution française avait pour ambition le rejet des corps intermédiaires et l'avènement d'une « *société Une* »⁷³⁴. Chapelier rend parfaitement compte de cette aspiration dans son projet de décret abolissant les corporations dans lequel il estime qu' « *il n'y a plus de corporation dans l'État ; il n'y a plus que l'intérêt particulier de chaque individu et l'intérêt général. Il n'est permis à personne d'inspirer aux citoyens un intérêt intermédiaire, de les séparer de la chose publique par un esprit de corporations* »⁷³⁵. Finalement Alexis de Tocqueville résume bien ce point de vue où l'État apparaît comme le « *seul ressort de la machine sociale, l'agent unique et nécessaire de la vie publique* »⁷³⁶. Ce mode de régulation va malgré tout s'ébranler petit à petit⁷³⁷.

⁷²⁸ Cicéron, *De la République*, traduit par E. Breguet, Belles lettres, Coll. Des Universités de la France, 2002, p. 228.

⁷²⁹ P. Rosanvalon, *Le modèle politique français – La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Ed. Du Seuil, Paris, 2004.

⁷³⁰ Ibid. p. 14.

⁷³¹ Cicéron, *De la République*, op.cit. p. 228.

⁷³² A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 4

⁷³³ Ibid. p. 5.

⁷³⁴ P. Rosanvalon, *Le modèle politique français – La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, op.cit. p. 13.

⁷³⁵ Présentation par Le Chapelier, le 14 juin 1791, du projet de décret abolissant les corporations, in *Archives parlementaires, édités par Laurent et Mavidal*, 1^{ère} série, t. 27, p. 210.

⁷³⁶ V. in P. Rosanvalon, *Le modèle politique français – La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, op.cit. p. 10

⁷³⁷ Ibid.

Sous l'impulsion des républicains, la société civile va en effet tenter de s'imposer face au dictat de l'État. Les lois de 1884 sur les syndicats et de 1901 sur les associations constituent en réalité une réponse dictée par « *la peur du socialisme et le spectre de l'État-providence* » mais également par « *la révolution intellectuelle qui s'est opérée avec l'émergence progressive de la sociologie* »⁷³⁸. Par-là, s'opère une vraie rupture qui permet à la société civile d'émerger et de prendre une place de plus en plus importante. Ce modèle va connaître une nouvelle révolution au XXIe siècle sous l'effet du pluralisme et de la globalisation. Ainsi la société postmoderne va révéler le véritable triomphe de la société civile.

Le rôle de cette dernière est particulièrement visible en matière environnementale. En effet, en prenant la forme d'une écologie revendicative⁷³⁹, la société civile a contribué à construire le droit de l'environnement. Cette action est particulièrement palpable sur la scène internationale, terrain de prédilection du droit de l'environnement. Ainsi, dès la conférence de Stockholm en 1972, une conférence « sauvage » destinée à porter la parole de l'opinion publique jusqu'aux décideurs politiques⁷⁴⁰ s'est tenue en marge du sommet. C'est surtout en 1992 à Rio, lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, que la société civile s'est clairement immiscée dans le processus en demandant à « *intervenir dans le cadre de l'élaboration et de l'application droit de l'environnement* »⁷⁴¹. Cette demande a trouvé un écho grâce à l'institutionnalisation des « *major groups* » qui a offert à la société civile la possibilité de participer aux processus intergouvernementaux de l'ONU⁷⁴².

L'intervention de la société civile, notamment par l'intermédiaire des associations et des ONG environnementales⁷⁴³, a entraîné un bouleversement du processus classique d'engendrement des normes juridiques⁷⁴⁴. En effet, cette intervention invite à repenser le schéma classique de création de la norme en incluant des processus participatifs. Comme le développe justement A. Pomade, « *l'implication de divers acteurs au processus décisionnel rend ainsi compte d'une remise en cause du monopole normatif étatique dans la création de la norme, mais aussi, sans doute, d'une nouvelle manière d'établir la validité de la norme juridique* »⁷⁴⁵. L'essor des mécanismes de

⁷³⁸ Ibid. p. 17.

⁷³⁹ R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 9.

⁷⁴⁰ Voir, C.-M. Vadrot, *Déclarations des droits de la nature*, Stock, 1973.

⁷⁴¹ A. Pomade, *Les implications de l'influence normative de la Société Civile en droit de l'environnement sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit., p. 97. V. également : P. H. Sand, *Le rôle des organisations internationales dans l'évolution du droit de l'environnement*, Institut des Nations Unies pour la formation et la Recherche, 1997, pp. 79-82

⁷⁴² Pour une *évaluation* de l'action de ces « major groups » voir : le rapport Adams et Pingeot, division du développement durable du développement des affaires économiques et sociales de l'ONU chargé de coordonner les groupes majeurs, *Whose Development, Whose UN? Reclaiming the UN's Value-based Framework*, Friedrich Ebert Stiftung Foundation, November 2013.

⁷⁴³ J. Lamarque, *Les associations de protection de la nature et de l'environnement*, AJDA, 1980.

⁷⁴⁴ A. Pomade, *Les implications de l'influence normative de la Société Civile en droit de l'environnement sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit., p. 97.

⁷⁴⁵ Ibid.

participation aux prises de décisions est un exemple flagrant du rôle central conféré à la société civile. Consacré à l'article 7 de la Charte de l'environnement selon laquelle « *toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, [...] de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement.* »⁷⁴⁶, ce principe est également inscrit à l'article L 120-1 du code de l'environnement qui délimite la participation « *à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement* »⁷⁴⁷. En lien avec la reconnaissance du rôle central des associations dans le processus décisionnel⁷⁴⁸, une procédure d'agrément a été créée afin de leur faire bénéficier de droits spéciaux de participation⁷⁴⁹, prévus à l'article L. 141-2 du code de l'environnement. Cette participation s'exprime ensuite aussi bien dans des organes consultatifs toujours plus nombreux⁷⁵⁰ que dans des mécanismes procéduraux tels que le débat public, l'enquête publique ou la concertation.

L'action de la société civile au sein des mécanismes participatifs, mais également par le truchement de l'action militante, contestataire, et de sensibilisation du grand public a contribué à faire de celle-ci un véritable acteur du droit de l'environnement, voire un créateur de normes environnementales. En effet, la société civile en tant que « *force créatrice du droit* »⁷⁵¹, va influencer, pousser le législateur à élaborer une norme. Plus que cela, en tant que rédactrice de la norme au sein des processus participatifs elle devient « *co-auteur* »⁷⁵² de celle-ci, le législateur ne jouant plus qu'un rôle « *d'émetteur* »⁷⁵³. Enfin, elle peut également devenir créateur de normes par l'émission de règle de *soft law* comme les recommandations⁷⁵⁴ ou par l'action contractuelle.

Ainsi, il est possible de voir que le droit de l'environnement, par l'action de la société civile, vient casser le modèle classique de création de droit, conçu comme un domaine réservé exclusivement à l'État, pour l'ouvrir au public et aux associations de protection de l'environnement.

⁷⁴⁶ Loi constitutionnelle n° 2005-205 du 1 mars 2005 relative à la Charte de l'environnement. Dans son intégralité, l'article 7 de la Charte énonce que : « *Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement.* »

⁷⁴⁷ Loi n° 2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement (1) – art 179, JORF n°0160, du 13 juillet 2010, texte 1.

⁷⁴⁸ X. Braud, *De l'influence des associations de protection de l'environnement sur l'évolution du droit administratif de l'environnement : potentialités et réalité*, thèse, Nantes, 1997.

⁷⁴⁹ M. Prieur, *L'agrément des associations de protection de la nature et de l'environnement*, S. 1978, chron. XXIX.

⁷⁵⁰ V. M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 178-182.

⁷⁵¹ G. Ripert, *Les forces créatrices du droit*, 2e édition, LGDJ, 1994, p. 84.

⁷⁵² A. Pomade, op.cit., p. 109.

⁷⁵³ Ibid.

⁷⁵⁴ Par ex : Recommandation n° 19 adoptée le 11 janvier 1991 relative à la protection du lynx pardelle (*Lynx pardinus*) dans la péninsule ibérique ; recommandation, n° 20 adoptée le 11 janvier 1991 relative à la protection du lynx européen ; recommandation n° 30 adoptée le 6 décembre 1991 sur la conservation des espèces de l'annexe 1 de la Convention ; recommandation n° 31 adoptée le 6 décembre 1991 relative à la protection du vison d'Europe (*Mustela lutreola*) ; recommandation n° 34 adoptée en 1992 sur la conservation de la flore de la région macaronésienne, Conseil de l'Europe, textes adoptés par le Comité permanent de la Convention de Berne relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel de l'Europe (19 septembre 1979), in *Sauvegarde de la nature* n° 75, 1997, pp. 72, 75, 103, 105, 112.

2. Une place centrale dans la création de la norme

Le développement exponentiel de la société civile et sa reconnaissance en tant qu'acteur sur la scène institutionnelle va offrir à cette dernière un rôle dans la création de la norme. Ainsi, par sa participation à l'élaboration de la norme et son action de lobbying, il est possible de lui attribuer le titre de « *co-auteur* »⁷⁵⁵ de la norme.

Faire de la société civile un co-auteur de la norme est lié au caractère « *négocié* »⁷⁵⁶ du droit postmoderne. Cette « *négociation* » prend deux formes bien distinctes qui, souvent, sont cumulatives. Ces dernières s'organisent autour de l'activité de lobbying exercée par les composantes de la société civile et par l'intervention au travers de différentes procédures assurant la participation directe des citoyens.

L'action des lobbys est souvent officieuse et indirecte. Elle se caractérise d'abord par un besoin normatif⁷⁵⁷. La société civile recherche donc un élément qui permettrait de déclencher la rédaction d'un projet ou d'une proposition de loi en démontrant que l'action normative participe à la traduction d'un besoin social⁷⁵⁸. Ce besoin social peut prendre plusieurs formes. Il peut résulter aussi bien d'un besoin lié à l'atteinte aux valeurs que d'un besoin résultant de l'existence d'une menace ou d'un besoin exprimant un sentiment d'urgence⁷⁵⁹. Dès lors que ce besoin normatif est identifié par la société civile, son action consistera à le diffuser de la manière la plus large possible. Agissant comme des « *preneurs de conscience* »⁷⁶⁰, cette diffusion passe par des actions de sensibilisation et d'information passant par les canaux de communication habituels (médias) ou par les réseaux de mise en relation (internet, réseaux sociaux)⁷⁶¹. L'objectif est d'accroître la pression sur les décideurs politiques afin que ces derniers se saisissent de la question. L'action de lobbying passe également par la participation de la société civile aux instances de consultation. Cette consultation présente au niveau international, comme nous l'avons vu par exemple au travers des « *majors groups* », s'est également profondément développée au niveau du droit interne. Ici, la société civile est associée à la prise de décisions en émettant des avis sur un projet de loi ou de règlement. Le développement

⁷⁵⁵ F. Ost, *Conclusion générale : le temps virtuel des lois postmodernes ou comment le droit se traite dans la société de l'information*, in J. Clam et G. J. Martin (dir.), *Les transformations de la régulation juridique*, LGDJ, Coll. Droit et société, 1998, p. 429.

⁷⁵⁶ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 142.

⁷⁵⁷ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 381.

⁷⁵⁸ M.-H. Galmard, *État, société civile et loi pénale*, PUAM, 2006, p. 34.

⁷⁵⁹ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 383 – 384.

⁷⁶⁰ F. Yamin, *NGOs and international environmental law : A critical evaluation of their roles and responsibilities*, RECIEL 2001, numéro spécial, *NGOs and international environmental protection*, p. 154.

⁷⁶¹ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 387.

des instances de consultation sur le modèle du Grenelle de l'environnement en est un exemple frappant⁷⁶². On parle alors de l'émergence d'une « *administration consultative* »⁷⁶³.

Parallèlement à ce mouvement, des procédures permettant aux citoyens et à la société civile de participer directement aux prises de décisions, s'institutionnalisent. Notons alors l'existence des enquêtes publiques, des débats publics et des consultations sur internet.

B. La société civile : un garant de la validité de la norme

La société civile joue actuellement un rôle accru dans l'émergence, l'application et le contrôle de la norme. Il est ainsi possible de voir en elle un garant de la validité de la norme. La validité peut être définie comme « *le rapport de conformité entre une norme et les conditions requises dans un ordre juridique positif pour qu'elle soit considérée comme devant être respectée* »⁷⁶⁴. Nous rejoignons ainsi la position défendue par François Ost et Michel Van de Kerchove pour qui le degré de validité de la norme s'analyse autour du triptyque : légalité, légitimité, effectivité⁷⁶⁵. Nous verrons donc, dans un premier temps, comment la société civile joue un rôle dans la légitimité de la norme (1) pour, dans un second temps, nous intéresser aux moyens d'assurer sa bonne application (2).

1. Le garant d'une légitimité de la norme

La recherche de la légitimité de la norme est un impératif de la société postmoderne. En effet, si celle-ci ne rencontrait aucune objection dans la modernité où l'État n'était pas contesté, aujourd'hui l'autorité des gouvernants ne va plus de soi⁷⁶⁶. Cette position est concomitante avec ce que Jacques Chevalier nomme « *la crise de la représentation* »⁷⁶⁷. Plus qu'une crise, Pierre Rosanvalon parle de « *l'avènement d'une société de défiance* »⁷⁶⁸ et l'établissement d'une démocratie de rejet⁷⁶⁹. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette défiance : l'incapacité à répondre aux attentes des citoyens, la montée de la corruption, ou encore « *la mise au jour de procédés de manipulation*

⁷⁶² Le Clainche Michel, « *L'administration consultative, élément constitutif ou substitut de la démocratie administrative ?* », Revue française d'administration publique, 1/2011 (n° 137-138), p. 39-48.

⁷⁶³ Weber, *L'administration consultative*, LGDJ, 1968.

⁷⁶⁴ M.-A. Cohendet, « Légitimité, effectivité et validité », in Mélanges Pierre Avril, La république, Montchrestien, Paris, 2001., p. 207.

⁷⁶⁵ F. Ost et M. Van de Kerchove, *De la pyramide au réseau. Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2002.

⁷⁶⁶ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 167.

⁷⁶⁷ Ibid.

⁷⁶⁸ P. Rosanvalon, *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Seuil, Paris, 2006.

⁷⁶⁹ Ibid.

de l'opinion par les gouvernants »⁷⁷⁰.

Ce rejet des représentants a donc ordonné le recours de plus en plus présent à la société civile lors des processus de création de la norme afin de lui conférer une certaine légitimité. Ainsi, le premier rôle de la société civile est d'apporter une certaine expertise sur un sujet. En effet, la postmodernité a engendré un « raffinement des techniques et la complication des spécialités »⁷⁷¹, faisant de l'expert un homme indispensable⁷⁷². Cette place est si déterminante que certains estiment que l'expertise est en passe de devenir la force motrice d'un nouveau droit⁷⁷³. La société civile est donc consultée et vient conseiller le législateur sur des enjeux techniques et scientifiques, souvent complexes à saisir pour le profane. Cette action déterminante vient conférer une première légitimité à la norme. Également, la société civile est amenée à débattre afin de faire en sorte que la norme soit le fruit de la persuasion et non de l'imposition. Ce rôle est assuré par l'intermédiaire de représentants qui disposent d'une légitimité morale et juridique⁷⁷⁴ et qui agissent au nom de différents intérêts. En conséquence, la loi tient sa légitimité de sa capacité à convaincre ses destinataires⁷⁷⁵. C'est donc la négociation de la loi qui va permettre de lui conférer une légitimité à condition que tous les acteurs de la société civile y adhèrent. L'ouverture des procédures législatives et réglementaires renforce ainsi la crédibilité de la norme. Par-là, l'instrument normatif créé bénéficiera d'une légitimation optimale.

Finalement, cette légitimité de la norme si prompte à être avancée, est corrélative du réel effet recherché, à savoir : rendre la norme effective. En effet, la légitimité est un facteur important de l'effectivité⁷⁷⁶. Selon Julien Bétaille, l'effectivité peut être définie comme « le degré d'influence qu'exerce la norme juridique sur les faits au regard de sa propre finalité »⁷⁷⁷. L'effectivité de la norme est renforcée par la participation de la société civile au processus décisionnel d'abord en rendant la législation plus acceptable⁷⁷⁸. Ainsi, l'association des destinataires de la norme aux prises de décisions a pour effet de réduire les résistances du destinataire⁷⁷⁹. Michel Prieur résume parfaitement cette vision en corrélant la participation du public à une « application plus effective

⁷⁷⁰ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit. p. 168 – 169.

⁷⁷¹ F. X. Testu, *Présentation générale*, in M.-A. Frison-Roche et D. Mazeaud (dir.), *L'expertise*, Dalloz, 1995, p. 3.

⁷⁷² Ibid.

⁷⁷³ G. Rousseau et P. de Fontbressin, *L'expert et l'expertise judiciaire en France. Théorie – Pratique – Formation*, Bruylant, Bruxelles, 2007, p. 15.

⁷⁷⁴ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 498.

⁷⁷⁵ M.-A. Frison-Roche, *La rhétorique juridique*, CNRS, Coll. Hermès, 1995, n°16, p. 80.

⁷⁷⁶ Marie-Anne Cohendet, *Légitimité, effectivité et validité*, in Mélanges Pierre Avril, La république, Montchrestien, Paris, 2001, p. 212.

⁷⁷⁷ J. Bétaille, *Les conditions juridiques et l'effectivité de la norme en droit public interne : illustration en droit de l'urbanisme et en droit de l'environnement*, thèse soutenue le 7 décembre 2012, p. 22.

⁷⁷⁸ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 336.

⁷⁷⁹ F. Ost, *Conclusion générale : le temps virtuel des lois postmodernes ou comment le droit se traite dans la société de l'information*, in. *Les transformations de la régulation juridique dans la société de l'information*, J. Clam et G. Martin (dir.), LGDJ, Coll. Droit et Société, p. 441.

des normes »⁷⁸⁰. En effet, la participation offre à la loi une visée plus pragmatique, davantage en relation avec les problématiques de terrain. Ce rapprochement avec les contraintes du réel⁷⁸¹ offre l'opportunité d'une meilleure appropriation de la loi⁷⁸² et donc évite les blocages et favorise la mise en œuvre de celle-ci ainsi que le respect de ses finalités.

De la même manière, assurer l'effectivité des normes peut passer par le recours contentieux afin de « *veiller à l'application effective du droit, et si cela est nécessaire, de faire sanctionner ou corriger sa non application* »⁷⁸³.

2. Un garant de l'application de la norme

Après la promulgation du texte normatif, la société civile intervient également en aval afin de vérifier sa bonne application. Dans cette perspective, deux alternatives peuvent être mises en action, souvent de manière cumulative. La première consiste en une action non judiciaire par le recours à la contrainte d'opinion. Il s'agit là pour la société civile de dénoncer publiquement les pratiques douteuses ou illégales d'États, d'entreprises ou de particuliers pour que ces derniers changent de pratique. Les anglo-saxons nomment cela le « *name and shame* » (a). Dans un autre mouvement, la société civile peut agir directement devant les juridictions nationales ou internationales afin de faire respecter le droit en vigueur (b).

a. Un contrôle de « *name and shame* »

La mauvaise application de la norme par un État ou une personne morale ou physique peut être sanctionnée de manière contentieuse. Pour la société civile le « *seul pouvoir est celui du « name and shame »* »⁷⁸⁴. Montesquieu énonçait déjà : « *suivons la nature, qui a donné aux hommes la honte comme leur fléau ; et que la plus grande partie de la peine soit l'infamie de la souffrir* »⁷⁸⁵. Cette expression est issue d'une pratique courante dans les pays anglo-saxons⁷⁸⁶. Celle-ci pouvant

⁷⁸⁰ M. Prieur, *Pour un droit commun de l'environnement*, Dalloz, 2007, p. 673.

⁷⁸¹ M.-L. Basilien-Gainche, « Gouvernance et efficacité des normes juridiques », in M. Fatin-Rouge Stefanini, L. Gay, A. Vidal-Naquet (dir.), *L'efficacité de la norme juridique – Nouveau vecteur de légitimité ?*, Bruylant, 2012, p. 97.

⁷⁸² F. Rouvillois, « *L'efficacité des normes – Réflexions sur l'émergence d'un nouvel impératif juridique* », working paper, *Fondation pour l'innovation politique*, novembre 2006, p. 17.

⁷⁸³ A. Pomade, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, op.cit. p. 227.

⁷⁸⁴ Y. Aguila, *La société civile doit être un contrepoids à la puissance des Etats*, in Terra eco, [en ligne], <http://www.terraeco.net/COP21-droit-CIJ-club-des-juristes,63223.html> (23 décembre 2016)

⁷⁸⁵ Montesquieu, *De l'esprit des lois*, op. cit., 1ère Partie, livre VI, chap. 12, p. 156

⁷⁸⁶ P. Cherchève, *Houuu, la honte ! Enquête sur la pratique du "name and shame"*, article publié in Marianne en ligne le 27/02/2016, disponible in <https://www.marianne.net/societe/houuu-la-honte-enquete-sur-la-pratique-du-name-and-shame>

être traduite par « nommer et blâmer », consiste en une stigmatisation, une mise au pilori⁷⁸⁷ des différents acteurs ne respectant pas une réglementation ou ayant des pratiques immorales. Cette stratégie, loin de la sanction juridique, préfère les sanctions morales ou psychologiques⁷⁸⁸ en jouant sur l'effet réputationnel d'une telle dénonciation. En effet, le mécanisme du « name and shame » vient jouer sur la réputation de l'acteur en vue d'une modification de son comportement. Principalement, la presse et les associations se sont saisies de ce mode de désignation eu égard à leur capacité plus large de médiatisation des messages⁷⁸⁹.

Ce risque de réputation pèse aussi bien sur les États que les entreprises privées. D'abord, au niveau des États, ce risque a été particulièrement mis en évidence par Andrew Guzman. L'auteur a ainsi « développé une théorie rationaliste des sanctions internationales focalisée sur celles qui sont liées à la réputation des États »⁷⁹⁰. Le risque de réputation fait donc partie intégrante des sanctions pesant sur les États, à tel point que ces derniers l'ont intégré dans leur stratégie juridique et diplomatique⁷⁹¹. Cette démonstration, valable sur la scène internationale, l'est également dans le domaine interne. Citons, par exemple, les effets des rapports de la Cour des Comptes sur les dépenses de l'État. Ensuite, le risque de réputation est une donnée qui est prise très au sérieux par les entreprises privées. En effet, le risque de réputation est une « problématique stratégique »⁷⁹² pour la plus grande partie des dirigeants d'entreprise. Ceci d'autant plus qu'une étude du Forum économique mondial de 2012 rapporte qu'en moyenne 25% de la valeur d'une entreprise repose précisément sur sa réputation⁷⁹³. L'efficacité du processus de « name and shame » vis-à-vis des entreprises est même aujourd'hui plébiscitée par le gouvernement français notamment en matière de délais de paiement. En effet, suite à un rapport de l'observatoire des délais de paiement qui mettait en avant l'intérêt d'une publication systématique des amendes prononcées par le directeur régional des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCT)⁷⁹⁴ en cas de mauvais paiement⁷⁹⁵ le site internet de la DGCCRF publie systématiquement les sanctions, avec l'ambition clairement affichée que ce mécanisme permettra de « réduire les délais de paiement »⁷⁹⁶ en jouant sur la réputation des entreprises. La société civile, par le biais des

⁷⁸⁷ Traduction de « naming and shaming » employée dans le *vocabulaire des affaires étrangères*, JORF n°0015 du 19 janvier 2010 page 1094.

⁷⁸⁸ M. Bettati, *Le droit international de l'environnement*, Odile Jacob, Paris, 2012, p. 252.

⁷⁸⁹ Ibid.

⁷⁹⁰ J. Bétaille, *Les conditions ...*, op.cit. p. 240.

⁷⁹¹ A. T. Guzman, *International Law : A Compliance Based Theory*, UC Berkeley Public Law and Legal Theory Working Paper Series, n° 47, 2001

⁷⁹² Etude Deloitte, *Etude mondiale sur le risque de réputation*, novembre 2014.

⁷⁹³ Citée in, F. Compin, *Le risque de réputation en situation de communication de crise*, Communication et organisation, 50 | 2016, 279-294.

⁷⁹⁴ V. article L465-2 V du Code de commerce

⁷⁹⁵ Rapport annuel de l'observatoire des délais de paiement, *Les délais de paiement en France : point sur la période 2014-2015*, février 2016. Ce rapport met en avant que « l'un des impacts attendus du dispositif de sanction est un effet de dissuasion des mauvaises pratiques. Cet effet résulte non seulement du montant significatif des sanctions, mais aussi de leur publication », p. 48.

⁷⁹⁶ Conférence de presse du Ministère de l'économie de l'industrie et du numérique, *réduire les délais de paiement*, 23

associations, se saisit de plus en plus de ce mécanisme, notamment par l'influence marquante de l'e-réputation. La mise en place du Tribunal de Monsanto l'illustre parfaitement. Ce tribunal d'opinion poursuivait l'objectif de faire de la pédagogie et de sensibiliser l'opinion publique internationale⁷⁹⁷ mais également de contribuer à l'évolution du droit international⁷⁹⁸ sur le thème de l'écocide. Cette affaire est particulièrement révélatrice de l'utilisation du « name and shame » puisque si le procès n'est pas reconnu⁷⁹⁹, il espère créer une pression suffisante afin de poser un jalon dans la construction d'une justice climatique.

Finalement, cette procédure s'ancre un peu plus en France grâce à l'instauration de l'action de groupe qui fait porter sur l'entreprise un risque réputationnel en l'exposant à une sanction populaire⁸⁰⁰, matérialisée par un possible boycott des produits de la marque.

b. Une action en justice

Agir en justice est l'une des principales armes aux mains de la société civile afin de faire appliquer, modifier, voire créer le droit. En effet, par l'exercice d'un recours devant une juridiction, la société civile contrôle la bonne effectivité de la législation et le cas échéant, parvient à sanctionner sa mauvaise ou son absence d'application. Dans ce contexte l'action des associations de protection de l'environnement est particulièrement révélatrice.

Qualifiées de « *chien de garde de la démocratie* »⁸⁰¹, les associations environnementales se placent comme les garants de la bonne application du droit de l'environnement grâce à leurs actions devant les prétoires. En effet, on note depuis le milieu des années 1950 un développement exponentiel du nombre d'associations œuvrant pour la défense et la protection de l'environnement⁸⁰². Si leur place d'interlocuteur a très vite été reconnue⁸⁰³, leur rôle contentieux a également été entériné autour de la procédure dite de l'agrément. Cet agrément résultant de la loi du 10 juillet 1976, relative à la protection de la nature et de la loi du 31 décembre 1976 portant réforme de l'urbanisme et de nombreuse fois remaniée depuis⁸⁰⁴, permet de qualifier certaines associations à participer à la politique de l'environnement, mais également à bénéficier d'une présomption d'intérêt à agir et de se

novembre 2015.

⁷⁹⁷ G. Poissonnier, *Tribunal Monsanto : vers une définition de l'écocide ?*, Recueil Dalloz 2016 p.2512

⁷⁹⁸ Ibid.

⁷⁹⁹ N. Roret et M. Porret-Blanc, *L'effectivité du droit pénal de l'environnement État des lieux et perspectives*, Énergie - Environnement - Infrastructures n° 7, Juillet 2016, étude 15.

⁸⁰⁰ J. Mucchielli, *91 % des Français favorables à l'action de groupe*, Dalloz actualité, 17 décembre 2014.

⁸⁰¹ CEDH Goodwin c/ Royaume-Uni du 27 mars 1996, Recueil 1996-II, p. 500, §39

⁸⁰² Ch. Bonnin-Luquot, *Recherche sur le fonctionnement des associations d'environnement. Application à la région Aquitaine*, thèse Bordeaux, 1983 ; Ch. Cans, *Association agréées de protection de l'environnement*, J.-Cl. Envir. Fasc. 2700 ; J. Lamarque, *Les associations de protection de la nature et de l'environnement*, AJDA, 1980, p. 150.

⁸⁰³ Art. 6, Décret 71-245, 2 avril 1971.

⁸⁰⁴ Pour plus de détail voir. M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 159-160.

constituer partie civile devant les juridictions⁸⁰⁵. Cette procédure et l'élargissement progressif du champ d'application de l'intérêt à agir⁸⁰⁶, témoignent donc de l'importance du rôle associatif par la saisine des juridictions dans le contrôle de l'application du droit de l'environnement. L'action des associations se décline aussi bien devant le juge judiciaire que devant le juge administratif. Depuis la Loi de Modernisation de la Justice du XXI^e siècle⁸⁰⁷, les associations agréées peuvent aujourd'hui instituer une action de groupe et ce « *lorsque plusieurs personnes placées dans une situation similaire subissent des préjudices résultant d'un dommage dans les domaines mentionnés à l'article L. 142-2 du présent code, causé par une même personne, ayant pour cause commune un manquement de même nature à ses obligations légales ou contractuelles* »⁸⁰⁸. Les associations de défense de l'environnement se voient donc offrir un panel de dispositions leur permettant de faire respecter la législation. Celles-ci s'en saisissent très régulièrement, ce qui leur vaut parfois certaines critiques⁸⁰⁹.

Les associations environnementales peuvent également jouer un rôle devant les juridictions internationales notamment la Cour Européenne des droits de l'Homme et recourir à des actions devant des instances non juridictionnelles⁸¹⁰.

Si un premier mouvement timide vers la reconnaissance de l'éducation à l'environnement a été initié dans le droit moderne, c'est surtout dans le droit postmoderne que cette éducation va connaître un essor et une diffusion spectaculaire.

⁸⁰⁵ L'article L142-1 du code de l'environnement dispose que « *Toute association de protection de l'environnement agréée au titre de l'article L. 141-1 [...] justifie d'un intérêt pour agir contre toute décision administrative ayant un rapport direct avec leur objet et leurs activités statutaires et produisant des effets dommageables pour l'environnement sur tout ou partie du territoire pour lequel elles bénéficient de l'agrément dès lors que cette décision est intervenue après la date de leur agrément* ». Cette présomption d'intérêt à agir a été validée par un arrêt du Conseil d'Etat, Section, 13 déc. 2006, C^{ne} d'Issy-les-Moulineaux, RFDA, 2007, p. 26, concl. Vérot.

⁸⁰⁶ La réforme de 1995 a permis de dépasser le critère de proximité développé par le juge administratif et qui restreignait la capacité à agir de certaine association régionale ou nationale (CE, 26 juillet 1985, *urden*, AJDA, 1985, p. 541, concl. Dandelot, RJE, 1985, p. 473, note Hostiou).

⁸⁰⁷ Loi n° 2016-1547 du 18 novembre 2016 de modernisation de la justice du XXI^e siècle, JORF n°0269, publiée le 19 novembre 2016, texte 1.

⁸⁰⁸ Article L142-3-1 du code de l'environnement.

⁸⁰⁹ B. Busson, *Le mauvais procès des recours des associations*, FNE, La lettre du Hérisson, déc. 1999, n°194, p. 11.

⁸¹⁰ V. à ce titre notamment, A. Pomade, *la société civile et le droit de l'environnement*, op.cit. p. 228-229.

SECTION 2 : L'ESSOR DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT GRÂCE AU DROIT POSTMODERNE

L'avènement du droit postmoderne a permis l'émergence de nouveaux objets de régulation juridique. Le mouvement postmoderne est ainsi venu briser l'ancien modèle fondé sur l'unification de la société pour mettre l'individu au cœur de son projet. Cette métamorphose a contribué à démembrer la société pour faire émerger différents mouvements revendicatifs d'inspirations individuelles ou collectives. Et prenant acte que « *le changement de structure de la société se traduit par un changement du droit lui-même* »⁸¹¹, ces mouvements vont donc chercher une consécration, une légitimité par la reconnaissance juridique de leur revendication. Ainsi, « *la portée de ce démembrement deviendra explicite lorsque les « raisons » des revendications en question finiront par s'énoncer, non plus dans le langage universaliste et creux des « intérêts », mais dans ceux, plus directement concrets, de la reconnaissance juridico-procédurale de toutes sortes d'identité synthétiques hétérogènes, ou encore du droit à la réalisation d'objectifs particuliers de toutes sortes* »⁸¹². De plus, au-delà de l'accroissement des revendications, c'est la place de l'État comme « *cadre d'allégeance* »⁸¹³ qui est dépassé⁸¹⁴. L'État apparaît aujourd'hui trop petit pour les grands problèmes de la vie et trop grand pour les petits problèmes⁸¹⁵. Les progrès technologiques, le développement des moyens de communications et de transports mais aussi la globalisation des grands problèmes contemporains ont ouvert la voie à des solutions désétatisées⁸¹⁶. C'est par ce biais que de nouvelles préoccupations vont entrer dans le giron juridique, au rang desquels l'environnement occupe une place de choix eu égard à sa dimension extraterritoriale évidente et aux craintes suscitées par son absence de protection⁸¹⁷. Nous verrons donc que l'essor du droit de l'environnement dans la postmodernité a offert une rampe de lancement idéale à l'éducation à l'environnement (§1). Mais nous verrons également que la postmodernité a offert à l'éducation à l'environnement l'opportunité d'une reconnaissance juridique propre (§2).

⁸¹¹ J. Habermas, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, trad. Ch. Bouchindhomme, R. Rochlitz, Gallimard, coll. « NRF essais », 1997, p. 422.

⁸¹² M. Freitag, *L'oubli de la société : pour une théorie critique de la postmodernité*, Presse universitaire de Rennes, 2002, p. 182

⁸¹³ J. Laroche, *Politique internationale*, LGDJ, 1998, p. 87

⁸¹⁴ Ibid.

⁸¹⁵ A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, trad. O. MEYER, L'Harmattan, 1994, p. 71.

⁸¹⁶ A. Epiney, *Européanisation et mondialisation du droit : convergences et divergences*, in C.- A. Morand, dir., *Le droit saisi par la mondialisation*, Bruylant, Bruxelles, 2001, pp. 149 s

⁸¹⁷ V. à ce titre le rapport du Club de Rome : « *Halte à la croissance* ».

§1 : L'essor du droit de l'environnement

Si l'on trouve des références à certaines règles en vue de protéger l'environnement dès la haute Antiquité (par exemple, création de la première réserve naturelle en 1370 avant J-C par le pharaon Akhenaton), et durant toutes les périodes de l'histoire⁸¹⁸, c'est véritablement au début des années 70 que le droit de l'environnement prend son essor avec la conférence de Stockholm. Cette date correspond bien à l'avènement de la société postmoderne dont les contours se dessinent à la fin du XX^{ème} siècle⁸¹⁹. Plus que cela, la déclaration de Stockholm comporte tous les attributs du droit postmoderne : il s'agit d'une déclaration d'intention non juridiquement contraignante, signée sur la scène internationale, portée par un mouvement d'opinion⁸²⁰, consacrant de grands principes juridiques. Nous verrons donc que le droit de l'environnement depuis cette date peut être consacré comme un droit postmoderne (A). Dès Stockholm, l'article 19 de la déclaration fait état de la nécessité d'une sensibilisation et d'un enseignement sur les questions environnementales. A partir de là, nous tenterons donc d'identifier ces manifestations de l'éducation à l'environnement en droit de l'environnement (B).

A. Le droit de l'environnement, un droit résolument postmoderne

Les déclarations de Stockholm, Rio ou Johannesburg sont considérées comme des marqueurs majeurs du développement du droit de l'environnement. Elles témoignent également de l'ancrage de ce nouveau droit dans une ontologie postmoderne. La vocation universaliste du droit de l'environnement mais également sa rédaction tournée vers une finalité de protection de l'environnement, sa structure hétérogène et sa construction portée par la société civile en sont des marqueurs tangibles. Et même si certains auteurs n'optent pas pour une caractérisation aussi nette, en considérant le droit de l'environnement comme un droit moderne qui « *adopte un certain nombre de postures postmodernes* »⁸²¹, nous verrons qu'il est possible de caractériser le droit de l'environnement comme véritablement postmoderne. Ainsi, dans un premier mouvement, nous analyserons les fondements idéologiques du droit de l'environnement pour voir qu'ils sont ancrés dans la postmodernité (1). Dans une deuxième approche, une démonstration identique sera effectuée concernant la structure du droit de l'environnement (2).

⁸¹⁸ Voir à ce titre, J. Untermaier, *La protection de l'espace naturel, généalogie d'un système*, RJE, 1980, p. 111; ou M. Cornu et J. Fromageau, *Genèse du droit de l'environnement*, 2 volumes, L'Harmattan, 2001

⁸¹⁹ J. Chevalier, *L'Etat post-moderne*, op. Cit. p. 21.

⁸²⁰ A.-C., Kiss, J.- D. Sicault, *La Conférence des Nations Unies sur l'environnement (Stockholm, 5/16 juin 1972)*, Annuaire français de droit international, 1972, Volume 18, Numéro 1, pp. 605.

⁸²¹ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, 4e ed., op.cit. p. 179.

1. Un droit postmoderne dans ses fondements idéologiques

Le droit de l'environnement est porteur d'une certaine identité⁸²². Selon Agathe Van Lang, cette dernière s'établit autour de différentes caractéristiques⁸²³ distinguées en deux grandes catégories : celles qui ont trait à l'idéologie poursuivie par le droit de l'environnement et celles relatives à son organisation structurelle. Au sein de la première catégorie, qui nous intéresse ici, il est possible de faire figurer la vocation universaliste (a) mais également l'aspect finaliste du droit de l'environnement (b).

a. Une vocation universaliste

La nature ne connaît pas de frontière⁸²⁴. Ainsi, selon J. Sohnle, c'est consentir à une certaine « banalité de rappeler que certains phénomènes factuels ignorent les frontières politiques, tels des phénomènes naturels »⁸²⁵. Il apparaît dès lors indispensable, eu égard au caractère international de l'environnement⁸²⁶, matérialisé notamment par la propagation des pollutions, le déplacement des espèces animales, les réactions empiriques entre les éléments composant l'environnement, etc., qu'une réponse soit apportée au niveau extra-étatique à ces problématiques⁸²⁷. C'est donc logiquement que la « préhistoire de la conservation de la nature »⁸²⁸ s'inscrit dans le cadre du droit international. Divers textes internationaux de protection de l'environnement comme la Convention sur la protection des phoques à fourrure dans la mer de Béring en 1883, la Convention relative à la protection des oiseaux jugés utiles à l'agriculture en 1902, la Convention relative à la conservation de la faune et de la flore naturelle en Afrique en 1933, la Déclaration sur la lutte contre la pollution de l'air en 1968, la Convention de Bonn sur la lutte contre la pollution des eaux de la mer du Nord par les hydrocarbures, etc.⁸²⁹, ont ainsi émergé.

⁸²² A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 13.

⁸²³ V. Ibid, pp. 13-176.

⁸²⁴ Cette formule a notamment été reprise dans l'ouvrage : Conseil de l'Europe, *1er Symposium international du Réseau écologique paneuropéen « La nature ne connaît pas de frontières : vers des réseaux écologiques transfrontaliers »*, Actes, éd. du Conseil de l'Europe, coll. Rencontres environnement, n° 44, Strasbourg, 2000, 177 p.

⁸²⁵ J. Sohnle, *Les enjeux du droit international et européen pour la coopération en matière d'environnement*, in *Les évolutions récentes de la coopération au-delà des frontières en Europe*, Annales de la Faculté de Droit, Economie et Administration de l'Université Paul VERLAINE-Metz, 2005, n° 5, pp. 103-120, p. 106.

⁸²⁶ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 66

⁸²⁷ Sur ce point voir notamment : A. Kiss, *Le droit international peut-il assurer la protection de l'environnement*, in *Le droit de l'environnement*, Colloque du PIREN-CNRS, CNRS, 1990, pp. 21 et s., part. p. 29 ; J.-P. Beurrier et A. Kiss, *Droit international de l'environnement*, Pedone, 2004 ; R. Romi, *Droit international et européen de l'environnement*, Domat, Montchrestien, 2013.

⁸²⁸ C. De Klemm, *Un siècle de droit international de protection de la nature*, in *Genèse du droit de l'environnement – Vol. I – Fondements et enjeux internationaux*, M. Cornu et J. Fromageau (dir.), L'Harmattan, Coll. Droit du patrimoine culturel et naturel, Paris, 2001, p. 99.

⁸²⁹ Pour plus de détail voir notamment : *Genèse du droit de l'environnement – Vol.I – Fondements et enjeux internationaux*, Marie Cornu et J. Fromageau (dir.), op.cit.

Mais c'est véritablement le 16 juin 1972 que le droit international de l'environnement voit le jour avec la Conférence de Stockholm. Celle-ci débouche sur une déclaration non contraignante qui énonce dans son principe 1 que « *L'homme a un droit fondamental à la liberté, à l'égalité et à des conditions de vie satisfaisantes, dans un environnement dont la qualité lui permette de vivre dans la dignité et le bien-être* »⁸³⁰. La mise en place par l'ONU du Programme des Nations unies pour l'environnement à la suite de cette Conférence a contribué à inscrire la protection de l'environnement dans un échelon international. A partir de cette date, de nombreuses conventions ou déclarations internationales relatives à l'environnement ont proliféré. Notons ainsi la tenue de grandes conférences internationales : Rio en 1992, Johannesburg en 2002, Rio+20 ; mais également le nombre considérable de conventions multilatérales ou bilatérales entre Etats, voire même la COP 21 à Paris en 2015, ayant pour objet l'environnement⁸³¹. Dominé par la nécessité de protéger l'environnement, de contribuer à la garantie d'un droit à l'environnement sain et de répondre aux défis du réchauffement climatique, on ne saurait cependant exclure que les facteurs économiques contribuent également à l'internationalisation des problèmes d'environnement⁸³². En effet, l'un des arguments en faveur d'un développement international du droit de l'environnement figure dans la recherche d'une législation commune afin d'éviter toute distorsion de concurrence. Les mesures de protection environnementale font supporter une charge aux entreprises en augmentant mécaniquement les prix des marchandises. L'internationalisation vise ainsi à empêcher que les États les plus favorables à la protection de l'environnement soient pénalisés dans la concurrence internationale⁸³³.

Ce développement du droit de l'environnement sur la scène internationale trouve une manifestation particulièrement révélatrice avec son ancrage au sein de l'Union Européenne. Au travers de dispositions spécifiques transcrites dans les articles 191 à 193 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne ou dans l'article 114 du TFUE sur le marché intérieur, il existe aujourd'hui un véritable droit européen de l'environnement⁸³⁴.

Par ce truchement, le droit de l'environnement s'inscrit donc dans une dynamique postmoderne. Le dépassement de l'État par la nécessité d'un encadrement extra-étatique de la matière offre à ce titre une parfaite manifestation de ce nouveau paradigme. Ainsi, comme le note très bien François Ost dans son ouvrage « *La nature hors la loi* », le développement des

⁸³⁰ Pour plus de détail voir notamment : A. Kiss et J.D. Sicault, *La Conférence des Nations Unies sur l'environnement*, AFDI, 1972. 603.

⁸³¹ V. M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 19. Dans le manuel les auteurs estiment que « *le nombre des traités multilatéraux concernant l'environnement, soit entièrement, soit par l'une ou plusieurs de leurs dispositions, dépasse les 500. A ce chiffre s'ajoutent environs 900 traités bilatéraux* ».

⁸³² Ibid. p. 66.

⁸³³ Ibid. Sur le même sujet, voir : A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. pp. 202-207 ; M. Prieur, *Le principe de non-régression face à la logique du marché*, in *Marché et environnement*, Bruylant, 2014, p. 478.

⁸³⁴ V. P. Thieffry, *Traité de droit européen de l'environnement*, 3e édition, Bruylant, Bruxelles, 2015 ; P. Thieffry, *Manuel de droit de l'environnement de l'Union européenne*, Bruylant, Bruxelles, 2014.

préoccupations environnementales est constitutif d'un « *paradoxe global de la postmodernité* »⁸³⁵. En effet, comme le remarque l'auteur, par analogie avec la pensée de K.-O. Apel⁸³⁶, l'environnement a permis de dépasser la « *mésosphère* »⁸³⁷ moderne où les rapports se nouent dans le cadre de la nation⁸³⁸. L'appréhension de l'environnement va en effet permettre d'entrer dans le champ de la « *macrosphère que représente l'idée d'une citoyenneté universelle* ». Ce changement de paradigme s'appuie sur « *la situation de menace pratique que notre agir technologique fait peser sur l'ensemble de la planète* »⁸³⁹.

En corrélation avec la critique du capitalisme, l'éducation à l'environnement offre également une nouvelle vision du monde qui échappe à la modernité.

b. Un droit finaliste

L'affirmation, consistant à considérer le droit de l'environnement comme un droit postmoderne, trouve également son fondement dans les finalités qui lui sont conférées. En effet, par analogie avec l'innocuité d'un droit pénal qui autoriserait le meurtre et le vol, le droit de l'environnement lui aussi poursuit un objectif : « *un droit pour un environnement sain à vocation irréversible* »⁸⁴⁰. Dès 1980, ce caractère finaliste était revendiqué. Michel Despax estime que le droit de l'environnement « *a pour objet de supprimer ou de limiter les impacts des activités humaines sur les éléments ou les milieux naturels* »⁸⁴¹. A ce titre le droit de l'environnement s'affirme comme un instrument de « *régulation de la science et de l'économie, en contrepoids à une certaine conception dominante du progrès fondé sur la recherche permanente d'une hypothétique croissance perpétuelle* »⁸⁴². Par-là, il s'oppose à la vision cartésienne et bourgeoise protestante du monde moderne en proposant une nouvelle échelle de valeurs.

Cette opposition, cette redéfinition des échelles de valeurs, imposée par le développement des considérations environnementales est comparable pour le professeur Dombé-Billé à une « *révolution copernicienne* »⁸⁴³. En effet, si le droit de l'environnement se constitue en tant que

⁸³⁵ F. Ost, *La nature hors la loi*, op.cit. p. 268.

⁸³⁶ K.-O. Apel, *Sur le problème d'une fondation rationnelle de l'éthique à l'âge de la science. L'a priori de la communauté communicationnelle et les fondements de l'éthique*, trad. Par R. Lellouche et I. Mittman, Presses universitaires de Lille, Lille, 1987, p. 46 sq.

⁸³⁷ F. Ost, *La nature hors la loi*, op.cit. p. 268.

⁸³⁸ Ibid.

⁸³⁹ Ibid.

⁸⁴⁰ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 8-9.

⁸⁴¹ M. Despax, *Droit de l'environnement*, Litec, 1980, p. 15.

⁸⁴² R. Romi, *Droit de l'environnement*, 9^{ème} édition, LGDJ, Lextenso édition, Paris, 2016, p. 12.

⁸⁴³ S. Dombé-Billé, *Genèse de l'ère écologique*, in *Genèse du droit de l'environnement – Vol.I – fondements et enjeux internationaux*, op.cit. p. 172.

nouvelle branche du droit⁸⁴⁴ et bénéficie d'une réelle autonomie⁸⁴⁵, il se construit comme un projet global de protection entrant en confrontation avec des exigences antagonistes telles que le développement économique⁸⁴⁶. Par-là, le droit de l'environnement s'écarte d'une vision cartésienne du monde où chaque sphère d'activité fonctionne en totale autarcie et ignore les autres matières. Cette construction idéologique du droit de l'environnement, comme frein au développement économique incontrôlé, se manifeste concrètement au travers du principe d'intégration et du « concept » de développement durable.

En effet, si l'objectif ici n'est pas de faire l'exégèse de ces deux notions, notons qu'elles cherchent à entretenir le lien entre développement et environnement en cherchant à mettre fin au dictat du libéralisme, à « *un monde intolérable* »⁸⁴⁷. Ainsi, le principe 4 de la déclaration de Rio estime que « *pour parvenir à un développement durable, la protection de l'environnement doit faire partie intégrante du processus de développement et ne peut être considérée isolément* ». De même, au niveau communautaire le principe d'intégration est « *probablement la plus importante de toutes les dispositions communautaires relatives à l'environnement* »⁸⁴⁸ car la protection de l'environnement ne pourra seulement être réalisée que « *si nous réussissons à intégrer véritablement les préoccupations environnementales liées à l'élaboration politique dans d'autres domaines, en particulier celui de la politique économique et sociale* »⁸⁴⁹.

Par le biais du principe d'intégration et du concept de développement durable, le droit de l'environnement se présente alors comme un droit transversal. En effet, selon le rapport Brundtland, l'objectif du développement durable est « *de répondre aux besoins du présent, sans compromettre la capacité pour les générations futures de satisfaire les leurs* »⁸⁵⁰. Traditionnellement, le développement durable est représenté autour de trois piliers : l'économique, le social et l'environnemental. Ainsi, le développement durable prône l'harmonisation des objectifs sociaux et économiques du développement avec une gestion écologiquement prudente des ressources et du milieu⁸⁵¹. Malgré les critiques⁸⁵² qui lui sont attachées de soumission des intérêts environnementaux au profit des logiques économiques⁸⁵³, le concept a aujourd'hui inondé l'ensemble du droit de

⁸⁴⁴ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. pp. 10 – 14.

⁸⁴⁵ R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit. pp. 21 – 30.

⁸⁴⁶ S. Doumbé-Billé, art. Préc. p. 177

⁸⁴⁷ R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 12.

⁸⁴⁸ L. Kramer, « Observations sur le droit communautaire de l'environnement », AJDA, 20 septembre 1994, p. 618.

⁸⁴⁹ Mme Ritt Bjerregaard, ancienne commissaire à l'environnement, communiqué de presse SPEECH/99/78, 17 mai 1999.

⁸⁵⁰ Brundtland G-H., *Notre avenir à tous*, rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988, p. 51

⁸⁵¹ J.-P. Waaub., « Croissance économique et développement durable : vers un nouveau paradigme du développement », in *Environnement et développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*, Fides, 1991, pp. 47-70

⁸⁵² S. Dombé-Billé, *Genèse de l'ère écologique*, in *Genèse du droit de l'environnement – Vol.I – fondements et enjeux internationaux*, op.cit. p. 180.

⁸⁵³ Ainsi en 1992 après la conférence de Rio A. Kiss disait à propos du développement durable que l'on « *passé d'une protection intégrée à l'intégration de la protection* » : A Kiss, et J.P Beurrier, *Droit international de l'environnement*,

l'environnement⁸⁵⁴ et contribue à faire de lui un droit transversal. Le principe d'intégration est, quant à lui, le pendant du développement durable⁸⁵⁵. Il fait l'objet d'une reconnaissance très forte notamment en droit de l'Union Européenne où il contribue à ce que l'ensemble des politiques publiques et des activités privées soit désormais soumis à des exigences environnementales⁸⁵⁶.

Ainsi, le droit de l'environnement est fortement marqué par la pluridisciplinarité. On peut donc le considérer comme un droit « *métissé* »⁸⁵⁷.

2. Un droit postmoderne dans sa structure

Le droit de l'environnement porte la marque de la postmodernité dans sa structure et dans son architecture. En effet, il se trouve « *au carrefour d'à peu près toutes les disciplines préexistantes* »⁸⁵⁸. Par cette propension, il devra nécessairement s'adapter à la matière à encadrer et adopter différentes caractéristiques. Ainsi, les techniques du droit de l'environnement se rattachent au droit administratif, au droit civil, ou encore au droit pénal et fiscal⁸⁵⁹. Nous verrons donc que la postmodernité, dans laquelle s'insère le droit de l'environnement, se retrouve notamment à travers l'utilisation d'instruments hétéroclites.

En effet, le droit de l'environnement se caractérise par une profusion d'instruments normatifs qui prennent leur source aussi bien dans le droit interne, européen, qu'international. Cette pluralité va à l'encontre de la conception moderne du droit et de l'absolutisme de la loi. L'étude de l'ensemble de ces mécanismes serait trop fastidieuse et manquerait l'objectif recherché. Ainsi, nous nous cantonnerons à exposer un brassage de ces mécanismes dans les différents ordres juridiques afin de mettre en évidence ce pluralisme.

Malgré tout, avant l'étude des différents ordres juridiques, il appartient de mettre en avant une particularité du droit de l'environnement, un allèle qui le compose et ordonne son « ADN » : les principes. Ces derniers ne sont pas un mécanisme propre au droit de l'environnement. En effet, comme le souligne Sylvie Caudal « *les principes occupent une place majeure dans notre société [...] ils sont, pour beaucoup d'entre eux, à la base de notre droit* »⁸⁶⁰. Malgré tout, ils occupent une

Pédone Paris 2000, p 47

⁸⁵⁴ V. M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 101 – 103.

⁸⁵⁵ Ibid. p.

⁸⁵⁶ Ibid. p. 105.

⁸⁵⁷ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 35.

⁸⁵⁸ N. de Sadeleer, *La conservation de la nature au-delà des espèces et des espaces : l'émergence des concepts écologiques en droit international*, in F. Ost, Ph. Gérard, M. Van de Kerchove (dir.), *Images et usages de la nature en droit*, Presses Fac. Univ. Saint-Louis, Bruxelles, 1993, p. 301.

⁸⁵⁹ A. Van Lang, Ibid.

⁸⁶⁰ S. Caudal, *Les principes en droit, rapport introductif*, in les principes en droit, Economica, 2008, p. 1

place centrale en droit de l'environnement. Ainsi, si le droit de l'environnement repose sur de grands principes juridiques⁸⁶¹, la reconnaissance de principes fondamentaux répond à deux fonctions essentielles : « *une fonction de structuration du droit de l'environnement, et une fonction de légitimation des politiques de l'environnement* »⁸⁶². D'après la définition juridique du principe telle que proposée par M. Kamto, on peut retenir deux axes qui matérialisent très bien les enjeux qui se cachent derrière cette notion. Ainsi, selon l'auteur, on peut entendre la notion de principe, soit comme « *une règle ou une norme générale de caractère non juridique d'où peuvent être déduites des normes juridiques* » ; soit comme « *une règle juridique établie par un texte en termes assez généraux destinée à inspirer diverses applications et s'imposant avec une autorité supérieure* »⁸⁶³. Sans chercher à être exhaustif, on rencontre parmi ces grands principes : le principe de précaution, le principe de prévention, le principe d'information, le principe pollueur-payeur ou encore le principe de non régression.⁸⁶⁴ Si une incertitude demeure sur la qualification de principe comme véritable norme juridique⁸⁶⁵, il est possible de donner aux principes une dimension pragmatique. Ils vont venir guider l'action du législateur afin qu'il mette en œuvre le droit dans un sens bien déterminé. Et en tant qu'assise du droit de l'environnement, ils vont aussi venir légitimer la mise en place des différentes politiques publiques en matière environnementale. Ils sont alors considérés comme des « *policy principle* »⁸⁶⁶ et inondent l'ensemble du droit de l'environnement dans l'ensemble des ordres juridiques. Malgré leur qualité structurante, de clé de lecture du droit, les principes constituent un des symboles du passage vers la postmodernité. Par leur pluralisme, leur surabondance, ils témoignent d'abord d'une crise des repères juridiques classiques. Ces derniers sont remplacés par une multitude de valeurs morales qui se matérialisent au sein de ces grands principes. Les principes sont en effet porteurs de valeur, ils ont une dimension métaphysique qui vient justifier une prise de décision⁸⁶⁷. Ils est alors possible de les assimiler à des principes directeurs plutôt qu'à des principes généraux⁸⁶⁸. Ensuite, les principes sont symptomatiques de la souplesse de la norme juridique. Par leur rédaction vague, ils laissent une grande place à l'interprétation et accompagnent les évolutions de la société plutôt que de venir figer une réalité⁸⁶⁹. Enfin, les principes traduisent une intégration descendante du droit. Ces derniers sont en effet élaborés au niveau international et

⁸⁶¹ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 77

⁸⁶² Y. Jegouzo, *Les principes généraux du droit de l'environnement*, RFDA, 1996, p. 206

⁸⁶³ M. Kamto, *Les nouveaux principes du droit international de l'environnement*, RJE, n°1-1993, pp. 11-21

⁸⁶⁴ Sur les principes, voir, M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit. p.77 et s.

⁸⁶⁵ Pour une critique voir : R. Dworkin, *Prendre les droits au sérieux*, PUF, Paris, 1996, p. 80 ; pour la reconnaissance des principes comme norme juridique voir : G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, thèse droit, Limoges, 2005 ; ou Michel Troper, *Philosophie du droit*, 3ème éd, Que sais-je ?, PUF, 2011, p. 76.

⁸⁶⁶ N. de Sadeleer, *Essai sur la genèse des principes du droit de l'environnement : l'exemple du droit communautaire*, thèse, Ministère de l'environnement ; Centre d'étude du droit de l'environnement

⁸⁶⁷ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, thèse, Limoges, 2005, p. 54

⁸⁶⁸ F. Moderne : « *On observera à cet égard que les tenants du droit post-moderne ou néo-moderne ne condamnent pas effectivement les principes généraux en tant que tels mais préfèrent souvent les dénommer principes directeurs pour marquer leurs nouvelles fonctions* », in " *Légitimité des principes généraux et théorie du droit* ", RFDA 4/1999, page 739.

⁸⁶⁹ P. Maisani, F. Wiener, « *Réflexions autour de la conception post-moderne du droit* », in: *Droit et société*, n°27, 1994, p. 459.

viennent ensuite s'imposer dans les ordres nationaux. Il s'agit d'une « *globalisation from above* »⁸⁷⁰ qui vient dépasser les ordres nationaux pour former un ordre global⁸⁷¹.

A côté des principes, le droit international est un grand pourvoyeur de textes relatifs à l'environnement. Ces textes peuvent prendre différentes formes : conventions internationales, résolutions obligatoires d'organes internationaux, déclarations internationales non obligatoires (*soft law*), ou programmes d'actions. A l'ensemble de ces textes, il convient d'ajouter le rôle non négligeable de la jurisprudence internationale. Plusieurs de ces mécanismes sont symptomatiques d'un passage vers un droit postmoderne. D'abord, la *soft law*⁸⁷² qui est considérée comme un droit mou, « *élastique* »⁸⁷³ ou « *instable* »⁸⁷⁴. Si elle est constitutive d'un droit⁸⁷⁵, sa valeur normative est remise en question. En effet, puisqu'il est possible de définir la norme comme une « *prescription, générale ou individuelle, pouvant faire l'objet de sanction juridique et notamment juridictionnelle* »⁸⁷⁶, le rattachement de la *soft law* à la catégorie de « norme » semble impossible eu égard à son caractère non contraignant. S'il est malgré tout possible d'accorder une portée normative au droit souple⁸⁷⁷, son développement au sein du droit de l'environnement constitue une « *une perte de valeur du droit classique* »⁸⁷⁸, et marque l'avènement d'un nouveau modèle juridique⁸⁷⁹, porteur d'une moins grande normativité, mais d'une plus grande effectivité. Car si certains auteurs condamnent le développement de la *soft law*⁸⁸⁰, d'autres au contraire témoignent du rôle incitatif de cette dernière qui conduit à ce que « *le contenu soft affectant le contenu des normes va être de plus en plus intégré dans des instruments hard, c'est-à-dire juridiquement liants, très généralement des conventions* »⁸⁸¹. A côté de la *soft law*, la jurisprudence internationale a également contribué à

⁸⁷⁰ A.-J. Arnaud, *Critique de la raison juridique. 2. Gouvernants sans frontières. Entre mondialisation et post-mondialisation*, LGDJ-Montchrestien, coll. «Droit et société», 2003, p. 40.

⁸⁷¹ Toutefois, le Professeur Mireille Delmas-Marty précise que l'intégration normative ne signifie pas uniformisation. C'est davantage d'une « *recherche d'un droit commun [...] qui permettrait de communiquer et d'échanger, de "commercer", dans tous les sens du terme, sans exclure la multiplicité des systèmes juridiques nationaux* », M. Delmas-Marty, *Critique de l'intégration normative : l'apport du droit comparé à l'harmonisation des droits*, PUF, coll. «Les voies du droit», 2004, p. 13.

⁸⁷² Afin de caractériser la *soft law* nous nous rapportons au rapport du Conseil d'Etat, *le droit souple*, pour qui celle-ci se définit par trois conditions cumulatives : « *ils ont pour objet de modifier ou d'orienter les comportements de leurs destinataires en suscitant, dans la mesure du possible, leur adhésion ; ils ne créent pas par eux-mêmes de droits ou d'obligations pour leurs destinataires ; ils présentent, par leur contenu et leur mode d'élaboration, un degré de formalisation et de structuration qui les apparente aux règles de droit.* »

⁸⁷³ Rapport du Conseil d'Etat français de 2006, *Sécurité juridique et complexité du droit*, Doc. fr., 2006.

⁸⁷⁴ H. Rassafi-Guibal, *De quelques aspects des usages des instruments de soft law comme vecteurs de normativité économique*, Rev. UE 2014. 85

⁸⁷⁵ V. sur ce point : A. Bouveresse, *La portée normative de la soft law*, Rev. UE 2015. p. 291.

⁸⁷⁶ J. Sirinelli, *L'incertitude normative en droit de l'Union européenne*, Annuaire de droit de l'Union européenne 2011, éd. Panthéon-Assas, 2013. 91, spéc. p. 92.

⁸⁷⁷ A. Bouveresse, *La portée normative de la soft law*, op.cit. p. 291.

⁸⁷⁸ Ibid.

⁸⁷⁹ J. Chevallier, *Vers un droit post-moderne ? Les transformations de la régulation juridique*, RD publ. 1998. 659, spéc. p. 681 s.

⁸⁸⁰ Ainsi par exemple, R. Rémond-Gouilloud dénonce « *l'inflation de fausses sources : déclarations de principes, chartes, proclamations solennelles [...]. Bien construits, emplis de formules grandioses, ces textes n'ont qu'un défaut : leur force obligatoire est nulle* », in *Du droit de détruire*, PUF, 1989, p.36.

⁸⁸¹ P.-M. Dupuy, *Où en est le droit international de l'environnement à la fin du siècle ?*, rgdip, 1997, n°4, p. 873.

restreindre la toute-puissance de l'État-nation moderne. En effet, aujourd'hui, plusieurs arrêts, aussi bien de la Cour International de Justice que de la CEDH ont condamné des États sur le fondement d'une méconnaissance de dispositions environnementales⁸⁸². Le développement d'organes supranationaux contribue également à l'avènement d'une nouvelle cartographie des relations internationales.

Ensuite, cette postmodernité du droit de l'environnement est caractérisée par le rôle central de l'Union Européenne dans ce domaine. Compétence partagée entre États et Union, la protection de l'environnement est consacrée par les articles 130 R, S et T du Traité de Rome tel que modifié par l'Acte unique européen, mais également les articles 191 à 193 du TFUE. La réglementation communautaire représente aujourd'hui une masse considérable de texte, et une source importante du droit de l'environnement à l'heure actuelle⁸⁸³. Outre le dépassement de l'État par le biais de l'Union Européenne, les méthodes utilisées sont aussi révélatrices d'un passage vers la postmodernité. En effet, le droit de l'environnement de l'Union Européenne est constitué d'un ensemble d'instruments hétéroclites⁸⁸⁴. Si les instruments contraignants (directives et règlements) constituent les outils privilégiés de l'action de l'Union en matière environnementale, d'autres mécanismes sont utilisés. On note ainsi l'existence d'instruments juridiques non contraignants (recommandation et avis), de documents prospectifs (programme d'action pour l'environnement), d'instruments économiques, ou encore d'engagements volontaires⁸⁸⁵. Mais plus fondamentalement le caractère postmoderne du droit de l'environnement de l'Union Européenne se manifeste par son action au niveau international. En effet, l'Union Européenne en tant que sujet de droit international est compétente afin de signer des conventions internationales en matière environnementale. Les Conventions ainsi signées s'imposent à l'ensemble des États membre. Cette action est révélatrice d'un affaiblissement du pouvoir des États membres qui s'efface devant la volonté de l'Union.

Enfin, en droit interne, une pluralité de méthodes (contrat, fiscalité, planification ou approches volontaires) est utilisée afin d'assurer la protection de l'environnement. Cela montre encore une fois que la fabrication de la norme ne passe plus exclusivement par le truchement de la loi et que de nombreux instruments viennent aujourd'hui encadrer le droit de l'environnement. Cette inscription dans la postmodernité tient également à la prolifération des dispositifs permettant d'assurer la participation aux prises de décision affectant l'environnement et qui témoigne d'une réelle baisse de légitimité de l'action de l'État.

Finalement tous les ingrédients de la postmodernité sont réunis ici : « *la complexité et la*

⁸⁸² V. M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 20.

⁸⁸³ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 31.

⁸⁸⁴ E. Truilhé-Marengo, *Droit de l'environnement de l'Union Européenne*, Larcier, 2015, p. 71.

⁸⁸⁵ Pour plus de détail sur l'ensemble de ces dispositifs voir : E. Truilhé-Marengo, *Droit de l'environnement de l'Union Européenne*, op. Cit., p. 71 et s.

transdisciplinarité dans la confrontation d'intérêt divergents, la flexibilité avec l'émergence de concepts flous, le pluralisme et la diversité dans l'élaboration de la norme, caractérisés par la démocratisation des procédures, la concertation préalable et la participation des citoyens, l'intervention des experts, le reflux de la contrainte et la préférence pour la régulation, par le biais notamment du procédé contractuel »⁸⁸⁶. Si Agathe Van Lang voit dans ces éléments un marqueur de la postmodernité, elle estime cependant qu'une rupture n'est pas actée avec le droit moderne, et qu'un mouvement pour un retour vers la modernité s'effectue. Nous pensons au contraire que si des formes de la modernité persistent, le droit de l'environnement s'engage dans une fuite en avant dans la postmodernité. Les tentatives de codification n'ont pas permis une rationalisation de ce droit, et les demandes en matière de participation sont de plus en plus prégnantes. Enfin, si l'auteur fait de l'individualisme un marqueur de la modernité, nous pensons qu'il s'agit au contraire d'un marqueur de la postmodernité. Le développement de l'information et de la participation traduit la multiplication des intérêts divergents, des centres de préoccupations et des pôles d'influences sociétales. Ces dispositifs révèlent l'impossibilité pour l'État de définir l'intérêt général, et donc la recherche du compromis dans l'élaboration de la norme. Loin d'être des marqueurs de la modernité, ils sont au contraire des symboles forts d'un passage vers un droit postmoderne où le droit de l'environnement fait figure d'emblème.

B. Une éducation à l'environnement identifiable en droit de l'environnement

Le droit postmoderne va permettre l'ancrage juridique de l'éducation à l'environnement. Même si une première impression pourrait suggérer une implantation du sujet en droit de l'éducation, nous verrons que le droit de l'environnement est plus pro-actif sur le sujet, aussi bien en droit supranational (1) qu'en droit français (2).

1. En droit supranational

En 1972, le Club de Rome a rendu public un rapport accablant sur les limites de la croissance économique intitulé, de manière provocante, « *halte à la croissance* »⁸⁸⁷. Ce rapport a eu un retentissement extrêmement important dans la sphère écologique et a grandement influencé les débats de la conférence de Stockholm. En 1979, ce même Club a publié un rapport portant le titre « *pas de limite pour le savoir* »⁸⁸⁸ tentant de démontrer l'importance de l'éducation dans

⁸⁸⁶ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 166.

⁸⁸⁷ J. Delaunay et autres, *Haltes à la croissance ?*, Rapport établi par le Massachusetts Institute of technology à la demande du Club de Rome, Paris, Fayard, 1972

⁸⁸⁸ Club de Rome, *Pas de limites pour le savoir*, rapport de 1979

l'établissement d'une société soutenable. Le paradoxe entre le rapport de 1972 et 1979 est éloquent. Le premier est rédigé de façon négative (« halte »), alors que le second l'est de façon positive (« pas de limite »). Cette forme d'opposition révèle en réalité le rôle de substitution que vient jouer l'éducation par rapport au développement économique. Si l'environnement qui nous entoure est limité, les êtres humains ont une « *marge intérieure sans limites* »⁸⁸⁹. Ainsi, très vite, l'éducation à l'environnement par sa vocation à engager une révolution culturelle des esprits est apparue comme une solution envisageable de lutte contre la croissance économique sans limite et donc de protection de l'environnement. Il est donc naturel que le droit international de l'environnement se soit emparé rapidement de la question de l'éducation.

Ainsi, dès 1970 et avec la conférence de Stockholm en 1972, une référence à l'éducation à l'environnement apparaît. Le principe 19 de la déclaration stipule qu'il « *est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes [...] afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs irresponsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement* ». Cette définition reprend bien les motifs et les objectifs de l'éducation à l'environnement, c'est-à-dire une éducation pour tous, destinée à changer les mentalités et à mieux comprendre le milieu dans lequel on vit. Il est donc acquis dès la naissance du droit de l'environnement que l'éducation doit occuper une place primordiale dans la protection de l'environnement. Par la suite, dans son principe 10⁸⁹⁰, la déclaration de Rio mentionne également son importance. Mais surtout, à Rio en 1992, le sommet de la Terre a produit les Agendas 21 dont le chapitre 36 s'intitule « *la promotion de l'éducation, la sensibilisation et la formation du public* ». A Johannesburg, à la demande d'ONG Japonaises, l'assemblée générale des Nations-Unies a adopté la même année la décennie des Nations-Unies en vue de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Enfin, plus récemment, sur la scène internationale, en 2012, à l'occasion de la conférence de Rio sur le développement durable (Rio +20), le document final « *l'avenir que nous voulons* » a consacré un titre entier à l'éducation à l'environnement. Les articles 229 à 335 sont donc entièrement dédiés à l'éducation. Il est ainsi remarquable de constater l'évolution des attendus relatifs à l'éducation à l'environnement. En effet, si en 1972 les moyens d'assurer l'éducation à l'environnement n'étaient pas clairement relevés (seul l'intérêt de cette éducation était soulevé), des leviers au service de son développement ont été identifiés lors de la déclaration de Rio +20. Cette dernière donne à l'éducation un champ d'application en estimant qu'elle doit être mise en place à destination des « *systèmes éducatifs* », de « *la formation des enseignants* », des « *programmes scolaires* », « *des programmes de formation préparant les étudiants à des carrières dans des domaines en rapport avec la durabilité* », « *de la coopération entre les écoles* », de « *la mise en*

⁸⁸⁹ Ibid.

⁸⁹⁰ Principe 10 de la déclaration de Rio « *Les États doivent faciliter et encourager la sensibilisation et la participation du public* »)

œuvre de programmes éducatifs extrascolaires », « des infrastructures éducatives », ou encore des « établissements d'enseignement supérieur ». On note ici que l'ensemble de ces documents, s'ils permettent une reconnaissance de l'éducation à l'environnement, ne constituent que de la « *soft law* »⁸⁹¹. Ils sont donc juridiquement non contraignants et ne s'imposent pas aux États signataires.

Il a donc été nécessaire de reconnaître l'existence de l'éducation à l'environnement dans des textes de *hard law*. Une pléthore de conventions internationales, contenant des articles liés à l'éducation à l'environnement, peut être identifiée. Ainsi, par exemple, l'article 4, 1, i, de la convention sur les changements climatiques reconnaît que tous les signataires de la convention « *encouragent et soutiennent, par leur coopération, l'éducation, la formation et la sensibilisation du public dans le domaine des changements climatiques* ». On identifie des formules similaires à l'article 10, e) du Protocole de Kyoto⁸⁹²; à l'article 13 de la Convention sur la diversité biologique⁸⁹³; à l'article 3 de la Convention de Berne sur la conservation de la vie sauvage et des milieux naturels en Europe⁸⁹⁴, à l'article 23 du Protocole de Carthagène⁸⁹⁵, ou enfin à l'article 3-3 de la Convention d'Aarhus⁸⁹⁶. Enfin, en 2015, l'accord de Paris sur le climat inscrit dans son article 12 que « *Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord* ».

Au niveau européen, les questions relatives à l'éducation à l'environnement ne sont pas exclues. En effet, malgré la compétence exclusive des États en matière éducative qui contraint la

⁸⁹¹ M. Prieur, « Introduction à Rio+20 ou l'avenir que nous ne voulons pas », *Revue juridique de l'environnement*, vol. volume 37, no. 4, 2012, pp. 609-611 : « *Mal rédigé, plein de répétitions, traitant de tout (y compris de la sécurité routière !) mais ne décidant de rien, ce document n'aura ni le prestige, ni la portée politico-juridique de la Déclaration de Rio de 1992. Il s'agit tout au plus d'une feuille de route destinée à la communauté internationale pour les prochaines années* »

⁸⁹² L'article 10 e) du Protocole de Kyoto à la Convention-cadre des Nations-Unies sur les changements climatiques stipule que les États « *soutiennent par leur coopération et encouragent au niveau international, en recourant, s'il y a lieu, aux organismes existants, la mise au point et l'exécution de programmes d'éducation et de formation, [...] et facilitent au niveau national la sensibilisation du public aux changements climatiques* »

⁸⁹³ L'article 13 de la Convention sur la diversité biologique intitulé « *éducation et sensibilisation du public* » stipule que les États « *favorisent et encouragent une prise de conscience de l'importance de la conservation de la diversité biologique et des mesures nécessaires à cet effet et en assurant la promotion dans les médias, ainsi que la prise en compte de ces questions dans les programmes d'enseignement* »

⁸⁹⁴ Cet article dans son point 3 stipule que « *chaque Partie contractante encourage l'éducation et la diffusion d'informations générales concernant la nécessité de conserver des espèces de la flore et de la faune sauvages ainsi que leurs habitats* »

⁸⁹⁵ Y est stipulé que les États « *Encouragent et facilitent la sensibilisation, l'éducation et la participation du public concernant le transfert, la manipulation et l'utilisation sans danger d'organismes vivants modifiés en vue de la conservation et de l'utilisation durable de la diversité biologique, compte tenu également des risques pour la santé humaine* »

⁸⁹⁶ Cet article stipule expressément une obligation d'éducation à l'environnement : « *chaque Partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement* »

Commission européenne à n'agir qu'en vertu du principe de subsidiarité, l'éducation à l'environnement a fait l'objet d'une construction européenne par voie de résolutions à l'échelle du Conseil de l'Union Européenne. La première résolution sur le sujet date 24 mai 1988⁸⁹⁷. Souhaitée par les Ministres de l'éducation de l'Union, cette résolution préconise la « mise en œuvre de mesures en vue d'améliorer [...] la correspondance entre les systèmes éducatifs, dans le but de l'amélioration de l'éducation à l'environnement ». Elle vise notamment à prendre « en considération les objectifs essentiels de l'éducation en matière d'environnement dans l'élaboration des programmes d'enseignement concernés ainsi que dans l'organisation des cours interdisciplinaires » ; mais également à encourager « des activités périscolaires pour mettre pratiquement à l'essai les connaissances théoriques acquises sur l'environnement ». Les conclusions de cette résolution ont par la suite trouvé un écho au sein du cinquième programme communautaire de politique et d'action en faveur de l'environnement. Ce programme estime que « sans préjudice des prérogatives des États membres, les matières relatives à l'environnement comme telles, intégrées dans les cours de sciences naturelles et de sciences humaines, ou incorporées à d'autres matières préparant à la vie pratique (civisme, politique, relations professionnelles, hygiène et soins de santé, etc.), devraient être incluses dans tous les programmes de cours des écoles primaires et secondaires d'ici à l'an 2000 au plus tard et figurer comme option officielle d'examen après cette date ». Dans sa nouvelle stratégie en faveur du développement durable de juin 2006, le conseil de l'Union européenne a déclaré que « l'éducation est indispensable pour promouvoir un changement de comportement et doter l'ensemble des citoyens des compétences essentielles qui sont nécessaires pour parvenir au développement durable ». L'éducation à l'environnement est donc toujours une préoccupation centrale au sein de l'Union Européenne, d'autant plus que le 3046ème Conseil éducation, jeunesse, culture et sport du Conseil de l'Union Européenne a adopté des conclusions relatives à l'éducation au développement durable le 18 et 19 novembre 2010. Ces conclusions insèrent la politique de l'Union en matière d'éducation à l'environnement au sein des stratégies en faveur du Développement durable et Europe 2020. Elles estiment que « l'éducation au développement durable (EDD), inscrite dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, est indispensable pour édifier une société durable et est par conséquent souhaitable à tous les niveaux de l'éducation et de la formation, formels, mais aussi non formels et informels ». Si, et nous tenons à le souligner, les États restent, en vertu du principe de subsidiarité, responsables de la politique éducative dans chacun de leur territoire, on ne saurait déduire que l'action de l'Union Européenne ne constitue qu'une simple déclaration d'intention. En effet, comme le précise Anne André-Léonard dans un document de travail de la commission de la culture, de la jeunesse, de l'éducation et des médias du Parlement européen (19 mai 1993), les actions conduites dans chaque État membre « ne doivent pas se faire

⁸⁹⁷ Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil sur l'éducation en matière d'environnement, du 24 mai 1988 (88/C 177/03), Journal officiel n° C 177 du 06/07/1988 p. 0008 - 0010

au détriment d'un cadre généralisé dans l'organisation de l'éducation à l'environnement, dont les objectifs et les résultats concernent tous les Européens ». Il est donc possible de déduire que les travaux réalisés au sein de l'Union Européenne permettent d'établir un socle commun minimal en matière d'éducation à l'environnement, constitutif d'un effet cliquet.

2. En France

La promotion de l'éducation à l'environnement en France fait l'objet d'une répartition des compétences partiellement définie entre le Ministère de l'éducation nationale et celui de l'environnement. Afin de remédier à cette difficulté, deux protocoles d'accords entre les deux ministères susvisés sont signés les 15 février 1983 et 14 janvier 1993. Ces protocoles prévoient surtout la mise en œuvre d'une action conjointe dans la promotion de l'éducation à l'environnement et permettent de s'accorder sur des principes communs.

Malgré le rôle joué par le droit de l'éducation notamment par voie de circulaire mais également par l'insertion de l'éducation au développement durable aux articles L 121-8 et L 312-19 du code de l'éducation, il semble bien que le droit de l'environnement soit le plus pro-actif sur le sujet.

En effet, il convient tout d'abord de mettre en exergue l'article 8 de la Charte de l'environnement en raison de la place qu'il occupe dans la hiérarchie des normes. A l'instar de l'ensemble de la Charte de l'environnement, cet article, auquel est conférée une valeur constitutionnelle, estime « *que l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte* ». L'inscription de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement a été prise en compte par la commission Coppens suite à une forte demande sociale. Toutes les parties prenantes, associations de protection de la nature, associations de consommateurs et acteurs économiques, ont fortement milité pour faire inscrire l'éducation à l'environnement dans la charte de l'environnement⁸⁹⁸. Si les motivations des associations de protection de la nature et des consommateurs sont évidentes et ont déjà fait l'objet de développements, on s'étonne un peu de voir cet article porté par une partie du monde

⁸⁹⁸ Voir à ce titre le rapport de l'office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques sur la Charte de l'environnement du 21 mai 2003 qui fait apparaître que « *la question de l'enseignement est importante* » (p. 24). Ce rapport met en évidence l'importance qu'attachent certains groupes privés à l'éducation, à l'instar desquels il est possible de citer Areva (p. 27), ou encore Renault pour qui « *Ce qui est acceptable et même souhaitable, c'est le droit à l'éducation* » (p. 35). Ce constat est également remarquablement présent au sein du rapport du Conseil économique et social du 12 mars 2003. Intitulé « *environnement et développement durable, l'indispensable mobilisation des acteurs économiques et sociaux* » (la documentation française), ce dernier montre l'intérêt des associations pour ce sujet (p. 25), mais également celui des syndicats (p. 53), ou du groupe des entreprises privées (p. 59).

économique. Cette prise de position est en réalité motivée par des intérêts économiques. Les enjeux économiques liés à l'environnement étant devenus colossaux ces dernières années, le but est donc de ne pas laisser lettre morte des actions menées en faveur de la protection de l'environnement par les entreprises qui pourraient les rendre plus attractives pour le consommateur. Ainsi, dans son rapport, la commission Coppins indique que « *l'exercice des droits et devoirs de chacun en matière d'environnement est indissociablement lié à son éducation et son information. (...) Chacun a besoin, pour adopter un comportement qui ne porte pas atteinte à l'environnement, voire qui y soit favorable, de connaître les conséquences de ses gestes et choix. L'homme bien informé peut prendre des mesures pour modifier ses comportements, ses modes de consommation et de production, de manière à assurer la sauvegarde et l'amélioration de la qualité de son cadre de vie et de celui de générations futures* »⁸⁹⁹. Par la suite, les débats parlementaires liés à cet article ont surtout porté sur sa valeur juridique. En effet, le but affiché était clairement de ne pas donner de valeur obligatoire à celui-ci, ce qui pourrait justifier la mise en place d'un enseignement obligatoire à l'école⁹⁰⁰. Ainsi, si l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la Charte est plébiscitée par la majorité des parlementaires, c'est surtout en raison de l'effet cliquet que celle-ci va venir apporter en matière d'enseignement portant sur l'environnement. Cet article 8 va donc permettre d'établir « *un socle de garanties minimales : il ne serait pas loisible pour le législateur d'adopter une disposition législative qui supprimerait toute éducation à l'environnement dans les programmes scolaires* »⁹⁰¹.

La part de l'éducation à l'environnement au sein du droit de l'environnement ne se limite pas à la Charte de l'environnement. Ainsi, on constate que la mise en œuvre de mesures éducatives ou de sensibilisation est formellement imposée à différents acteurs. L'article L131-9 du code de l'environnement inscrit donc parmi les missions de l'Agence française pour la biodiversité la « *Participation et appui aux actions de formation, notamment dans le cadre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de l'enseignement agricole* » mais également lui confère une mission plus générale de « *Communication, information et sensibilisation du public* ». Parallèlement, l'article L333-1 du même code détermine l'action des Parcs naturels régionaux et leur octroie une mission « *d'éducation et de formation du public* ». Les Parcs nationaux sont également conduits à « *concourir à la politique d'éducation du public à la connaissance et au respect de l'environnement* » au titre de l'article R331-22. Des missions d'éducation et de sensibilisation sont également dévolues aux fédérations régionales et départementales des chasseurs en vertu des articles L421-13 et R421-39 et à chaque association de chasseurs eu égard à l'obligation qui leur est conférée d'effectuer une « *éducation cynégétique des membres de l'association* » (article R422-64). Une mission identique de participation à « *des*

⁸⁹⁹ Rapport de la commission Coppins de préparation de la Charte de l'environnement p. 22

⁹⁰⁰ Rapport du sénat sur le projet de loi relatif à la charte de l'environnement

⁹⁰¹ Avis de la commission des affaires économiques, de l'environnement et du territoire sur le projet de loi constitutionnelle, rapport n°1593, assemblée nationale, 11 mai 2004, disponible sur internet

actions de formation et d'éducation à l'environnement » est à la charge des Fédérations nationales de la pêche et de la protection du milieu aquatique selon l'article L434-5 du code. Plus largement, les lois Grenelle 1 et 2 ont ouvert la voie à une plus large prise en compte de l'éducation à l'environnement en droit de l'environnement. A la suite d'un débat mené au sein du Grenelle de l'environnement conduisant à exiger la mise en place d'une « *pédagogie de l'environnement, pour les acteurs, les décideurs et les citoyens* »⁹⁰², un groupe de travail « *éducation au développement durable* » chargé « *d'approfondir les questions qui se posent en matière de développement durable aux acteurs de l'éducation des différents ministères concernés* »⁹⁰³ s'est constitué. L'ensemble de ces travaux a notamment permis de conduire et d'influencer la rédaction de l'article 55 de la loi Grenelle I qui dispose que « *l'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions éthiques et sociales, à la formation citoyenne* ». Cette loi ouvre également le champ de l'éducation à l'environnement hors de l'école primaire et secondaire en l'inscrivant au cœur du dispositif des « *lycées agricoles* », des « *établissements d'enseignement supérieur* », des « *formations initiales et continues des membres des professions de santé et des professionnels de l'aménagement de l'espace* », mais aussi en en faisant un des domaines « *de la formation tout au long de la vie* ». La loi Grenelle II offre, pour sa part, une reconnaissance accrue aux associations d'éducation à l'environnement. En effet, son article 249, codifié aujourd'hui à l'article L 141-3 du code de l'environnement, permet de désigner des « *associations œuvrant pour l'éducation à l'environnement* » « *pour prendre part au débat sur l'environnement qui se déroule dans le cadre des instances consultatives ayant vocation à examiner les politiques d'environnement et de développement durable* ».

Le droit de l'environnement octroie donc une place importante aux acteurs de l'éducation à l'environnement au sein des instances consultatives en matière environnementale. Ainsi, à la suite des lois Grenelle et en vertu de l'article L141-3 du code de l'environnement, une place de plus en plus importante est tenue par les associations d'éducation à l'environnement au sein des instances consultatives. C'est donc logiquement que l'article D134-2 du code de l'environnement accorde une place à un « *représentant des associations d'éducation à l'environnement* » au sein du Conseil national de la transition écologique (cette mesure était déjà présente au sein de CNDDGE⁹⁰⁴ mais les associations d'éducation à l'environnement étaient assimilées aux associations de protection de l'environnement). Les articles L131-10 et D213-3 vont dans le même sens en permettant à un représentant des associations d'éducation à l'environnement de participer aux séances de l'Agence pour la biodiversité ou au Comité National de l'eau. Les associations d'éducation à l'environnement

⁹⁰² T. Tuot, *Grenelle de l'environnement : rapport général*, Ministère de l'écologie, du développement et de l'aménagement durables, la documentation française, octobre 2007, p. 34.

⁹⁰³ J. Bregeon, S. Faucheux, C. Rochet, *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*, Ministère de l'éducation nationale, février 2008, La documentation française, p. 3.

⁹⁰⁴ Comité national du développement durable et du Grenelle de l'environnement

occupent également une place au sein du Conseil de la mer et des littoraux⁹⁰⁵.

Enfin, l'éducation à l'environnement occupe une place de plus en plus importante au sein des différentes stratégies en faveur de l'environnement et du développement durable, élaborées par le ministère de l'environnement. Ainsi, la première Stratégie Nationale de Développement durable avait inscrit l'éducation à l'environnement au sein de son axe 1. Ce dernier souhaitait « *développer, dans le milieu scolaire et les activités extra-scolaires, l'éducation à l'environnement pour un développement durable et mieux l'intégrer dans les cursus de formation professionnelle* ». Considérée comme une réussite⁹⁰⁶, la seconde SNDD s'appliquant sur la période 2010-2013, a continué à amplifier le mouvement qui était lancé. Celle-ci consacre donc son défi n°2.1 à « *l'éducation et la formation* ». Elle traduit la volonté de généraliser les dispositifs d'éducation à l'environnement à l'école mais également tout au long de la vie dans l'ensemble des sphères d'activités et de loisirs. Enfin, la dernière stratégie nommée stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable (SNTEDD) et qui couvre la période 2015-2020, accorde également une place centrale au développement de l'éducation à l'environnement. Reprenant les conclusions de la Table Ronde n°5 de la Conférence environnementale de 2013⁹⁰⁷ et la feuille de route élaborée à son terme, la SNTEDD consacre son axe 7 à la mise en place de dispositifs permettant d' « *éduquer, former et sensibiliser pour la transition écologique et le développement durable* ». La transcription de cet axe 7 se traduit par l'instauration de quatre priorités, à savoir : « *généraliser l'éducation à l'environnement et au développement durable de la maternelle à l'enseignement supérieur* », « *promouvoir le développement d'initiatives, expérimentations et innovations citoyennes* », « *favoriser la diffusion et le partage de l'information sur notre environnement* » et « *aider à la modification des choix et des comportements de la société* ». Cette action s'est pendant longtemps développée grâce au soutien apporté par le Ministère de l'environnement dans le développement des CPIE.

§2 : Une éducation à l'environnement clairement identifiable

L'éducation à l'environnement, par le biais du droit de l'environnement, s'est vu offrir une place au cœur du droit postmoderne. Malgré tout, son irruption dans le droit postmoderne a également été assurée par une reconnaissance propre, en dehors du droit général de

⁹⁰⁵ Décret n°2011-637 du 9 juin 2011 (mettre la référence au JO)

⁹⁰⁶ Délégation interministérielle au développement durable, *4e rapport sur la mise en œuvre de la Stratégie nationale de développement durable 2003-2008*, Ministère de l'écologie et du développement durable, La documentation française, mai 2007. Ce rapport estime que l'éducation et la formation font partie des mesures pouvant être considérées comme des « *progrès* » (p. 19).

⁹⁰⁷ Voir à ce titre la restitution de la table ronde n°5 éducation à l'environnement et au développement durable réalisée par Bettina Laville
[http://www.lfme3d.org/wp-content/uploads/2014/04/2013-09-21-EDD_CONF_envt_Restitution_TR5.pdf]

l'environnement. En effet, jusqu'à présent, nous avons vu que l'éducation à l'environnement était intégrée dans des déclarations, des conventions, des lois ou des normes ne traitant pas spécifiquement de cette discipline. Il s'agissait de normes générales en matière environnementale ou de normes relatives à un point spécifique qui intégraient une nécessaire sensibilisation ou éducation. Or, nous allons voir que certaines normes de droit français ou de droit supranational se sont saisies de la question de l'éducation à l'environnement en elle-même. A ce titre, et convenant que la plupart du temps, c'est au sein du droit de l'environnement que cette reconnaissance a eu lieu, il est possible de voir l'éducation à l'environnement comme une branche du droit de l'environnement. Malgré tout, les mesures concrètes d'application se retrouvent également dans des législations extérieures au droit de l'environnement, notamment en droit de l'éducation. Nous verrons donc que le droit a véritablement recherché à conceptualiser une notion aussi hétérogène que l'éducation à l'environnement (1). Mais nous verrons également que les mécanismes de reconnaissances utilisés (soft law, circulaires, stratégies...etc.) placent véritablement l'éducation à l'environnement au cœur du dispositif postmoderne (2).

A. Une conceptualisation de l'éducation à l'environnement

Parler de conceptualisation de l'éducation à l'environnement nécessite avant tout de préciser le terme même de concept. Selon le Larousse, on entend par concept une « *idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances* ». Concrètement, un concept consiste à donner, au plan théorique, une représentation d'un phénomène ou d'un fait social. L'objet même du concept est alors vecteur de controverse. Il ne désigne pas une réalité, mais un point de vue⁹⁰⁸, et laisse une grande place à l'arbitraire et l'interprétation personnelle. Or, il est nécessaire de nommer les choses afin de comprendre le monde. Une conceptualisation, bien qu'étant par définition un énoncé subjectif, propose de qualifier une chose afin de pouvoir procéder à son analyse et à la définition de ses caractéristiques. Nous verrons donc qu'une conceptualisation a eu lieu en droit international (1) mais également en droit français (2). Cette démarche épistémologique permet de fixer la notion dans le temps en en faisant l'« *instrument de connaissance et l'expression de connaissance* »⁹⁰⁹.

⁹⁰⁸ J. Parrain-Vial, *Philosophie des sciences de la nature*, Tendances Nouvelles, p.150

⁹⁰⁹ C. Atias, *Épistémologie juridique*, Paris, Puf, 1985

1. Une conceptualisation en droit international

La conceptualisation de l'éducation à l'environnement au niveau international a été favorisée grâce à l'action centrale de l'UNESCO. En effet, les bases internationales de l'éducation à l'environnement trouvent leur fondement dans le principe 19 de la déclaration de Stockholm de 1972 qui stipule qu' « *il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leur irresponsabilité en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine [...]* ». La rédaction de ce principe, si elle reconnaît l'intérêt d'un développement de l'éducation en matière environnementale notamment eu égard à son rôle d'acculturation, se cantonne malheureusement à cette idée et ne donne pas d'élément sur les objectifs et les moyens d'assurer son effectivité. Afin de combler cette lacune, ou du moins pour construire cette éducation à l'environnement, la recommandation 96 de la conférence de Stockholm donne mandat à l'UNESCO et au PNUE d'« *établir un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extra-scolaire relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous[.]* ». Celui-ci verra le jour en 1975 sous la forme du programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (PIEE). Ce PIEE, qui avait pour but de « *promouvoir chez tout un chacun une connaissance élémentaire des questions environnementales* »⁹¹⁰, s'est surtout construit autour de trois grands événements qui ont structuré l'éducation à l'environnement.

D'abord, un colloque sur l'éducation relative à l'environnement à Belgrade, ayant donné lieu à l'adoption d'une charte, s'est tenu du 13 au 22 octobre 1975. Cette Charte de Belgrade a permis de définir les principes et lignes directrices de l'éducation à l'environnement, mais elle s'est également employée à identifier les objectifs qui lui sont assignés ainsi que le public visé. Le cadre posé par cette Charte offre une vision extrêmement large de l'éducation à l'environnement. Ainsi, y est attaché le rôle de « *former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux* ». Plus que cela, l'éducation à l'environnement est présentée comme une éducation pluridisciplinaire, dispensée tout au long de la vie, à destination de l'ensemble de la population, et qui cherche à faire de l'environnement une valeur centrale de la société. Elle préconise en effet que « *l'éducation relative à l'environnement devrait examiner les questions de développement et de croissance du point de vue de l'environnement* ».

⁹¹⁰ Bulletin de l'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, Vol XX, n°3, septembre 1995, p. 1.

Cette Charte a été renforcée lors de la conférence intergouvernementale sur l'éducation environnementale de Tbilissi (Géorgie) en 1977. Cette conférence, qui s'est tenue du 14 au 26 octobre 1977 sous l'égide du PNUE et de l'UNESCO, fait état dans son rapport final de recommandations et d'objectifs à atteindre. Si ce rapport rappelle encore le rôle central de l'éducation dans la préservation de l'environnement, il propose également pour la première fois une définition de l'éducation à l'environnement. Ainsi, le point 2 de la recommandation n°1 présente l'éducation à l'environnement comme « *le résultat d'une réorientation et d'une articulation des diverses disciplines et expériences éducatives qui visent à faciliter la perception intégrée des problèmes de l'environnement et à rendre possible une action plus rationnelle correspondant aux besoins de la société* ». Cette recommandation fait également le lien entre dégradation de l'environnement, développement économique et action politique. Elle s'appuie sur une définition large de l'environnement, et finalement recommande aux États de se saisir de cette question en mettant ou renforçant les structures institutionnelles propres à la mettre en œuvre.

Enfin, en 1987, le congrès de Moscou a donné naissance à la stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990 (PIEE). Cette stratégie s'appuie sur le cadre fondamental à l'éducation à l'environnement posé lors de la conférence de Tbilissi. Elle définit ainsi l'éducation à l'environnement comme « *un processus permanent 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* »⁹¹¹. Cette stratégie énumère les mesures à prendre dans différents domaines (accès à l'information, recherche et expérimentation, programme éducatif, formation de personnel, etc.) afin de rendre effective l'éducation à l'environnement.

L'ensemble des recherches et des constructions élaborées au sein du PIEE, vont trouver par la suite un écho favorable lors de la conférence de Rio en 1992. En effet, si la question de l'éducation n'est pas directement présente au sein de la déclaration (seul le principe 10 mentionne une obligation de sensibilisation), elle occupe une place de choix au sein du programme Action 21. Le Chapitre 36 traite en effet de la « *promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* ». S'il est reconnu que « *la déclaration et les recommandations de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'éducation relative à l'environnement, organisée en 1977 par l'Unesco et le PNUE, contiennent les principes fondamentaux sur lesquels reposent les présentes propositions* », on constate néanmoins que l'éducation à l'environnement, si elle cherche toujours à permettre aux hommes de s'attaquer aux problèmes environnementaux, ne place plus le développement économique comme antagoniste à la protection de l'environnement. En effet,

⁹¹¹ Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990, Moscou 1990, point n°12.

l'introduction de la notion de développement durable réoriente l'éducation à l'environnement vers la promotion de ce dernier. Malgré tout, le rôle de l'UNESCO est encore une fois affirmé en matière d'éducation environnementale puisque celui-ci est chargé de l'exécution du présent chapitre.

Le véritable changement intervient en 2002 lors du sommet mondial sur le développement durable qui s'est tenu à Johannesburg. Ce sommet a permis de substituer l'éducation à l'environnement à une éducation au développement durable. Clairement énoncé dans le rapport de la conférence, ce passage se matérialise surtout pour donner suite à l'adoption, à la demande d'ONG Japonaises, de la décennie des Nations-Unies pour l'éducation au service du développement durable par l'assemblée générale des Nations-Unies. Le changement opéré est extrêmement important. En effet, la définition de l'éducation au développement durable tranche nettement avec celle de l'éducation à l'environnement. Si cette dernière mettait au cœur de son dispositif l'environnement, la résolution des Nations Unies concernant la Décennie de l'éducation en vue du développement durable 2005-2014 définit la notion d'éducation en vue du développement durable et éclaire ses liens avec les autres grandes priorités et grands processus internationaux de l'éducation⁹¹². A ce titre, l'éducation au développement durable est reliée à la réduction de la pauvreté, l'égalité des genres, la promotion de la santé, la transformation de la vie rurale, les droits de l'Homme, et même le potentiel des TIC...

Cette décennie a pris fin avec la déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable et le lancement du programme d'action global sur l'éducation au développement durable.

2. En droit français

En France, la recherche d'une conceptualisation de l'éducation à l'environnement est surtout passée par voie de circulaire. Ainsi, de 1977 à 2015, quatre circulaires se sont succédé afin de lui donner un cadre. Malgré tout, au-delà des circulaires, trois textes apparaissent comme plus structurants eu égard à la place qu'ils occupent dans la hiérarchie des normes : l'article 8 de la Charte de l'environnement, l'article L 121-8 du code de l'éducation et l'article L 312-19 du même code. Dès lors, après avoir analysé ces deux textes nous tenterons de voir comment l'éducation à

⁹¹² Résolution 57/254 relative à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable : « *Il existe à l'évidence un point commun entre l'éducation pour le développement durable, l'éducation pour tous et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabetisation. Toutes les trois se rattachent aux Objectifs de développement pour le Millénaire et toutes, sans exception, mettent l'éducation au cœur du développement durable. Elles privilégient le contexte local - en comblant l'écart entre l'école et la collectivité - les partenariats avec la société civile, la participation des parties prenantes à l'élaboration des politiques et le rôle de levier joué par les pouvoirs publics. Mais il existe un autre point commun, à savoir les grandes questions mises en lumière par chacune de ces initiatives, et plus précisément la réduction de la pauvreté, l'égalité entre les sexes, les droits de l'homme et la biodiversité* »

l'environnement a été conceptualisée au niveau infra-législatif.

D'abord, l'éducation à l'environnement apparaît distinctement à l'article 8 de la Charte de l'environnement, laquelle a valeur constitutionnelle, à l'instar de l'ensemble des articles qui la composent⁹¹³. L'article est rédigé comme suit : « *l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte* ». Sans en rechercher la portée, tâche qui nous incombera postérieurement, il apparaît complexe de voir quelle conception de l'éducation à l'environnement est attachée à cet article. Eu égard à la contribution de celle-ci aux droits et devoirs contenus dans la Charte, il est donc nécessaire de l'analyser à la lumière de l'ensemble de la Charte. A cette fin, il est possible d'en déduire un champ d'application large qui couvrirait l'ensemble de la population. En effet, comme le suggère Laurent Fonbaustier, « *une simple lecture de l'article 1er de la loi constitutionnelle du 1er mars 2005 et des articles 2 à 4 de la Charte permet de répondre que « toute personne » est virtuellement concernée par l'éducation et la formation à l'environnement* »⁹¹⁴. Les articles 2 et 4 mentionnent l'obligation incombant à chacun de préserver l'environnement et à contribuer à la réparation des dommages qu'il est susceptible de causer. L'atteinte de ces objectifs suppose ainsi la mise en place d'une éducation à destination de l'ensemble de la population afin notamment d'identifier les leviers facilitant l'émergence d'un écocitoyen. Cette vocation à la formation d'une écocitoyenneté apparaît finalement comme le fil conducteur de l'article 8⁹¹⁵. Cette finalité est très présente dans les travaux préparatoires à l'adoption de la Charte. La Commission Coppens estime ainsi que « *chacun a besoin, pour adopter un comportement qui ne porte pas atteinte à l'environnement, voire y soit favorable, de connaître les conséquences de ses gestes et choix* »⁹¹⁶. Elle vise ainsi un large panel de personnes et d'activités à l'encontre de qui l'article 8 tend à s'appliquer : « *journalistes, magistrats, fonctionnaires* », « *maîtres et éducateurs* », « *médias publics* » ; mais elle vise également « *les programmes scolaires et universitaires, dans la formation initiale et continue des enseignants, et dans les pratiques locales d'animation pédagogique, y compris hors du temps scolaire* »⁹¹⁷. Le rôle

⁹¹³ CE , ass., 3 oct. 2008, *Cne d'Annecy*, n° 297931: Lebon 322; GAJA 19^e éd., n° 114; AJDA 2008. 2166, chron. Geffray et Liéber; RFDA 2008. 1158, concl. Aguila et note Janicot; ibid. 1237, chron. Rambaud et Roblot-Troizier; Dr. adm. 2008. 152, note Melleray; JCP Adm. 2008. 2279, note Billet; RJ envir. 2009. 435, note Boyer; RD publ. 2009. 425, note Gros. CE 24 juill. 2009, *Cté de recherche et d'information indépendantes sur le génie génétique (CRII-GEN)*, n° 305314: Lebon 294; AJDA 2009. 1818, chron. Liéber et Botteghi; RFDA 2009. 963, concl. Geffray; ibid. 1272, chron. Rambaud et Roblot-Troizier; Envir. oct. 2009, p. 36, note Trouilly. CE , ass., 12 juill. 2013, *Féd. nat. de la pêche en France*, n° 344522 § 5: AJDA 2013. 1737, chron. Domino et Bretonneau; D. 2014. 104, obs. Trébulle; AJCT 2013. 581, obs. Moliner-Dubost; RFDA 2013. 1255, chron. Roblot-Troizier et Tusseau; ibid. 2014. 97, concl. Cortot-Boucher; ibid. 115, note Robbe; Dr. adm. 2013. 84, note Pissaloux

⁹¹⁴ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'« écocitoyenneté »*, Revue Environnement et développement durable, n°4, avril 2005, comm. 36

⁹¹⁵ B. Mathieu, *Observations sur la portée normative de la Charte de l'environnement*, Cah. Cons. const. 2003, n° 15, p. 147

⁹¹⁶ Y. Coppens, Rapport de la Commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement, Ministère de l'écologie et du développement durable, Avril 2005, La documentation française, p. 22.

⁹¹⁷ Ibid. p. 22-23.

constituant de la commission Coppens⁹¹⁸ a reçu le soutien de la commission des lois qui a également reconnu cette nécessité d'une éducation la plus large possible. Elle estime que l'éducation environnementale vise à « *éveiller les consciences à la compréhension des phénomènes complexes mis en jeu par le développement durable et l'environnement* »⁹¹⁹. Le rapport de la commission des affaires économiques met également en avant le rôle de l'éducation à l'environnement dans le développement d'une « *nouvelle éthique de l'écologie, individuelle et collective* »⁹²⁰. Elle lui affecte, pour mission, le développement d'une écocitoyenneté qui ne se restreint pas au domaine scolaire. Si l'éducation à l'environnement a un champ d'application très large au regard des théories concernant le « *concernement maximal* »⁹²¹, les pouvoirs publics doivent, semble-t-il, en premier lieu, agir pour sa promotion. Malgré tout, si l'éducation nationale ou l'enseignement supérieur sont des interlocuteurs privilégiés, les obligations d'information et de participation de tous aux décisions publiques contribuent à relever la nécessité d'une éducation à l'environnement pour tous.

Née de la loi sur la refondation de l'école de la République⁹²² et annoncée quelques jours avant le début de la table ronde relative à l'éducation à l'environnement et au développement durable de la Conférence environnementale de 2013, l'éducation à l'environnement et au développement durable a fait son entrée à l'article L 312-19 du code de l'éducation. Initialement absente du projet de loi, elle a intégré la loi suite à un amendement déposé par le groupe écologiste au Sénat⁹²³. L'objectif poursuivi par l'amendement était de concevoir l'éducation à l'environnement comme un instrument permettant de « *faire comprendre que chaque individu influe sur le milieu dans lequel il évolue. Elle vise également à l'adoption, librement choisie par le plus grand nombre, de comportements quotidiens nécessaires à l'éradication de la pauvreté, à la sauvegarde de nos ressources et l'amélioration de la qualité de notre environnement* »⁹²⁴. Cet article dispose que « *l'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles* ». Complété par la loi de transition écologique⁹²⁵, l'article ajoute que « *les formations dispensées dans les établissements d'enseignement technologique, professionnel, agricole et les centres de formation des apprentis veillent à favoriser la connaissance des*

⁹¹⁸ Y. Jegouzo, *Le rôle constituant de la commission Coppens*, RJE, n° spécial 2005, pp. 79-87.

⁹¹⁹ K. Kosciusko-Morizet, *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de loi constitutionnelle relatif à la Charte de l'environnement*, 19 mai 2004, n° 1595, p. 44.

⁹²⁰ M. Saddier, *Avis au nom de la commission des affaires économiques, de l'environnement et du territoire sur le projet de loi constitutionnelle relatif à la Charte de l'environnement*, 11 mai 2004, n° 1593, p. 117.

⁹²¹ L. Fonbaustier, *op.cit.*

⁹²² Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, parue au JO n° 157 du 9 juillet 2013.

⁹²³ Amendement n° 178 rectifié, présenté par Mmes Bouchoux et Blandin, M. Gattolin et les membres du groupe écologiste ;

⁹²⁴ *Ibid.*

⁹²⁵ La loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte, publiée au Journal Officiel du 18 août 2015.

techniques de mise en œuvre et de maintenance des énergies renouvelables, ainsi que des dispositifs d'efficacité énergétique et de recyclage ». Cet article qui, eu égard à son objet et à sa localisation au sein du code de l'éducation⁹²⁶, ne concerne que les établissements scolaires, nous éclaire néanmoins sur les finalités de l'éducation à l'environnement. L'objectif poursuivi peut alors paraître faible en ne constituant qu'un « *éveil* » aux questions environnementales. Néanmoins, l'annexe de la loi de refondation de l'école de la République permet de voir dans cet « *éveil* », une véritable action éducative qui ne doit pas être « *marginale* ». Elle « *doit, d'une part, viser à nourrir la réflexion des élèves sur les grands enjeux environnementaux comme la qualité de l'air, les changements climatiques, la gestion des ressources et de l'énergie ou la préservation de la biodiversité. Elle doit aussi, d'autre part, sensibiliser aux comportements écoresponsables et aux savoir-faire qui permettront de préserver notre planète en faisant évoluer notre manière de vivre et de consommer* ». L'éducation à l'environnement est alors envisagée comme une action éducative non marginale, pluridisciplinaire qui permet aux élèves d'acquérir une connaissance sur les grands enjeux environnementaux et ainsi d'agir en tant qu'écocitoyen.

Concrètement, la mise en place de cette pédagogie va passer par le biais de diverses circulaires. Ainsi, de 1977 à 2019, six circulaires vont se succéder afin de structurer l'éducation à l'environnement dans le domaine scolaire⁹²⁷. A la lecture de l'ensemble de ces circulaires, il convient d'abord de noter le déplacement sémantique de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable. Ainsi, si la première circulaire entendait l'éducation à l'environnement surtout comme la connaissance du milieu, les circulaires suivantes ont tenté de mettre en exergue le caractère complexe, interconnecté et global de l'environnement au sein du développement durable. En lien avec l'établissement des différentes stratégies nationales de développement durable, ces circulaires mettent l'accent sur la nécessité « *d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable* »⁹²⁸. Et si la dernière circulaire estime, tout comme la loi de 2013, qu'il est nécessaire de mettre en œuvre une sensibilisation au développement durable, le Ministre de l'éducation fait part d'une mission plus importante de promotion « *des objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 des Nations unies* »⁹²⁹.

⁹²⁶ L'article L. 312-19 est situé au sein de la deuxième partie du code de l'éducation relative aux enseignements scolaires.

⁹²⁷ Circulaire n°77-300 du 29 août 1977 du 8 septembre 1977 portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement ; circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 relative à la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable ; circulaire n° 2007-077 du 29 mars 2007 relative à la seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2011-186 du 24 octobre 2011 relative à la troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable ; circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015 relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018

⁹²⁸ Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 relative à la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable

⁹²⁹ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 - Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030

Si l'éducation à l'environnement est clairement identifiable dans le droit postmoderne, elle est également un symbole de son avènement. Nous verrons en effet que les caractéristiques de cette éducation correspondent en tous points au nouveau paradigme porté par la postmodernité.

B. L'éducation à l'environnement, un symbole du droit postmoderne

La complexité de la matière, les différentes interprétations relatives à son contenu, les outils juridiques de sa reconnaissance, son inscription au sein de l'éducation postmoderne ou encore sa finalité font de l'éducation un symbole du droit postmoderne. Nous verrons donc qu'il s'agit d'une éducation postmoderne portée par le droit postmoderne (1) mais que sa finalité peut conduire à s'interroger sur le possible dépassement de cette postmodernité pour asseoir un retour à une nouvelle modernité (2).

1. Une éducation postmoderne portée par le droit postmoderne

L'éducation à l'environnement se place comme antinomique à la modernité et revendique son inscription au sein du mouvement postmoderne. Déjà, à l'époque des Lumières, Jean-Jacques Rousseau ouvrait la voie à une éducation à l'environnement entendue comme postmoderne. En effet, l'auteur, considéré comme le « *père de l'écologie et de l'éducation à l'environnement* »⁹³⁰, a fortement insisté sur les mérites d'une éducation conforme aux principes de la nature. Il lui attribue le concours au développement personnel de l'individu, a contrario d'une éducation axée uniquement sur les besoins de renouvellement de la société. Ainsi, dans l'Emile, Rousseau lance « *vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme* »⁹³¹. A ce titre, le citoyen de Genève se place comme « *précurseur de la postmodernité* »⁹³² en réfutant la destruction des passions, œuvre aussi « *vaine que ridicule* »⁹³³ qui renvoie vers une société aseptisée et homogène. Bien plus tard, l'éducation postmoderne a emprunté le même chemin. En effet, celle-ci prend le contre-pied d'une éducation moderne socialisante marquée par la disciplinarité et la rationalisation instrumentale⁹³⁴. Elle se caractérise au contraire par un recentrage du modèle vers l'apprenant en prenant en compte ses

⁹³⁰ P. Meirieu, *Éduquer à l'environnement, Pourquoi? Comment?: du monde-objet au monde-projet*, Planet'ERE 2 : actes du deuxième forum francophone international de l'éducation à l'environnement, Paris, UNESCO, 21-23 novembre 2001, p. 6.

⁹³¹ J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Gallimard, folio-essais, texte établi par C. Wirz présenté et annoté par P. Burgelin, Livre I, p. 88.

⁹³² D. Lucas, *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*, op.cit. p. 122

⁹³³ J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, op.cit., Livre IV, p. 326-327

⁹³⁴ J.-P. Pourtois et H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, PUF, éducation et formation, Paris, 2012, p. 42.

spécificités⁹³⁵. Par l'entrée dans « *le monde des valeurs au lieu de se cantonner dans le domaine de l'utilité* »⁹³⁶, elle prend en compte les « *dimensions affectives, cognitives, sociales et éthiques de l'individu* »⁹³⁷. Sa mise en place ne repose pas sur un modèle général et abstrait tel qu'hérité de la modernité, mais sur une pédagogie pluridisciplinaire marquée par la pluralité. Par-là, c'est l'appréhension de la complexité et la reconnaissance bénéfique des pensées plurielles qui est recherchée⁹³⁸. Or, l'éducation à l'environnement se place directement dans cette veine. En effet, comme le souligne Lucie Sauvé, l'éducation à l'environnement se positionne clairement dans une optique postmoderne⁹³⁹. D'abord, par sa dimension pluridisciplinaire, l'éducation à l'environnement rompt avec le compartimentage moderne des disciplines. Cette manifestation entraîne une démarche d'interdépendance. Les matières s'ouvrent les unes aux autres et s'engagent dans une critique positive qui accorde une place aux savoirs traditionnels entendus comme complémentaires des savoirs scientifiques. Ensuite, l'éducation à l'environnement cherche à prendre en compte les spécificités de l'apprenant en faisant de l'individu le centre de son intervention. Cela se manifeste notamment par son inscription dans un territoire de vie en s'affirmant comme « *pédagogie du lieu* »⁹⁴⁰. En opposition avec la pédagogie moderne qui cherche à prodiguer une éducation identique pour tous, elle procure un savoir individualisé. Également, par son objet, l'éducation à l'environnement se positionne comme un moyen d'acculturation et de critique de la société moderne afin de développer des modes de vie alternatifs. Sa finalité consiste dans la formation d'un écocitoyen. Elle est clairement incompatible avec l'esprit moderne. Enfin, plus fondamentalement, il convient de mettre en avant que la multiplicité des concepts de l'éducation relative à l'environnement ne rentre pas dans le schéma moderne⁹⁴¹.

L'éducation à l'environnement est également portée par le droit postmoderne. Laurent Fonbaustier ouvre très bien la voie d'une telle reconnaissance en estimant, dans la conclusion de son article sur l'article 8 de la Charte de l'environnement, que « *se joue ici, à travers ces actions aussi simples en apparence que fondamentalement complexes, une partie de la construction du sujet « post-moderne » dont la philosophie politique et le droit commencent à peine à cerner les contours* »⁹⁴². Cette construction s'est opérée grâce au droit postmoderne. En effet, la reconnaissance

⁹³⁵ Ibid.

⁹³⁶ Ibid. p. 43.

⁹³⁷ Ibid.

⁹³⁸ Ibid.

⁹³⁹ L. Sauvé, *L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable*. In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an on-line colloquium held on October 19th 1998*, 57-70

⁹⁴⁰ Ibid. p. 60. V. également, revue ERE, volume 5, Culture et territoire : ancrage pour une éducation relative à l'environnement, Montréal, 2004-2005.

⁹⁴¹ L. Sauvé, *L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable*, op.cit. p. 61.

⁹⁴² L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, revue de l'environnement, n°4, avril 2005, p. 32.

juridique de l'éducation à l'environnement est symptomatique du développement de ce nouveau paradigme. D'abord au niveau international, nous avons pu constater que l'éducation à l'environnement n'a fait l'objet de reconnaissance, majoritairement, que dans des textes de soft law⁹⁴³. Parfois même, ces textes sont fortement impulsés et pris en main par la société civile, comme la Charte de Belgrade ou la convention de Tbilissi. Il s'agit tout au plus de programmes d'action, sinon de simples déclarations d'intention mettant en relief son importance mais ne donnant aucune obligation ni de moyens, ni de résultats aux États. La plupart du temps, les États ne sont même pas partie prenante aux débats. Il s'agit donc d'accords entre associations, entreprises ou personnes privées qui n'ont pas la personnalité juridique internationale, ce qui retire toute valeur juridique aux textes qui sont adoptés⁹⁴⁴. Et si une reconnaissance apparaît dans un texte de hard law, il apparaît rapidement que l'article en question n'a aucune portée et n'est pas juridiquement opposable⁹⁴⁵. Ensuite au niveau européen et national, la reconnaissance de cette méthode éducative passe par son inscription dans des stratégies, des plans, des recommandations et autres circulaires. Il convient de voir ici que ces textes n'ont pas de réelle portée juridique et leur qualification, comme source de droit, est même parfois discutable⁹⁴⁶. Enfin, même son inscription au sein de la constitution, par le truchement de la Charte de l'environnement, apparaît presque comme anecdotique, les auteurs de cette dernière s'étant bien attachés à faire en sorte que cet article n'ait aucune portée normative⁹⁴⁷.

L'éducation à l'environnement se présente donc comme un symbole de ce nouveau paradigme, de ce nouveau droit postmoderne pluriel, souple, négocié et mou⁹⁴⁸.

2. Le dépassement de la postmodernité

Qualifiée de nouveau paradigme, de nouvelle ontologie, l'éducation à l'environnement poursuit comme finalité la déconstruction de la modernité pour lui substituer une société écologiquement viable. Aujourd'hui intégrée au sein du mouvement postmoderne, il convient néanmoins de s'interroger sur sa volonté de ne pas revenir à une certaine modernité. En effet, si elle ne s'insère clairement pas dans la modernité capitaliste, elle propose néanmoins un modèle de

⁹⁴³ A titre d'exemple il convient de citer la déclaration de Stockholm, de Rio, de Johannesburg ou encore de Rio+20

⁹⁴⁴ L. Sauvé, T. Berryman et R. Brunelle « Environnement et développement : la culture de la filière ONU », *Revue ERE*, Volume 4, 2003, p. 33-55.

⁹⁴⁵ V. Dupuy, P-M., Kerbrat Y., *Droit international public*, Précis Dalloz, 11ème édition, Paris, 2012, p. 449. Les auteurs mettent en avant qu'une norme est d'application directe « self executing » « lorsqu'elle fait directement naître dans l'ordre interne des droits au bénéfice des personnes privées, physiques et/ou morales »

⁹⁴⁶ S. Gerry-Vernières, *Les « petites » sources du droit – A propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit.

⁹⁴⁷ V. L. Fonbaustier, également les débats parlementaires sur l'article 8 de la Charte.

⁹⁴⁸ J. Chevalier, *L'État post-moderne*, op.cit.

société renouvelé fondé sur une nouvelle éthique⁹⁴⁹, voire de nouvelles valeurs⁹⁵⁰. Dès lors, il serait légitime de conclure au dépassement de la postmodernité par l'inscription de la société dans un paradigme de référence différent. Par-là, nous entrerons donc dans une nouvelle modernité qui trouve son fondement dans la recherche d'une éthique environnementale. Or, nous en convenons, le champ de l'éthique environnementale est particulièrement large et diversifié. Il conviendra, dès lors, de définir ces valeurs environnementales mais également les valeurs de l'éducation à l'environnement. En effet, les notions d'environnement mais aussi d'éducation recouvrent un « *champ miné de valeurs peut-on dire, si l'on fait référence aux risques que peuvent générer des choix éthiques non clarifiés* »⁹⁵¹. S'agissant de l'éducation, une célèbre phrase de Nelson Mandela : « *education is the most powerful weapon you can use to change the world* »⁹⁵² montre bien que l'éducation peut servir à changer le monde. Malgré tout, son utilisation peut être détournée à des fins néfastes. Dans son roman d'anticipation « 1984 », Orwell donne une description assez éclairante du pouvoir de propagande et d'instrumentalisation de l'éducation⁹⁵³. Cette question de la peur de l'endoctrinement n'est pas dénuée de sens. Les périodes les plus noires de l'histoire de l'humanité en sont un rappel flagrant. On se souvient alors de l'époque du nazisme et de l'endoctrinement terrible des jeunes filles et des jeunes garçons. Dans son livre, « *Hitler m'a dit* », H. Rausching rapporte des paroles d'Hitler qui montrent bien la dangerosité de l'éducation : « *C'est avec la jeunesse que je commencerai ma grande œuvre éducatrice, dit Hitler (...) Nous ferons croître une jeunesse devant laquelle le monde tremblera. Une jeunesse violente, impérieuse, intrépide, cruelle. C'est ainsi que je la veux. Elle saura supporter la douleur, je ne veux en elle rien de faible ni de tendre. Je veux qu'elle ait la force et la beauté de jeunes fauves. Je la ferai dresser à tous les exercices physiques. Avant tout, qu'elle soit athlétique : c'est là le plus important. C'est ainsi que je purgerai la race de ses milliers d'années de domestication et d'obéissance (...). Je ne veux aucune éducation intellectuelle. Le savoir ne ferait que corrompre mes jeunes (...) La seule science que j'exigerai de ces jeunes gens, c'est la maîtrise d'eux-mêmes. Ils apprendront à dompter la peur* »⁹⁵⁴.

Ainsi, afin d'éviter de sombrer dans l'endoctrinement, selon Lucie Sauvée⁹⁵⁵, il faut instiller

⁹⁴⁹ M. Taleb, « Le réenchâtement de notre rapport au monde : une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement », In : Éducation relative à l'environnement - Regards - Recherches - Réflexions Volume 8 | 2009 *Éthique et éducation à l'environnement*

⁹⁵⁰ Malgré la critique faite sur l'impossibilité de définir concrètement les « valeurs environnementales » il apparaît malgré tout que l'environnement est porteur de valeur. V. L. Sauvée, *Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*, in éducation relative à l'environnement, volume 8 Éthique et éducation à l'environnement, 2009, p. 148

⁹⁵¹ L. Sauvée, *Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*, in éducation relative à l'environnement, volume 8 Éthique et éducation à l'environnement, 2009, p. 148

⁹⁵² Brochure des Ambassadeurs de bonne volonté de l'UNESCO publié en 2009 par le Programme des Célébrités au service de l'UNESCO, p.18

⁹⁵³ G. Orwell, *1984*, Folio, publié le 8 juin 1949

⁹⁵⁴ H. Rausching, *Hitler m'a dit*, Collection pluriel, 1979

⁹⁵⁵ op.cit.

des valeurs sur lesquelles se reposer. La question de ces valeurs fut une question centrale lors de l'inscription de l'éducation civique dans les programmes scolaires. Ce thème peut donner lieu à un débat. En effet, une vision trop simpliste de l'environnement cache en réalité des débats idéologiques très complexes pouvant parfois amener à des thèses extrémistes. Parmi celles-ci, on trouve la « deep ecology » (ou écologie profonde). Portée par des théoriciens comme Arne Naess, Edward Abbey, Edward O. Wilson ou encore James Lovelock, la « deep ecology » est un courant qui défend la valeur intrinsèque de tout être vivant indépendamment de son utilité pour l'Homme⁹⁵⁶. Ce courant repose sur différents principes⁹⁵⁷ qui peuvent donner lieu à des dérives graves. Par exemple, il prône l'épanouissement de tout être vivant. On voit bien que les questions de l'avortement et de la contraception seraient remises en cause. De plus, la « deep ecology » cherche à éviter tout contact de l'humain avec la nature, en raison des nuisances et des dégâts qu'elle lui fait subir. Seule une petite partie de la population respectueuse de l'environnement, presque considérée comme des élus, peut entrer en contact avec elle, remettant alors en cause le principe d'égalité entre les êtres humains. De la même manière, des menaces pèsent sur la manière de lutter contre la surpopulation. Si tout le monde est conscient de la surpopulation actuelle, le risque avec cette thèse est le recours à l'eugénisme avec un droit de reproduction réservé exclusivement à une population d'« élus ». Fort heureusement, cette théorie n'est pas majoritaire mais une éducation à l'environnement non encadrée peut conduire à des dérives de cet ordre. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur des valeurs environnementales communes afin de mettre en œuvre une « bonne » éducation à l'environnement. Or, aujourd'hui « *il n'existe pas de valeurs environnementales* »⁹⁵⁸ et si les valeurs de solidarité, de responsabilité et de respect paraissent faire consensus, il est nécessaire de les encadrer, notamment par un texte juridique.

Cela nous conduit *in fine* à nous interroger sur la fonction du droit. Le rôle et la fonction du droit ont toujours fait l'objet de débats virulents au sein de la doctrine juridique mais ils sont susceptibles d'être relancés avec les problématiques nouvelles que fait émerger l'éducation à l'environnement. En effet, la question en suspens est la suivante : le droit a-t-il vocation à définir des valeurs sociales ? Dans une approche classique, le droit se présente comme un « *ensemble de règles de conduite, socialement édictées et sanctionnées, qui s'imposent aux membres de la société* »⁹⁵⁹. Dans un État de droit, les valeurs forment le ciment qui légitime l'action de l'État afin d'encadrer des comportements. Cependant, l'éducation à l'environnement va plus loin que cette simple affirmation car si son existence repose bien sur une revendication sociale dont les bénéfices sont indiscutables pour l'ensemble de la société, les enjeux qui découlent de l'éducation à l'environnement sont moins appropriés par l'ensemble de la population et cachent la difficile, mais

⁹⁵⁶ A. Naess, *Vers l'écologie profonde*, Wildproject, 2009

⁹⁵⁷ W. Devall et G. Sessions, *Deep Ecology*, Gibbs M. Smith, 1985. p 20

⁹⁵⁸ L. Sauvé, *Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*, in éducation relative à l'environnement, volume 8 éthique et éducation à l'environnement, 2009, p. 148

⁹⁵⁹ Définition du Vocabulaire juridique Cornu

néanmoins inévitable, rencontre avec la notion de liberté individuelle. En effet, « *l'anomie n'existe pas dans les sociétés humaines* »⁹⁶⁰. L'encadrement des comportements dans la société occidentale est justifié grâce à la théorie de l'État de droit. Or, afin d'acquérir une légitimité, il doit reposer sur des fondements démocratiques et être l'instrument de réalisation de la liberté individuelle « *négative* »⁹⁶¹. Les règles de droit trouvent donc leur source dans la société, elle-même guidée par un ensemble de valeurs déterminées librement par le groupe social. Les règles de droit qui vont découler de ces valeurs vont venir donner leur assentiment ou leur réprobation à certains types de comportements. Le droit est donc le reflet des valeurs de la société et les protège en définissant les comportements. A ce titre, il occupe une fonction de direction des conduites humaines⁹⁶². Cependant, il ne vient pas figer de manière définitive ces valeurs. Ces dernières sont, dans un système démocratique, susceptibles d'évoluer selon la volonté du peuple qui peut dès lors décider de modifier les règles juridiques⁹⁶³. Or, en encadrant l'éducation à l'environnement, le droit va venir tenter de modifier les valeurs de la société en en imposant de nouvelles. L'éducation à l'environnement va donc entrer en conflit avec le concept de liberté individuelle et notamment de liberté de conscience.

Une telle problématique a bien été identifiée. En effet, aussi bien les différents textes internationaux sur l'éducation relative à l'environnement que la doctrine se sont employés à démontrer que l'éducation à l'environnement allait de pair avec l'affirmation des libertés individuelles. Ainsi, la déclaration de Tbilissi de 1977 adopte une définition très large de l'environnement « *naturel et créé par l'homme, technologique et social (économique, politique, technologique, historico-culturel, moral, esthétique)* » et invite à développer des « *valeurs éthiques* ». De son côté, la doctrine, avec Lucie Sauvé et Philippe Meirieu en tête, rappelle que l'éducation à l'environnement, par sa fonction critique, appelle à forger des « *esprits résistants* »⁹⁶⁴, qui, s'ils font face à « *l'impérialisme du tout économique* »⁹⁶⁵, pourront résister à l'impérialisme du tout écologique. Philippe Meirieu rappelle donc que : « *à cet égard, rien n'est plus contraire à l'éducation qu'une forme d'endoctrinement, fut-elle, par ailleurs, légitime idéologiquement* »⁹⁶⁶. En lien avec le développement d'une responsabilité⁹⁶⁷ au sens de Jonas, l'éducation à l'environnement reste ainsi un champ ouvert au débat qui recherche la confrontation des idées et, en ce sens, ne distille pas une idéologie unique qui la ferait entrer dans la modernité. Elle reste bien d'essence

⁹⁶⁰ D. Godefridi, *Etat de droit, liberté et démocratie*, Politique et Société, vol. 23, n°1, 2004, p. 146

⁹⁶¹ B. Gilson, *L'essor de la dialectique moderne et la philosophie du droit*, Librairie Philosophie J. Vrin, 1991, p. 410

⁹⁶² Selon P. Amselek, « *les règles juridiques sont des outils de direction publique des conduites humaines, des outils de commandement ou gouvernement public* », in, « *Le droit, technique de direction publique des conduites humaines* », *Droits*, n° 10, 1989, p. 10.

⁹⁶³ On se bornera ici à rappeler l'article 3 de la Constitution française : « *la souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum* ».

⁹⁶⁴ P. Meirieu, *Éduquer à l'environnement, Pourquoi? Comment?: du monde-objet au monde-projet*, op.cit.

⁹⁶⁵ Ibid.

⁹⁶⁶ Ibid.

⁹⁶⁷ H. Jonas, *Le principe responsabilité*, Les éditions du Cerf, 1990.

postmoderne.

TITRE 2 : UN FACTEUR REALISTE : L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT COMME CONDITION DE L'EFFICACITE DE LA PROTECTION JURIDIQUE DE L'ENVIRONNEMENT

La reconnaissance d'intérêts nouveaux dans le champ juridique relève de la propension développée par ce dernier à s'adapter aux évolutions et aux mutations de la société. L'éducation à l'environnement, portée par une sphère militante active en tant que domaine d'intérêt nouveau, a profité de cette faculté. Malgré tout, si cette acception historique se révèle nécessaire pour expliquer le développement de ce domaine dans le droit, elle n'est pas suffisante. Ainsi, s'ajoute au facteur historique, précédemment étudié, un facteur réaliste. Il se matérialise dans la conviction que l'éducation à l'environnement permet de solidifier et de consolider la protection juridique de l'environnement.

Nous avons choisi de qualifier ce facteur de réaliste, en ce sens où il repose sur la certitude de l'efficacité, réelle ou utopique nous en convenons, de l'action de l'éducation à l'environnement sur le renforcement des mesures juridiques de protection de l'environnement. Le parti pris d'asseoir nos développements sur la protection juridique de l'environnement et non sur la protection de l'environnement rend compte de deux postulats. D'abord, le rôle joué par l'éducation à l'environnement en faveur de la protection de l'environnement est un fait bien établi et relève en réalité d'études sociologiques, anthropologiques et des sciences de l'éducation hors de notre champ d'étude⁹⁶⁸ sur lesquelles il est inutile de revenir. Les textes reconnaissant l'importance de l'éducation à l'environnement établissent, dans la majorité des cas, le lien entre éducation et protection juridique. Ainsi, l'article 8 de la Charte de l'environnement estime que « l'éducation à l'environnement contribue à l'exercice des droits et devoirs définis dans la présente charte », l'article 3 de la Convention d'Aarhus lie éducation et la mise en place de procédures de protection de l'environnement⁹⁶⁹ ou encore l'accord de Paris stipule que l'éducation à l'environnement « renforce l'action engagée au titre du présent accord »⁹⁷⁰. Finalement, c'est bien dans un rôle de renforcement des mesures juridiques de protection de l'environnement que les textes appréhendent l'éducation à

⁹⁶⁸ Afin d'avoir un aperçu de la grande diversité des études relatives à l'éducation à l'environnement il suffit de regarder la grande diversité des publications au sein de la revue *«Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions»* qui est issue d'un partenariat entre différents groupes et instituts de recherche avec comme point d'ancrage permanent une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (aujourd'hui regroupés au sein du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté)

⁹⁶⁹ Convention d'Aarhus sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, article 3.3 : *« chaque partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement ».*

⁹⁷⁰ Accord de Paris, article 12 : *« Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord »*

l'environnement. En d'autres termes, il est affirmé que sans éducation à l'environnement, les mesures juridiques de protection de l'environnement ne sont pas capables d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixées. A ce titre, nos analyses se situeront dans le cadre de l'efficacité entendue juridiquement comme étant une norme atteignant « *l'effet désiré par son auteur* »⁹⁷¹.

Il est ainsi révélateur de constater que l'éducation à l'environnement va agir comme un levier au service de la protection juridique de l'environnement à différents instants de la vie de la norme. D'abord, nous verrons comment l'éducation à l'environnement influence la conception de la norme (chapitre 1) pour ensuite s'intéresser à sa réception par ses destinataires (chapitre 2).

⁹⁷¹ G. Rocher, *L'effectivité du droit*, in A. Lajoie et al. (dir.), *Théories et émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Thémis, BRUYLANT, 1998, p. 135

CHAPITRE 1 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA CONCEPTION DE LA NORME

Le moment de la conception de la norme peut apparaître aussi bien pour le profane que pour le spécialiste comme un temps qui ne préfigure pas la capacité de la norme à être efficace. Or, comme le relève Bernard Cubertafond : « *ce n'est pas parce que la règle est posée, selon les procédures exigées par la constitution et toute la hiérarchie des normes, qu'elle sera parfaitement reçue, acceptée, appliquée* »⁹⁷². Dès lors, il convient de mettre en avant que le moment de la conception de la norme est une étape déterminante de son effectivité. L'importance de cette phase est notamment consacrée par Julien Bétaille pour qui « *le « potentiel » d'effectivité de la norme est en quelque sorte « pré » déterminé au stade de son élaboration et de sa mise en œuvre* »⁹⁷³. Ainsi, à l'instar de l'auteur, nous considérons que la conception de la norme s'établit en deux phases constituées de son élaboration et de sa mise en œuvre. En s'appuyant sur les motivations de Charles-Albert Morand pour qui « *à la distinction nette que le droit fait entre la création et l'application du droit, la légistique oppose une représentation continue et récursive de la poursuite des objectifs législatifs* »⁹⁷⁴, il apparaît donc légitime de faire apparaître ces deux phases comme constitutives de la conception de la norme.

Ainsi, lors de l'élaboration de la norme, l'éducation à l'environnement va tout d'abord jouer une action déterminante tant pour déterminer de manière plus claire les orientations suivies en renforçant les connaissances environnementales des décideurs publics, que pour conférer une plus grande légitimité à la règle de droit (section 1). Par ailleurs, lors de la mise en œuvre de la norme, l'éducation à l'environnement intervient comme un support, un réceptacle de l'action normative et ce, afin que celle-ci s'insère de manière optimale dans le corpus juridique (section 2).

⁹⁷² B. Cubertafond, *La création du droit*, Ellipses, 1999, p. 103.

⁹⁷³ J. Bétaille, *Les conditions de l'effectivité...*, op.cit. p. 327.

⁹⁷⁴ Charles-Albert Morand, *Préface*, in Charles-Albert Morand (dir.), *Légistique formelle et matérielle*, PUAM, 1999

SECTION 1 : L'INFLUENCE LORS DE L'ÉLABORATION DE LA NORME

Dans la IV^{ème} partie des formes imaginantes du droit, Mireille Delmas-Marty relève l'importance des valeurs dans l'identité d'une société. Elle insiste particulièrement sur le rôle du droit dans la consolidation de ces dernières⁹⁷⁵. Or, si le droit les consolide, les valeurs trouvent majoritairement leur source dans l'éducation⁹⁷⁶. En effet, « *l'éducation n'est pas une fin pour elle-même, c'est-à-dire on n'éduque pas un être dans le seul but de l'éduquer, mais en vue de fins qui lui sont transcendantes, d'ordre moral, religieux, politique ou autre. Toute éducation est normative, son orientation repose donc sur des options philosophiques* »⁹⁷⁷. Il existe donc clairement une relation de vase communicant entre éducation et droit.

Or nous l'avons vu, avec la postmodernité, de nouvelles valeurs émergent au sein desquelles la protection de l'environnement occupe une place de choix. Caractéristique d'une nouvelle utopie de société, elle s'accompagne mécaniquement d'un mouvement éducatif. Comme le montre très bien Anne-Marie Drouin-Hans : « *l'éducation est une des composantes essentielles des utopies : vouloir créer un homme nouveau, vouloir décrire un monde heureux, supposent une éducation de qualité, différente, radicalement, des modèles existants* »⁹⁷⁸.

En cherchant à modifier les pratiques, les comportements et les valeurs de la société, l'éducation à l'environnement va donc influencer sur la création du droit. Elle va permettre d'une part, de mieux prendre en compte les impératifs environnementaux lors de la création de la norme (§1) et d'autre part, de donner plus de légitimité aux normes environnementales (§2).

§1 : La mise en balance d'intérêts divergents

L'intérêt général est probablement la notion juridique sur laquelle l'éducation à l'environnement va venir jouer son rôle le plus déterminant. En effet, plus que la pierre angulaire de

⁹⁷⁵ Selon l'auteur, « *le droit n'en est pas moins nécessaire pour consolider les choix de valeurs en permettant de les formaliser (fonction législative) et de les mettre en œuvre (fonction judiciaire et exécutive)* », M. Delmas-Marty, *Les forces imaginantes du droit (IV) : Vers une communauté de valeurs ?*, Seuil, Paris, 2011, p. 20.

⁹⁷⁶ M. Delmas-Marty montre que qu'à l'inverse il arrive que « *le droit révèle parfois des valeurs* » comme ce fut le cas pour le crime contre l'humanité, op.cit. p. 20 -21.

⁹⁷⁷ J. Freund, *L'essence du politique*, Sirey, Paris, 1978, p. 405. B. Jolibert met en avant le même constat en estimant que « *toute éducation est suspendue à un idéal philosophique qui véhicule plus ou moins lucidement un modèle humain* », in *Introduction à Erasme, De Pueris*, trad. P. Saliat, Paris, Klincksieck, 1990, p. 10. La conclusion est la même pour J. Houssaye à propos de l'école lorsqu'il estime que « *les valeurs sont présentes à l'école dans tous les domaines, qu'à l'école l'enfant et l'adolescent respirent les valeurs à tout instant* », in *Les valeurs de l'école*, Paris, PUF, 1992, p. 179.

⁹⁷⁸ A.-M., Drouin-Hans, *Éducation et utopies*, Paris, Vrin, 2004, p. 17.

la légitimité de l'action publique, il forme également la clé de voûte du droit public français⁹⁷⁹, la « *pierre angulaire de l'action publique* »⁹⁸⁰. Le droit de l'environnement étant considéré comme une branche du droit administratif, il est donc logique que l'intérêt général y joue un rôle déterminant, voire central.

L'éducation à l'environnement vient influencer la caractérisation de l'intérêt général. Elle aura donc forcément un impact sur l'ensemble du droit de l'environnement (A). Ensuite, dans une deuxième approche, nous verrons que l'intérêt général n'est ni fixe ni cloisonné : il évolue en même temps que les perceptions sociales varient. L'éducation à l'environnement, en influant sur ces perceptions sociales, aura donc un impact direct et très vif sur la détermination de l'intérêt général (B).

A. La place centrale de l'intérêt général en droit de l'environnement

L'intérêt général est une notion difficile à appréhender. En effet, la recherche d'une définition se révèle être un exercice impossible car celui-ci varie en fonction des enjeux de la société. En effet, ce concept mêle des éléments politiques, administratifs ou encore sociaux, mais mute également en fonction des circonstances de temps, de lieux ou de mœurs rendant très rapidement toute tentative de définition difficile et obsolète⁹⁸¹. Ainsi, il n'est possible de concevoir l'intérêt général que de façon subjective⁹⁸². Malgré tout, sa caractérisation, comme « *l'alpha et l'oméga du droit administratif* »⁹⁸³, impose de rechercher à l'appréhender. Nous retiendrons ainsi qu'il existe, encore aujourd'hui, deux conceptions de l'intérêt général. La première, dite utilitariste, estime que l'intérêt général repose dans la somme des intérêts particuliers. Mise en avant par Adam Smith, celui-ci estimait que la somme des intérêts particuliers se coordonnerait spontanément sur le marché et satisferait l'intérêt général⁹⁸⁴. Pour d'autres, fervents défenseurs d'une conception volontariste, l'intérêt général n'est que la résultante de la volonté générale qu'il convient de préserver grâce à l'intervention de l'État. Aujourd'hui, en France, la conception volontariste prime et permet donc à l'État de justifier ses actions⁹⁸⁵. Ainsi, comme le rappelle le Conseil Constitutionnel, l'intérêt général est essentiel aujourd'hui car « *les gouvernés n'acceptent d'obéir aux gouvernants que parce qu'ils*

⁹⁷⁹ Rapport public du Conseil d'Etat, *Réflexion sur l'intérêt général*, 1999

⁹⁸⁰ Ibid. p. 245

⁹⁸¹ D. Truchet montre bien ce caractère évolutif en estimant que l'intérêt général « *renvoie aux besoins de la population ou de la société [...] L'intérêt général est contingent, dépendant des circonstances de temps et de lieu et des choix politiques* », in *Droit administratif*, 3^e éd., PUF, coll. « Thémis », 2010, p. 70-71.

⁹⁸² J.F. Lachaume, H. Pauliat, C. Boiteau, C. Deffigier, *Droit des services publics*, Manuel, Lexis Nexis, Paris 2012

⁹⁸³ Pontier, *l'intérêt général existe-t-il encore?*, Recueil Dalloz, 1998, p. 347

⁹⁸⁴ Smith A., *La richesse des nations*, Paris, PUF, coll. « Pratiques théoriques », 1995

⁹⁸⁵ Comme l'avance J. Chevalier « *en France comme dans d'autres pays d'Europe occidentale, a au contraire prévalu la conception d'un intérêt général opposé aux intérêts particuliers* » (J. Chevalier, *Déclin ou permanence du mythe de l'intérêt général*, in *Mélange en l'honneur de D. Truchet*, Dalloz, 2015, p. 85.

ont le sentiment que ces derniers sont au service de tous et pas d'une catégorie de personnes en particulier »⁹⁸⁶. Ainsi, agir au nom de l'intérêt général permet de montrer que ceux qui détiennent le pouvoir ne l'exercent pas en leur nom propre mais au nom de l'institution dont ils sont les représentants et pour le plus grand bien des membres du groupe⁹⁸⁷. L'intérêt général s'est ainsi retrouvé attaché à l'environnement (1) produisant des effets non négligeables (2).

1. L'intérêt général attaché à l'environnement

La reconnaissance de l'intérêt général attaché à la protection de l'environnement a été facilement admis⁹⁸⁸. Nous verrons alors que cette reconnaissance juridique de l'intérêt général (a) est renforcée par l'effet performatif du droit (b).

a. La reconnaissance de l'intérêt général

Le caractère évolutif du concept d'intérêt général a permis à l'environnement d'acquérir cette qualification. S'il est possible de constater cette reconnaissance, dès 1968, lors de l'arrêt du Conseil d'État Commune de Cassis⁹⁸⁹, c'est véritablement avec la loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature que l'on trouve une référence explicite à l'intérêt général en matière environnementale. Aujourd'hui, les dispositions de cette loi sont codifiées à l'article L110-1 du code de l'environnement qui dispose que « *les espaces, ressources et milieux naturels terrestres et marins, les sites, les paysages diurnes et nocturnes, la qualité de l'air, les êtres vivants et la biodiversité font partie du patrimoine commun de la nation [...] Leur connaissance, leur protection, leur mise en valeur, leur restauration, leur remise en état, leur gestion, la préservation de leur capacité à évoluer et la sauvegarde des services qu'ils fournissent sont d'intérêt général* ». La rédaction actuelle de l'article telle qu'issue de la loi pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages⁹⁹⁰, comme la rédaction précédente, ne reconnaît pas spécifiquement l'intérêt général attaché à l'environnement dans son ensemble, mais vise expressément certaines de ses composantes⁹⁹¹. L'absence de la lutte contre toutes les pollutions est regrettable. Cependant,

⁹⁸⁶ G. Merland, *l'intérêt général dans la jurisprudence du conseil constitutionnel*, Paris, L.G.D.J., 2004, p. 121

⁹⁸⁷ J. Chevalier, *Déclin ou permanence du mythe de l'intérêt général*, op cit. p. 83.

⁹⁸⁸ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 79.

⁹⁸⁹ Ibid., M. Prieur estime que « *la jurisprudence avait admis, semble-t-il dès 1968, que la faune et la flore sous-marine sont des éléments d'intérêt général (CE 15 mars 1968, Cne Cassis, Lebon. 189)* ».

⁹⁹⁰ Loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages, JORF n°184, publiée le 09 août 2016, texte 2.

⁹⁹¹ Il est cependant loisible de voir que les éléments composants l'environnement s'étoffent au fur et à mesure des modifications de l'article. En effet, la loi « biodiversité » a ajouté à la liste des éléments : « *les paysages diurnes et nocturnes [...] les êtres vivants et la biodiversité* ».

l'énumération des composantes de l'environnement évite l'insatiable débat relatif à la définition de l'environnement et permet donc une protection plus effective. Il convient d'ajouter, qu'à côté de cette reconnaissance de l'intérêt général défini par cet article, coexistent des reconnaissances plus sectorielles en matière de zones humides, de gestion du patrimoine faunistique, de préservation du milieu aquatique, de protection du patrimoine piscicole, de mise en valeur et de protection de la forêt française, de conservation du milieu marin, de politique d'aménagement, de protection et de mise en valeur du littoral, de protection de la ressource en eau)⁹⁹². Ainsi, le rapport du Conseil d'État de 1999 estime qu'il existe une « reconnaissance législative de cette fin d'intérêt général qu'est la préservation de l'environnement »⁹⁹³. Émilie Gaillard allant même jusqu'à évoquer la possibilité d'une « transfiguration de la notion d'intérêt général par le droit de l'environnement »⁹⁹⁴.

A côté de cette reconnaissance nationale, une reconnaissance au niveau international et européen se dessine également.

Au niveau international, c'est autour de la formule d'intérêt commun de l'humanité⁹⁹⁵ que s'ancre l'intérêt général⁹⁹⁶. En effet, l'environnement est de plus en plus perçu comme une valeur commune à l'humanité tout entière dont la préservation est l'affaire de la communauté internationale dans son ensemble⁹⁹⁷. Dès lors, elle conduit à la mise en exergue d'un intérêt général planétaire⁹⁹⁸. Ce dernier peut ainsi être élevé au rang de « concept matriciel »⁹⁹⁹ au titre duquel il « engendre d'autres concepts ou principes constitutifs du droit de l'environnement »¹⁰⁰⁰. La reconnaissance de cet intérêt général de l'humanité est réelle. Ainsi, à cet égard, il convient de citer le préambule de la déclaration de Stockholm pour sa valeur inaugurale¹⁰⁰¹ : « Défendre et améliorer l'environnement pour les générations présentes et futures est devenu pour l'humanité un objectif primordial, une tâche dont il faudra coordonner et harmoniser la réalisation économique et sociale dans le monde entier. La conférence demande au gouvernement et aux peuples d'unir leurs efforts pour préserver et améliorer l'environnement, dans l'intérêt des peuples et des générations futures »¹⁰⁰². Des conventions plus récentes y font également référence dans d'autres termes.¹⁰⁰³ Par exemple,

⁹⁹² Conseil d'État, Rapport public 1999, *L'intérêt général*, EDCE 1999, n°50, La Documentation française, p. 287.

⁹⁹³ Ibid., p. 286.

⁹⁹⁴ E. Gaillard, *Génération futures et droit privé. Vers un droit des générations futures*, LGDJ, coll. « Bibl. dr. Privé », t. 527, 2011, p. 206.

⁹⁹⁵ A. Van Lang, *L'intérêt général de l'humanité : évanescence d'un concept en droit de l'environnement*, in Mélanges Truchet, op.cit., p. 627.

⁹⁹⁶ Rose Nicole Zeumeue Sime, *L'intérêt général de l'humanité et le droit international de l'environnement*, Thèse de doctorat, 2004, Limoges.

⁹⁹⁷ Q.-D. Nguyen, P. Daillier, M. Forteau et A. Pellet, *Droit international public*, 8^e éd., LGDJ, 2009, p. 1421.

⁹⁹⁸ A. Kiss et J.-P. Beurier, *Droit international de l'environnement*, 4^e ed., Pedone, 2010, n°306.

⁹⁹⁹ E. Gaillard, op.cit., p. 156.

¹⁰⁰⁰ A. Van Lang, *L'intérêt général de l'humanité...*, op.cit., p. 629.

¹⁰⁰¹ Ibid. p. 628.

¹⁰⁰² Préambule de la Déclaration finale de la Conférence des Nations unies sur l'environnement, Stockholm, 16 juin 1972, § 6.

¹⁰⁰³ Pour un exemple voir A. Van Lang, op.cit., p. 628.

l'accord de Paris sur le climat estime que les changements climatiques sont constitutifs d'un « *sujet de préoccupation pour l'humanité tout entière* »¹⁰⁰⁴. Malgré tout, ce concept reste très peu porteur car sa reconnaissance figure généralement dans le préambule des conventions¹⁰⁰⁵, dénué de portée juridique¹⁰⁰⁶. Par ailleurs, l'intérêt environnemental entre en collision avec d'autres intérêts généraux dont la valeur fluctue d'un pays à l'autre et d'un groupe humain à l'autre¹⁰⁰⁷. Cette notion d'intérêt général de l'humanité souffre d'un fort relativisme qu'il convient de dépasser en procédant à un ordonnancement des valeurs et une responsabilisation des différents acteurs¹⁰⁰⁸, étape qui nécessitera la mise en place d'une forte éducation à l'environnement.

b. Une validation au regard de l'effet performatif du droit

La complexité dans l'appréhension du concept d'intérêt général nous interroge sur son origine et son évolution. Au-delà d'une conception métaphysique, philosophique, sociologique ou historique, le droit va venir lui offrir une existence par sa capacité à déterminer « *comment les choses doivent être* »¹⁰⁰⁹. Cette capacité juridique est aujourd'hui consacrée par les théories relatives à l'effet performatif du droit¹⁰¹⁰.

Selon Jérôme Denis, performer ce n'est « *ni faire avec des éléments arbitraires tombés du ciel, ni reproduire des forces révélant un réel déjà là : c'est donner une forme, composer un monde commun* »¹⁰¹¹. Les énoncés performatifs, intégrés dans le concept plus large des actes de parole¹⁰¹², sont donc « *des actes de parole qui ont un effet spécifique, celui de réaliser l'acte même auquel l'énoncé utilisé pour le faire se réfère – c'est-à-dire celui de réaliser ce dont il parle (comme par une sorte de magie)* »¹⁰¹³. Les premières réflexions relatives à la performativité se sont cristallisées autour des thèses de J. L. Austin¹⁰¹⁴. Il estime alors que certaines affirmations ou énonciations ne

¹⁰⁰⁴ Accord de Paris, Préambule

¹⁰⁰⁵ A. Van Lang, op.cit., p. 634.

¹⁰⁰⁶ Comme le rapportent les auteurs de *Droit international public*, « *dans l'ordre international, le préambule d'un traité ne possède pas de force obligatoire, il constitue (tout au plus) un élément d'interprétation du traité* », Q.-D. Nguyen, P. Daillier, M. Forteau et A. Pellet, op.cit., p. 146.

¹⁰⁰⁷ E. Zaccai, *Génération futures, humanité, nature : difficultés des collectifs pour la protection de l'environnement*, in T. Berns (dir.), *Le droit saisi par le collectif*, Bruylant, 2004, p. 261.

¹⁰⁰⁸ M. Delmas-Marty, *Vers une communauté de valeurs ?*, op.cit., p. 330

¹⁰⁰⁹ A. Jeammaud, *La règle de droit comme modèle*, Revue interdisciplinaire d'études juridiques, 1990, 25, p. 131.

¹⁰¹⁰ M. Serres, *Le contrat naturel*, Editions Flammarion, 1992, p. 120-130.

¹⁰¹¹ J. Denis, *Préface : les nouveaux visages de la performativité*, Etudes de communication, 29-2006.

¹⁰¹² B. Ambroise, *Performativité et actes de parole*, Intervention à la journée d'études "Situations pragmatiques", organisée par J. Arquembourg à l'IF. 2009, in archives-ouvertes.fr. L'auteur malgré avoir remarqué que « *Il semble désormais d'usage de nommer indifféremment ce pouvoir tant par le concept de «performativité» que par celui «d'acte de parole»* », s'attache à différencier les deux notions en ce que « *la performativité est plutôt un type d'effets parmi ceux qui définissent les différents actes de parole* ».

¹⁰¹³ Ibid. p. 2.

¹⁰¹⁴ Les travaux d'Austin s'inspirent très largement des thèses développées auparavant par Reinach. V. S. Laugier, *Performativité, normativité et droit*, Archives de Philosophie, 2004/4 (Tome 67), p. 607. Austin innove en prenant le

sont ni vraies ni fausses mais visent « à faire quelque chose (à parier, par exemple, ou à se marier, ou à baptiser un bateau, etc) »¹⁰¹⁵. Dès lors, Austin établit une distinction entre les affirmations performatives et constatatives. Si les affirmations constatatives décrivent ou constatent des faits, les affirmations performatives ont pour objet de créer un état de fait. En d'autres termes, par le biais d'une affirmation performative, la parole vient créer quelque chose¹⁰¹⁶: « dire une chose, c'est la faire »¹⁰¹⁷.

Ainsi, s'il est possible de convenir qu'un fait puisse exister uniquement par un acte de parole, une théorie parallèle s'est développée sur le caractère fortement performatif du droit. Outre la constatation que la plupart des exemples les plus pertinents d'Austin sont issus du monde juridique, de grands auteurs comme Bourdieu estiment que « le droit est la forme par excellence du discours agissant, capable par sa vertu propre de produire des effets »¹⁰¹⁸. Il s'agit là d'une parole créatrice qui fait exister ce qu'elle énonce¹⁰¹⁹. Il en va de même pour Nicolas Dissaux qui souligne que « le discours juridique illustre, en effet, mieux qu'un autre le pouvoir des mots. Il les charge d'une dimension normative qui les pousse à se réaliser »¹⁰²⁰ ou encore W. Mac Lauchlan pour qui la loi « doit s'avérer performative » afin de s'imposer¹⁰²¹. Ainsi, l'effet performatif du droit peut par exemple être révélé par l'article 1 de la Constitution de 1958 annonçant que « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée »¹⁰²². Par transposition, l'effet performatif entraîne lui-même notamment la forme républicaine de la France et le choix de l'organisation administrative du pays matérialisé par la décentralisation.

Le caractère performatif du droit est donc déterminant afin d'attribuer le caractère d'intérêt général de tel ou tel objet. En effet, sur un concept aussi complexe et clivant que celui de l'intérêt général, l'action du droit va permettre d'asseoir cette qualification et ainsi lui assigner des effets concrets. On notera qu'une réflexion identique a déjà été menée en matière de droit du patrimoine. En effet, selon Jessica Makowiak, le droit de l'environnement doit « être envisagé dans ce qu'il a de

contre-pied des courants existant jusque-là en théorie du langage et qui estimaient qu'une affirmation ne pouvait que décrire un état des choses et en ce sens n'être que vraie ou fausse. J. L. Austin, *How to do Things with words*, trad. Gilles Lane, *Quand dire, c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970, p. 37.

¹⁰¹⁵ G. Lane, *Introduction*, in J. L. Austin, op.cit., p. 25.

¹⁰¹⁶ Afin d'illustrer sa démonstration J. L. Austin prend l'exemple du mariage : « « Dire quelques mots bien déterminés, c'est se marier », ou « Se marier, en certains cas, simplement dire quelques mots », ou « Dire simplement telle chose, c'est parier » », op.cit., p. 43.

¹⁰¹⁷ J.L. Austin, op.cit., p. 47.

¹⁰¹⁸ P. Bourdieu, *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 1986, p. 13

¹⁰¹⁹ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Éditions Fayard, 1982, p. 150

¹⁰²⁰ N. Dissiaux, *Langue de poids*, Recueil Dalloz, 2015, p. 2121.

¹⁰²¹ W. Mac Lauchlan, *La fonction communicationnelle de la loi*, in *L'amour des lois, la crise de la loi moderne dans les sociétés démocratiques*, Éditions L'Harmattan, Les Presses de l'Université de Laval, 1996, p. 417.

¹⁰²² A. Guilbert, *L'irréversibilité et le droit*, thèse, Limoges, 2013, p. 274.

performatif : il ne se contente pas, dans cette perspective, de prendre acte par exemple du caractère historique d'un monument, il l'érige et le fait exister comme « patrimoine »¹⁰²³. Un parallèle peut donc être érigé avec la notion d'intérêt général. En consacrant l'intérêt général attaché à l'environnement, le droit ne fait pas que conclure à la nécessité de le préserver, il l'érige et le fait exister comme « intérêt général ». L'effet performatif du droit est donc déterminant dans la reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'environnement. D'autres effets sont attachés à ce constat.

2. Les effets de l'intérêt général en droit de l'environnement

La reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'environnement n'est pas neutre. En dehors de la démonstration de l'importance de ce domaine par l'État, des effets juridiques concrets suivent une telle affirmation.

La naissance du droit de l'environnement s'est construite autour de l'ambition affichée de consacrer la nécessité d'une protection du milieu naturel contre les menaces qui pèsent sur lui. Malgré tout, l'environnement est une notion tellement large qu'elle englobe l'ensemble des activités humaines¹⁰²⁴. Ainsi, incontestablement, l'environnement se heurte à des intérêts antagonistes¹⁰²⁵, tels que la défense de la propriété privée et des intérêts économiques¹⁰²⁶, dont la protection peut également être recherchée. La reconnaissance de cette fin d'intérêt général attachée à la préservation de l'environnement est donc essentielle car elle entraîne l'apparition de nouvelles valeurs qui vont venir justifier l'atteinte à ces intérêts traditionnellement privilégiés¹⁰²⁷.

Cette influence est particulièrement visible en matière de droit de propriété. En effet, l'environnement se heurte au droit de propriété, inviolable et sacré¹⁰²⁸, considéré comme « l'âme universelle de la législation », la « base de toute les institutions »¹⁰²⁹. Les intérêts relatifs à la protection de l'environnement apparaissent dès lors bien faibles¹⁰³⁰ face à ce droit et ce, malgré la

¹⁰²³ J. Makowiak, *A quels temps se conjugue le droit de l'environnement ?*, in *Pour un droit commun de l'environnement*, Mélanges en l'honneur de M. Prieur, Éditions Dalloz, Paris, 2007, p. 263-295

¹⁰²⁴ J. Lamarque, *Droit de la protection de la nature et de l'environnement*, LGDJ, 1973, p. 15 ; F. Caballero, *Essai sur la notion juridique de nuisance*, LGDJ, 1991, p. 3.

¹⁰²⁵ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 165.

¹⁰²⁶ Agathe Van Lang résume bien ce conflit en estimant qu'il existe des « contradictions traditionnelles » entre la protection de l'environnement et des intérêts qui eux aussi méritent une protection juridique, *ibid*.

¹⁰²⁷ Conseil d'Etat, *L'intérêt général*, Rapport public, op.cit., p. 287.

¹⁰²⁸ Déclaration de 1789. Sur l'évolution de la propriété et ces effets sur l'environnement voir F. Ost, *La nature hors la loi*, op.cit. p. 48-69.

¹⁰²⁹ *Discours de présentation au corps législatif*, in *Naissance du Code civil*, Flammarion, Paris, 1989, p. 285-286, citation extraite de F. Ost, *La nature hors la loi*, op.cit. p. 55.

¹⁰³⁰ Cette affirmation est notamment relevée par F. Collard-Dutilleul et R. Romi pour qui « en regard de la place accordée par le droit français à la propriété, la valeur juridique de l'impératif de protection de l'environnement semble à première vue bien faible », in *propriété privée et droit de l'environnement*, AJDA, 1994, p. 571.

dénonciation de ce dernier comme étant l'expression d'un « *droit de détruire* »¹⁰³¹, voire « *la source culturelle de la pollution* »¹⁰³². Si, pendant longtemps, la mise en concurrence de ces deux intérêts paraissait jouée d'avance¹⁰³³, la reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'environnement a très clairement procédé à « rebattre les cartes ». L'environnement devient donc une valeur pouvant limiter, voire remettre en cause, le droit de propriété¹⁰³⁴. Plusieurs manifestations viennent appuyer ce propos. D'abord, le droit de propriété s'efface devant l'instauration des servitudes d'urbanisme et des servitudes d'utilité publique au titre desquelles figurent des servitudes environnementales. Parmi les servitudes d'urbanisme, certaines ont des effets importants sur l'environnement¹⁰³⁵. Par exemple, les limitations du droit de bâtir mais aussi le classement de certaines zones des plans locaux d'urbanisme en zone N où ne sont autorisées que les constructions, uniquement compatibles avec ces zones, destinées à « *protéger en raison soit de la qualité des sites, des milieux naturels, des paysages et de leur intérêt, notamment du point de vue esthétique, historique ou écologique, soit de l'existence d'une exploitation forestière, soit de leur caractère d'espaces naturels* »¹⁰³⁶. Les servitudes environnementales sont également nombreuses et limitent les droits du propriétaire privé. C'est le cas de l'instauration des réserves naturelles, des arrêtés de protection de biotopes, des règles applicables au cœur des parcs nationaux ou encore des plans de prévention des risques naturels et technologiques. Ensuite, l'intérêt général va venir jouer un rôle majeur lors de l'application du contrôle de la légalité d'une déclaration d'utilité publique. En effet, depuis la jurisprudence Ville nouvelle Est, la théorie du bilan s'applique afin d'apprécier la légalité des déclarations d'utilité publiques (DUP)¹⁰³⁷. Dans un arrêt du 17 mars 2010, le Conseil d'État a inclus « *la mise en cause de la protection et de la valorisation de l'environnement* » parmi les éventuels inconvénients dont le juge doit tenir compte lors de l'appréciation du bilan coût/avantage¹⁰³⁸. Ainsi dans l'arrêt « Association coordination interrégionale stop THT », le Conseil d'État reconnaît que le principe de précaution doit être respecté par une DUP lors d'une procédure d'expropriation¹⁰³⁹. De la même

¹⁰³¹ M. Rémond-Gouilloud, *Du droit de détruire*, PUF, Les voies du droit, 1989.

¹⁰³² M. Serres, *Le contrat naturel*, Flammarion,

¹⁰³³ F. Collard-Dutilleul et R. Romi estimaient en effet que dans la bataille opposant les deux intérêts on connaissait déjà « *le nom du vainqueur* », Ibid.

¹⁰³⁴ Certains auteurs notent cependant que le droit de propriété peut aujourd'hui jouer un rôle majeur dans la protection de l'environnement. V. à ce titre : B. Grimonprez, *La fonction environnementale de la propriété*, RTD Civ. 2015 p.539 ; J.-M. Augustin, *L'histoire de la propriété et la protection de l'environnement*, in *L'environnement à quel prix ?*, Montréal, éd. Thémis, 1955, p. 146 ; M. Falque et M. Massenet (dir.), *Droits de propriété et environnement*, Dalloz, 1997. Adde, M. Falque et H. Lamotte (dir.), *Les ressources foncières. Droit de propriété, économie et environnement*, Bruylant, 2008 ; J. De Malafosse, *La propriété gardienne de la nature*, in *Mélanges Flour*, Defrénois 1979. 335.

¹⁰³⁵ La jurisprudence est venue confirmer les limitations du droit de propriété par l'instauration d'une servitude d'urbanisme en raison de « *l'intérêt général qui s'attache à la préservation des bois* » dans un arrêt CE 17 févr. 2011, *M. Raymond Dore*, n°344445, AJDA 2011, p. 359 ; RDI 2011, p. 236, note J.-P. Strebler.

¹⁰³⁶ Article R. 123-8 du code de l'urbanisme.

¹⁰³⁷ CE 28 mai 1971, n° 78825, *Ministre de l'équipement et du logement c/ Fédération de défense des personnes concernées par le projet actuellement dénommé « Ville nouvelle Est* », Lebon.

¹⁰³⁸ CE 17 mars 2010, n° 314114, *Alsace Nature*, Lebon ; AJDA 2010. 581 ; D. 2010. 2468, obs. F. G. Trébulle ; Constitutions 2010. 433, os. Y. Aguila et C. Goupillier

¹⁰³⁹ Conseil d'État, Assemblée, 12 avril 2013, *Association coordination interrégionale Stop THT et autres*, n° 342409, au Lebon ; AJDA 2013. 767 ; *ibid.* 1046, chron. X. Domino et A. Bretonneau ; D. 2013. 1008, obs. E. Royer ; AJDI

manière il a estimé, dans un arrêt du 12 avril 1995, que la protection de l'environnement faisait partie des intérêts à mettre en balance pour déclarer une opération comme d'intérêt public¹⁰⁴⁰. Une telle utilisation de l'environnement comme limitation du droit de propriété a également reçu une approbation de la Cour Européenne des Droits de l'Homme pour qui « *des impératifs économiques et même certains droits fondamentaux comme le droit de propriété ne devraient pas se voir accorder la primauté face à des considérations relatives à l'environnement* »¹⁰⁴¹.

B. L'influence de l'éducation à l'environnement sur le « verdissement » de l'intérêt général

La notion de « verdissement » s'est introduite dans le langage politique et la doctrine juridique notamment suite au Grenelle de l'environnement¹⁰⁴². Elle sous-tend une meilleure prise en compte des préoccupations environnementales dans les activités humaines. Sa naissance, concomitante à l'émergence du concept d'économie verte, lui a valu un certain nombre de critiques. En effet, considéré comme l'avatar de l'économie verte, des soupçons de création d'un capitalisme vert constitutive « *du point de vue environnemental [...d'une] stratégie circulaire et auto-destructrice* »¹⁰⁴³, pesait sur elle à tel point que certains lui ont préféré la notion d'écologisation¹⁰⁴⁴. Cependant aujourd'hui, comme le suggère l'Union Européenne, il apparaît que ces deux notions peuvent être utilisées comme des synonymes¹⁰⁴⁵. En effet, l'écologisation qui « *désigne les processus par lesquels l'environnement est pris en compte dans les politiques publiques, dans les organisations, voire dans les pratiques professionnelles* »¹⁰⁴⁶, rend compte d'un « verdissement » de la société. En doctrine juridique, ces deux termes se rapprochent finalement du principe d'intégration existant en droit de l'environnement. L'effet de l'intégration des préoccupations environnementales dans différentes législations se traduit par un verdissement, une écologisation de

2013. 531, obs. S. Gilbert ; RDI 2013. 305, obs. A. Van Lang ; RFDA 2013. 610, concl. A. Lallet ; *ibid.* 891, chron. C. Santulli ; Constitutions 2013. 261, obs. E. Carpentier

¹⁰⁴⁰ CE, 12 avril 1995, Conservatoire de l'espace littoral et des rivages lacustres, *ajda*, p. 660, note Hostiou, *rje*, 1995, p. 477, note V. Inseguet-Brisset.

¹⁰⁴¹ CEDH 27 nov. 2007, *Hamer c/ Belgique*, n° 21861/03, D. 2008. 884, note J.-P. Marguénaud ; *ibid.* 2390, obs. F. G. Trébulle ; *ibid.* 2458, obs. B. Mallet-Bricout et N. Reboul-Maupin ; AJDI 2008. 316.

¹⁰⁴² Le rapport d'information de l'Assemblée Nationale sur la mise en application de la loi n°2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement du 9 février 2012 estime que la loi Grenelle 1 avait enclenché un processus de « *verdissement de la société française dans son ensemble* », p. 15.

¹⁰⁴³ A. Salleh, *Rio +20 et l'économie verte : les technocrates, les méta-industriels, le Forum social mondial et Occupy*, in Mouvements 2012/2 (n° 70), p. 85.

¹⁰⁴⁴ Selon N. Mzoughi et C. Napoléone, « *En rupture avec la notion de verdissement postulant qu'il est possible de mieux produire sans changer les conditions de la production, la notion d'écologisation se réfère à l'hypothèse que seul un reconditionnement des activités de production pourra les rendre réellement durables au regard des contraintes écologiques et sociales* », Introduction. *L'écologisation, une voie pour reconditionner les modèles agricoles et dépasser leur simple évolution incrémentale*, in Natures Sciences Sociétés, 2013/2 (Vol. 21), p. 161.

¹⁰⁴⁵ L'union européenne utilise de manière indifférencié les termes d'écologisation (par exemple en matière de paiement direct vert) que de verdissement (par exemple au sein de la politique agricole commune).

¹⁰⁴⁶ M. Mormont, *Écologisation : entre sciences, conventions et pratiques*, in Natures Sciences Sociétés, 2013/2 (Vol. 21), p. 159

ces matières. On a ainsi pu parler de verdissement des marchés publics¹⁰⁴⁷, des documents d'urbanisme¹⁰⁴⁸, de la politique agricole commune¹⁰⁴⁹ ou encore de la fiscalité¹⁰⁵⁰, etc.

Cette banalisation de la notion de verdissement suggère que l'on puisse aujourd'hui parler d'un « verdissement » de l'intérêt général par une plus forte prise en compte de l'environnement dans l'échelle des valeurs sociétales (1). Elle se traduit par un renforcement de la place de l'environnement au sein des valeurs traditionnelles qui conduisent à l'édification des normes, mais également à la poursuite d'objectifs de plus en plus ambitieux (2).

1. Le renforcement de la place de l'environnement dans les préoccupations sociétales

Edgar Morin avait souligné en 2016 l'intérêt d'une écologisation de la société afin de permettre une protection effective de l'environnement¹⁰⁵¹. Ce point de vue part du postulat que la politique et la société sont trop centrées sur les questions économiques et sociales¹⁰⁵². L'omniprésence de ces sujets n'offre pas d'espace suffisant aux questions socialement vives¹⁰⁵³ au titre desquelles l'environnement s'inscrit. Or, en agissant sur la connaissance du monde par les individus, on peut agir sur le monde social¹⁰⁵⁴. L'éducation et plus particulièrement les « éducations à ... » « minées par les valeurs »¹⁰⁵⁵, participent donc à une recomposition des intérêts sociétaux. L'éducation à l'environnement va donc venir procéder à une déconstruction de l'hégémonie des intérêts politiques économiques et sociaux au sein du paysage politique actuel¹⁰⁵⁶. Cette éducation, à dimension politique, va donc procéder à une acculturation de la société et du politique.

Par ce biais l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle sur la formation des représentations sociales¹⁰⁵⁷ et conduire à une prise en compte accentuée de l'environnement lors de

¹⁰⁴⁷ P. Thieffry, *Chronique de droit européen de l'environnement - Verdissement des marchés publics : des exigences environnementales, mais pas un écolabel particulier* (CJUE, 10 mai 2012, n° C-368/10, Commission européenne c/ Pays-Bas, AJDA 2012. p. 982

¹⁰⁴⁸ P. Soler-Couteaux – J.-P. Strebler, *L'ardente obligation de « grenelliser » les SCoT*, RDI 2013 p. 70.

¹⁰⁴⁹ Chambre d'agriculture, « PAC et verdissement : mise en œuvre », Droit rural n° 432, Avril 2015, comm. 81

¹⁰⁵⁰ Circulaire du 12 mars 2014, présentation des dispositions législatives adoptées dans le cadre des lois de finances pour 2014 et de finances rectificatives pour 2013 concernant la fiscalité énergétique et environnementale, BO Douanes n° 7016, 13 mars 2014

¹⁰⁵¹ E. Morin, *Ecologiser l'Homme*, Lemieux éditeur, 2016, 136 p.

¹⁰⁵² H. Dicks, *Développement durable et démocratie écologique*, in *éducation au développement durable : enjeux et controverses*, op.cit., p. 58.

¹⁰⁵³ A. Diemer, C. Marquat, *L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ?*, in *éducation au développement durable : enjeux et controverses*, op.cit., p. 17 et s.

¹⁰⁵⁴ P. Bourdieu, *Question de sociologie*, Paris, 1980, Les éditions de Minuit, cité in A. Diemert et C. Marquat, op.cit., p. 17.

¹⁰⁵⁵ A. Diemer, C. Marquat, *ibid.*, p. 20.

¹⁰⁵⁶ H. Dicks, *Développement durable et démocratie écologique*, in *éducation au développement durable : enjeux et controverses*, op.cit., p. 59 et s.

¹⁰⁵⁷ A. Barthes, Y. Alpes, *Utiliser les représentations sociales en éducation – exemple de l'éducation au développement*

l'élaboration de la norme, soit au moment de l'entrée en conflit de cette préoccupation avec des intérêts contradictoires (a), soit au titre de l'acceptation sociétale des normes (b).

a. Les conflits entre environnement et d'autres domaines : une mise en concurrence renouvelée

La reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'environnement a eu pour effet de mettre ce dernier en concurrence avec des intérêts qui lui sont contradictoires. Dina Shelton place la reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'environnement comme le principal moteur de ce rebattement des cartes. Tout en considérant que l'intérêt général n'emporte pas de conséquence régulatrice spécifique¹⁰⁵⁸, il constitue néanmoins le fondement de l'action publique. Dès lors, la mise en place de mécanismes de protection de l'environnement, même agissant à l'encontre des intérêts privés, apparaît comme légitime. Malgré tout, des tensions demeurent entre environnement, économie et propriété privée. Fritz reconnaissant parfaitement que ce sont « *des mondes étrangers* »¹⁰⁵⁹ répondant à « *des logiques contradictoires* »¹⁰⁶⁰.

Ainsi, pour parer à une opposition frontale et à des « *rencontres perturbatrices* »¹⁰⁶¹, des mécanismes de coordination ont été mis en place. Ainsi, la conciliation entre intérêt économique et intérêt environnemental s'est surtout concentrée autour du concept de développement durable et du principe d'intégration. Ces deux constructions ont permis de faire entrer l'irréversibilité de la dégradation de l'environnement dans le spectre économique¹⁰⁶².

Au niveau du droit de propriété, outre les servitudes que nous avons déjà traitées, la communion s'opère autour de la notion de patrimoine commun. Cette conception « *permet de mettre en lumière une vision individualiste du patrimoine et une vision collective* »¹⁰⁶³ dans le sens où le patrimoine commun se présente comme une « *expression nouvelle de l'intérêt général transgénérationnel* »¹⁰⁶⁴. Il s'exprime notamment à l'article L110-1 du code de l'environnement selon lequel l'environnement est « *le patrimoine commun de la nation* »¹⁰⁶⁵.

durable, L'Harmattan, Logiques sociales, Paris, 2016, 235 p.

¹⁰⁵⁸ D. Shelton, *Reflexion introductive ; environnement international et patrimoine commun de l'humanité*, in *Marché et environnement*, J. Sohnle et M.-P. Camproux Duffrène (dir.), Bruylant, Bruxelles, 2014, p. 4.

¹⁰⁵⁹ J.-C. Fritz, *Protection de l'environnement et Marché : coexistence ou guerre des mondes*, in *Marché et environnement*, op.cit. p. 19.

¹⁰⁶⁰ Ibid. p. 22.

¹⁰⁶¹ Ibid. p. 26.

¹⁰⁶² A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 190.

¹⁰⁶³ C. Hernandez-Zakine, *La propriété privé au service du patrimoine commun*, in *Mélanges Malafosse*, LexisNexis, Paris, 2016, p. 21.

¹⁰⁶⁴ Ibid.

¹⁰⁶⁵ L'article L110-1 dispose que « *Les espaces, ressources et milieux naturels terrestres et marins, les sites, les paysages diurnes et nocturnes, la qualité de l'air, les êtres vivants et la biodiversité font partie du patrimoine commun de la*

Cependant, l'environnement apparaît toujours comme inféodé aux considérations économiques. Gilles Martin avait bien identifié cette problématique. Pour lui, « *si la protection (de l'environnement) a pénétré le droit du marché, c'est toujours dans une position soumise* »¹⁰⁶⁶. De nombreux exemples justifient cette assertion. D'abord, la notion de développement durable elle-même. Si le concept de développement durable traduit bien la nécessité de concilier le développement économique et la protection de l'environnement¹⁰⁶⁷, il apparaît surtout comme une incitation à continuer un développement « *par ailleurs jamais questionné et considéré comme positif et naturel* »¹⁰⁶⁸. Selon S. Latouche, « *l'important est que le développement, tel qu'il est, puisse durer indéfiniment* »¹⁰⁶⁹. Cette ambivalence a bien été identifiée par des auteurs tels que Jean-Jacques Gouguet¹⁰⁷⁰. D'autres dispositifs témoignent de cette subordination. Ils traduisent une intégration des dimensions économiques en droit de l'environnement, ce qui entraîne une marchandisation de la nature¹⁰⁷¹. On pense par exemple aux mécanismes de compensations écologiques et leurs dérives vers un pari financier sur la nature¹⁰⁷².

Finalement, la valeur attachée au développement économique est plus importante que celle liée à l'environnement. Cette constatation est confirmée par un rapport de l'ADEME et Greenflex dans lequel il est établi qu'un quart des français se désintéresse « *des problématiques liées aux enjeux environnementaux* »¹⁰⁷³. Selon le baromètre d'opinion du CGDD/SNES, le niveau de sensibilité environnementale de la population est globalement identique depuis 2005¹⁰⁷⁴. Ainsi, les préoccupations économiques deviennent le moteur de la société, l'ontologie de référence, au détriment de l'environnement, en conflit direct avec ces intérêts¹⁰⁷⁵. L'éducation doit donc permettre de repenser notre manière d'appréhender le monde afin de définir une conduite « *hors de tous les déterminismes sociaux ou économiques, hors des représentations figées, hors des identités*

nation ». L'environnement n'est pas mentionné en tant que tel, seuls des éléments de l'environnement sont considérée comme patrimoine commun de la nation. Il reste que lu en lien avec le préambule de la Charte de l'environnement qui énonce que « *l'environnement est le patrimoine commun des êtres humains* », il est possible de voir dans cet article une reconnaissance d'un environnement considéré comme le patrimoine commun de la nation.

¹⁰⁶⁶ G.-J. Martin, *L'ordre concurrentiel et la protection de l'environnement*, in *L'ordre concurrentiel, Mélanges Pirovano*, Éditions Frison-Roche, 2003, p. 471. V. également, Centre de recherche en droit économique, *Introduction au droit économique de l'environnement*, in *Mélanges Martin : pour un droit économique de l'environnement*, Éditions Frison-Roche, Paris, 2013, p. 17.

¹⁰⁶⁷ CIJ, 25 septembre 1997, projet de barrage sur le Danube, *Hongrie c/ Slovaquie*, Rec. CIJ, 1997, § 140.

¹⁰⁶⁸ D. Chartier, *Aux origines des flous sémantiques du développement durable. Une lecture critique de la Stratégie mondiale de la conservation de la nature*, *Ecologie & politique* 2004/2 (N°29), p. 181.

¹⁰⁶⁹ S. Latouche, *Le développement peut-il être durable?*, *L'Ecologiste*, Vol.2, No.4, 38.

¹⁰⁷⁰ J.-J. Gouguet, « Développement durable et décroissance. Deux paradigmes incommensurables », in *Mélanges Michel Prieur, Pour un droit commun de l'environnement*, Dalloz, 2007, p. 123 à 147.

¹⁰⁷¹ J. Gadrey, A. Lalucq, *Faut-il donner un prix à la nature ?*, ed. Le Petits Matins, Paris, 2015.

¹⁰⁷² M. Lucas, *Droit international, compensation écologique et marché économique, entre espoir et désarroi*, in *Marché et environnement*, op.cit. p. 322.

¹⁰⁷³ ADEME et Greenflex, *Etude consommation durable et typologie des consommateurs 2016*.

¹⁰⁷⁴ CGDD/SDES, baromètre Environnement de l'enquête "Conditions de vie et aspirations" réalisée par le Credoc en janvier 2019

¹⁰⁷⁵ C. Lepage, *Les véritables lacunes du droit de l'environnement*, *Pouvoirs*, 2008/4 (n° 127), p. 123.

sclérosées »¹⁰⁷⁶. Ainsi, une protection de l'environnement plus effective suppose de repenser le cadre de référence de notre société. Pour ce faire, l'action du droit est essentielle mais elle risque de s'opposer à de fortes résistances car il agirait en opposition aux valeurs sociétales. Finalement, une acculturation de la population, supportée par une forte éducation à l'environnement, est une condition de la mise en œuvre d'une législation environnementale forte, dont la protection n'est plus conditionnée par le développement économique¹⁰⁷⁷.

b. L'effet de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité sociale des mesures environnementales

L'acceptabilité sociale, poussée par l'éducation à l'environnement, est au cœur du projet de transformation sociétale. En effet, l'acculturation proposée offre l'opportunité au droit de l'environnement de rehausser son niveau d'exigence.

Le droit de l'environnement, en tant que droit de police, met en place une réglementation visant à encadrer les activités de la sphère privée. Cette prérogative se combine avec l'établissement de valeurs limites, de concentration maximale autorisée, de seuil. Ce dernier peut être défini comme le niveau à partir duquel une atteinte à l'environnement est qualifiée juridiquement de nuisance ou de pollution. « *Il signifie toujours l'atteinte à un intérêt protégé : ce qui est nocif, nuisible, gênant, dangereux, anormal, troublant, destructeur, etc.* »¹⁰⁷⁸. Élément indispensable à la caractérisation de l'infraction, le seuil remplit trois fonctions. D'abord, il constitue « *une condition de crédibilité d'un droit réglementant des objets largement déterminés par la science et la technique* »¹⁰⁷⁹. Ensuite, il permet une standardisation des produits afin de faciliter la circulation des marchandises¹⁰⁸⁰. Enfin, c'est un outil politique, fruit d'un compromis établissant l'acceptabilité sociale d'un risque¹⁰⁸¹. Cette troisième donnée nous intéresse ici. En effet, l'établissement d'un seuil dépend certes du résultat de données scientifiques mais il s'établit également en fonction de données beaucoup plus subjectives, notamment les réalités socio-économiques¹⁰⁸². Dès lors, l'édification des seuils repose sur une mise en balance des intérêts socio-économiques, des données scientifiques et de la nécessité d'éviter les atteintes à l'environnement et à la santé. C'est la recherche d'un compromis entre sécurité, faisabilité technique et coût économique¹⁰⁸³. Fixer une valeur limite dépend alors de données subjectives, et de

¹⁰⁷⁶ C. Monnier, *Crise écologique et éducation. Vers une nouvelle position éthique dans le lien entre l'homme et la nature*, Revue d'éthique et de théologie morale, 2012/3 (n°270), p. 110.

¹⁰⁷⁷ V. C. Chandès, *Ecologie : Pourquoi tout le monde s'en fout*, Terra eco, n°65, mars 2015.

¹⁰⁷⁸ E. Naim-Gesbert, *Maturité du droit de l'environnement*, RJE, 2010/2, p. 239

¹⁰⁷⁹ F. Bellivier et C. Noiville, *Pour une réhabilitation des seuils en droit de la santé et de l'environnement*, Cahiers Droit, Sciences & Technologies [En ligne], 4 | 2014.

¹⁰⁸⁰ Ibid.

¹⁰⁸¹ Ibid.

¹⁰⁸² M.-P. Grevèche, *La notion de seuil en droit de l'environnement*, Thèse, 2004.

¹⁰⁸³ F. Bellivier et C. Noiville, Ibid.

la sensibilité de chacun face aux enjeux en cause. Le seuil caractérise finalement une acceptabilité sociale du risque et élabore une référence acceptable de la vie en société¹⁰⁸⁴. Or, ce niveau acceptable dépend fortement de l'état de sensibilisation de l'opinion publique mais également de la hiérarchie des intérêts en cause. Ainsi, la conscience écologique étant trop faible, on constate que les seuils sont souvent trop élevés pour permettre la régénération du milieu et cela, souvent au profit du développement économique. Par exemple, la directive du 21 avril 2004 sur la responsabilité environnementale¹⁰⁸⁵ estime que les dommages environnementaux s'appliquent uniquement aux dommages d'une certaine gravité. Par ailleurs, en matière d'antenne relais, la France ne fixe pas des seuils aussi bas que les autres pays de l'Union Européenne. L'efficacité de la protection de l'environnement suppose donc un changement de paradigme, porté par une éducation à l'environnement, entraînant un durcissement en faveur de la protection de l'environnement afin d'éviter les effets de seuil¹⁰⁸⁶.

L'établissement des sanctions pour non-respect de la réglementation est également un élément caractéristique de l'acceptabilité sociétale. Le droit pénal est un puissant révélateur de ce constat. En effet, ce droit agit comme un baromètre révélant le degré de désapprobation sociale face à un comportement¹⁰⁸⁷. La sanction encourue sera ainsi d'autant plus élevée que la transgression de la règle atteint une valeur considérée comme essentielle par la société¹⁰⁸⁸. L'action de l'éducation à l'environnement est donc encore capitale afin de permettre une élévation des sanctions face aux atteintes à l'environnement¹⁰⁸⁹.

2. Pour une ambition renouvelée

Le niveau de la prise de conscience environnementale est un indicateur puissant, voire une des conditions de la détermination du niveau de protection accordé à l'environnement. En effet, au-delà des considérations d'ordre technique et scientifique, c'est bien l'acceptabilité sociétale qui remplit le rôle de variable d'ajustement de la législation dans un sens plus ou moins contraignant. A ce titre, l'éducation à l'environnement est un levier essentiel au service de la mise en place d'une

¹⁰⁸⁴ E. Naim-Gesbert, *Maturité du droit de l'environnement*, op.cit., p. 240.

¹⁰⁸⁵ Directive 2004/35/CE du Parlement européen et du Conseil du 21 avril 2004 sur la responsabilité environnementale en ce qui concerne la prévention et la réparation des dommages environnementaux, JOCE du 30 avril 2004, L 143/56.

¹⁰⁸⁶ J. Makowiak, « Le seuil en droit de l'environnement », in *D'urbanisme et d'environnement : Liber amicorum en l'honneur de Francis Haumont*, Bruylant, 2015, p. 695 et s.

¹⁰⁸⁷ Conclusions de l'avocat général Jan Mazak, 28 juin 2007, *Commission c. Conseil*, aff. 440/05, op.cit., point 95. Voir également : D. Bernard et K. Ladd (dir.), *Les sens de la peine*, Presses de l'Université Saint-Louis, Bruxelles, 2019

¹⁰⁸⁸ M. Van De Kerchove, « Réflexions suscitées par « La protection de l'environnement par le droit pénal ? Une perspective économique » de Michael Faure », in *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développement (peut-être) à venir*, op.cit., p. 169.

¹⁰⁸⁹ Ce point est développé plus en détail dans la partie relative au rôle de l'éducation sur la sanction de l'infraction (voir infra).

politique environnementale ambitieuse (a). Cette détermination est d'autant plus forte qu'il est possible de constater une corrélation entre conscience environnementale et politique ambitieuse grâce à un regard sur d'autres législations (b).

a. La poursuite d'objectifs ambitieux

Les « grandes lois environnementales » ont régulièrement comme corollaire un moment de forte prise de conscience environnementale, notamment dû à une catastrophe écologique.

La naissance du droit de l'environnement en est un exemple flagrant. En effet, les auteurs s'accordent pour reconnaître que le naufrage du Torrey Canyon est l'un des moteurs de la prise de conscience des dégradations subies par la nature. Plus tard, c'est l'Amoco-Cadiz ou encore le pétrolier Exxon-Valdez, le naufrage de l'Erika, le site de Seveso, la catastrophe de Tchernobyl et de Fukushima, l'explosion de la plateforme pétrolière Deepwater horizon, l'explosion AZF, etc., qui vont venir dynamiser et étoffer la fabrication du droit de l'environnement. Agathe Van Lang constate à ce sujet que « *s'il faut identifier les fées qui se sont penchées sur le berceau du droit de l'environnement, ce sont certainement la crise et la pénurie* »¹⁰⁹⁰.

L'action des pouvoirs publics en faveur de l'intérêt général environnemental se traduit également par la mise en œuvre de grands projets menés pour l'environnement. Or, il apparaît aujourd'hui de plus en plus d'oppositions contre des projets d'intérêt général venant à l'encontre d'intérêts particuliers en raison du risque de dévaluation du prix de l'immobilier. Cette opposition se traduit dans l'expression « NIMBY »¹⁰⁹¹, not in my back yard, pouvant être traduite par « *pas dans mon jardin* »¹⁰⁹². Elle traduit un égoïsme local d'opposition à tous projets pouvant nuire à la qualité de vie des riverains. Selon Arthur Jobert, « *la théorie décrite sous le terme de « syndrome NIMBY » est simple : l'implantation de tout équipement collectif créerait des nuisances pour les riverains proches de l'équipement alors qu'ils n'en tirent pas d'avantages directs. Ceux-ci auront donc pour réclamation « naturelle » et égoïste de refuser le projet et de réclamer qu'il se fasse ailleurs* »¹⁰⁹³. Les recherches sur le sujet ont montré que l'égoïsme n'était pas l'unique motivation des

¹⁰⁹⁰ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op. Cit. p. 3. Pour en savoir plus voir également : J.-M. Lavieille, J. Betaille, Julien et M. Prieur, *Les catastrophes écologiques et le droit : échecs du droit, appels au droit*. Bruylant, Bruxelles, 2012

¹⁰⁹¹ D'autres termes peuvent être utilisés qui suivent la même philosophie : LULU (Locally Unwanted Land Use), BANANA (Build Absolutely Nothing Anywhere Near Anyone), NIABY (Not In Anybody's Backyard), NIMTOOS (Not in My Term of Office), NIMEY (Not In My Electoral Year), CAVE (Citizens against Virtually Everything) et NOPE (Not on Planet Earth).

¹⁰⁹² R. Pasquier, S. Guignier, A. Cole, *Dictionnaire des politiques territoriales*, Presses de Science Po, Paris, 2011, p. 346.

¹⁰⁹³ A. Jobert, *L'aménagement en politique, ou ce que le syndrome NIMBY nous dit de l'intérêt général*, Politix, 1998, n° 42, p. 71.

contestations. En effet, le défaut d'implication de la population locale se manifestant par la défaillance des processus de démocratie participative occupe une place primordiale dans les causes du rejet¹⁰⁹⁴. Il demeure néanmoins qu'un nombre croissant de projets, pourtant présentés comme d'intérêt général, restent en proie à de fortes oppositions. Sans rechercher l'exhaustivité, des contestations se sont élevées à l'encontre de sites d'enfouissement de déchets, de constructions d'autoroutes ou de lignes TGV, d'implantations d'éoliennes ou encore de réintroductions d'espèces sauvages¹⁰⁹⁵. Si cette manifestation « *d'égoïsme de citoyens qui oublie l'intérêt général pour refuser au nom de leurs intérêts propres une implantation bénéfique pour la collectivité* »¹⁰⁹⁶ repose surtout sur un objectif de protection de la nature, aujourd'hui, des NEIMBY « not environment in my back yard ». « *Avatar des NIMBY* »¹⁰⁹⁷ se développent. Dans ce cadre, la population s'oppose à des projets pourtant supposés bénéfiques pour l'environnement. Elle justifie son opposition en reprenant les arguments classiques des NIMBY (risque de dépréciation des biens et risques sanitaires) ; mais également en adoptant des arguments environnementaux. A ce titre, Amélie Pomade relève que « *si le nimbyiste s'oppose à l'atteinte à son environnement proche, le neimbyiste semble produire un argument supplémentaire : il s'oppose à l'atteinte à son environnement proche, dans la mesure où l'acte projeté comporte des effets pervers, trompeurs, insuffisants ou insatisfaisants, eu égard à la protection de l'environnement* »¹⁰⁹⁸. Dès lors, apparaissent des contestations de projets environnementaux (notamment de parcs éoliens et d'usines de traitement des déchets) sur des fondements liés à la nécessité de protection de l'environnement ou du paysage.

Face à ce défi, le rôle de l'éducation à l'environnement semble considérable pour faire accepter à la société des projets en faveur de l'intérêt général environnemental. En effet, le manque d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté condamne les habitants à un comportement « égoïste » faisant primer leur intérêt individuel (notamment économique) sur l'intérêt général¹⁰⁹⁹. Aussi, le manque de connaissance environnementale ne permet pas d'appréhender toute la portée d'un projet. D'un autre côté, la complexité des enjeux scientifiques et naturalistes à mobiliser sont tels qu'actuellement seule une faible partie de spécialistes est capable de se saisir de ces questions. L'ouverture à une plus grande partie de la population est donc conditionnée à un fort développement des connaissances environnementales. D'autant plus qu'elle permettrait à la population de ne pas se sentir *de facto* exclue des processus de participation trop cantonnés à des débats d'experts, d'où le

¹⁰⁹⁴ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, AJDA 2016. p. 646.

¹⁰⁹⁵ Pour un détail du phénomène NIMBY voir I. Parmentier et O. Servais, *Des oppositions de riverains du XVIIIe siècle au phénomène NIMBY contemporain*, in *La nature en éclats – Cinq controverses scientifiques*, B. Feltz, N. Frogneux, S. Leyens (dir.), Academia – L'Harmattan, 2015, p. 222.

¹⁰⁹⁶ L. Béhar et V. Simoulin, *Le NIMBY (Not in My Backyard) : une dénonciation du localisme qui maintient l'illusion du local*, Politiques et management public [En ligne], Vol 31/2 | 2014.

¹⁰⁹⁷ A. Pomade, *NIMBY et NEIMBY : regard d'un juriste sur deux syndromes atypiques*, in *Droit de l'environnement*, 2012, pp.11-16.

¹⁰⁹⁸ Ibid.

¹⁰⁹⁹ D. Belayew, P. Soutmans, A. Tixhon, D. Van Dam, *Education à la citoyenneté et à l'environnement*, Presses Universitaires de Namur, Belgique, 2008, p. 119.

rejet de projets même bénéfiques pour l'environnement.

Malgré tout, il est palpable et régulièrement dénoncé que, nonobstant le développement croissant du droit de l'environnement, les ambitions législatives demeurent insuffisantes. Si le relatif échec de l'écologie politique joue un rôle primordial dans cette défection¹¹⁰⁰, il n'en demeure pas moins que c'est l'ontologie de référence matérialisée par « *l'idéal de croissance* » qui « *anime le monde politico-économique* »¹¹⁰¹. Dès lors, il apparaît que le développement sur la sphère publique d'une vision « *alternative à la position instrumentale « par défaut » sera vu comme une entrave au pluralisme, et considéré comme une incursion illégitime, voire totalitaire* »¹¹⁰². Ainsi, afin d'imposer une politique ambitieuse en matière environnementale, il apparaît nécessaire de faire émerger cette nouvelle préoccupation comme centrale pour la société. Si aujourd'hui elle ne rencontre pas une adhésion forte, il apparaît que seule l'éducation à l'environnement puisse faire changer à terme les valeurs de la société. Ainsi, à l'instar de la reconnaissance du droit des femmes, « *ce qui, dans un temps t, peut être considéré par une société comme relevant d'une conviction privée, s'avère dans un temps t', faire partir du registre de la raison publique* »¹¹⁰³. Ainsi, « *certaines vues morales et ontologiques de la relation homme/nature jugées minoritaires aujourd'hui, feront demain l'objet d'un consensus majoritaire* »¹¹⁰⁴.

b. Regard sur d'autres législations

L'élévation de la prise de conscience écologique a entraîné une inflation des règles relatives à la protection de l'environnement dans de nombreux pays. Le mouvement le plus emblématique est celui du « *constitutionnalisme vert* »¹¹⁰⁵. En effet, la constitutionnalisation de l'environnement est désormais réalisée dans la plupart des pays¹¹⁰⁶. Ainsi, il est possible de citer la Suède (1974), le Portugal (1976), l'Espagne (1978), l'Autriche (1984), la Colombie (1991), la Russie et le Pérou (1993), l'Argentine, la Belgique, l'Allemagne et la Finlande (1994), le Cameroun et le Ghana (1996), le Mexique (1999).¹¹⁰⁷

Les raisons de ces constitutionnalisations sont protéiformes. Elles sont en grande partie liées

¹¹⁰⁰ S. Augier, *La société écologique et ses ennemis – Pour une histoire alternative de l'émancipation*, ed. La découverte, Paris, 2017.

¹¹⁰¹ C. Luyckx, *Ethique écologique et justice environnementale : problématisation d'un dialogue*, in *La nature en éclat*, op.cit. p. 170.

¹¹⁰² Ibid. p. 181.

¹¹⁰³ Ibid. p. 185.

¹¹⁰⁴ Ibid. p. 186.

¹¹⁰⁵ L. Burgogue-Larsen, « La protection constitutionnelle de l'environnement en droit comparé », *Environnement*, n°12, décembre 2012, p. 59.

¹¹⁰⁶ J. Morand-Deville, « L'environnement dans les constitutions étrangères », *Les nouveaux cahiers du Conseil Constitutionnel*, n°43, 2014, p. 84.

¹¹⁰⁷ Ibid.

à l'influence du droit international de l'environnement à travers des textes de soft law emblématiques, de traités internationaux contraignants ou encore de la jurisprudence de la Cour internationale de justice¹¹⁰⁸. Les enjeux politiques expliquent également cette intégration des préoccupations relatives à l'environnement. Il demeure néanmoins que « *cette omniprésence textuelle marque pour beaucoup l'avènement d'une conscience écologique* »¹¹⁰⁹. Un indice de l'importance de cette conscience écologique est visible sur les territoires occupés par des peuples autochtones ou indigènes. Ces populations ont fortement imprégné la rédaction des articles constitutionnels relatif à la protection de l'environnement de leur empreinte. Ainsi, les constitutions d'Équateur et de Bolivie ont intégré le « Sumak Kawsay » qui désigne « *la façon de vivre en communauté en respectant les hommes, la société, la nature – la Pachamama – ses rythmes, ses ressources, et tous les êtres vivants, plantes et animaux, auxquels elle a donné naissance* »¹¹¹⁰.

La prise en compte par le droit de l'éthique d'un autre rapport au monde et à l'environnement, porté par les peuples autochtones et les communautés indigènes, va donc permettre une amélioration de la protection de l'environnement. En effet, ces communautés ont traditionnellement une vision différente du modèle anthropocentrique en vigueur dans les sociétés occidentales. Elles s'appuient sur une ontologie de référence différente en adoptant une relation d'interdépendance entre l'Homme et la nature. Ainsi, « *la pensée autochtone repose sur un réseau complexe de connexions ancestrales et offre une vision du monde ancrée dans les dynamiques vivantes de la nature* »¹¹¹¹. Cette nouvelle ontologie est portée dans le droit par l'intégration progressive des peuples autochtones et de leurs idées¹¹¹² dans le monde politique. Ainsi, l'idée de « *Bon vivre* », ayant le rang de programme constitutionnel et politique en Bolivie (2009) et en Équateur (2008), résulte, principalement, du produit discursif de la lutte des peuples autochtones »¹¹¹³. De même, l'introduction de la Pachamama dans plusieurs constitutions est liée à l'inclusion politique des communautés autochtones à la fin des années 2000¹¹¹⁴. Enfin, en 2017, l'attribution de la personnalité juridique au fleuve Whanganui en Nouvelle-Zélande résulte de la

¹¹⁰⁸ L. Burgogue-Larsen, « Le constitutionnalisme « vert » : Much ado about nothing ?, Unité et diversité du droit international », *Écrits en l'honneur de Pierre-Marie Dupuy*, Editions Brill, 2014, p. 909.

¹¹⁰⁹ L. Burgogue-Larsen, « La protection constitutionnelle de l'environnement en droit comparé », op. Cit.

¹¹¹⁰ C. Rudel, *Vivre bien, honnêtement*, Espaces latinos, n° 249. Pour en savoir plus voir : L. Burgogue-Larsen, « La protection constitutionnelle de l'environnement en droit comparé », op. Cit.

¹¹¹¹ B. Martin, « pour un usage « responsable » de la terre : leçons de la zone pacifique », *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 122.

¹¹¹² Il convient malgré tout de noter que l'intégration des idées des peuples autochtones passe également par une construction théorique par les intellectuelles. Ainsi, en Équateur, « *l'animisme juridique équatorien se retrouve principalement dans les discours d'intellectuels et moins dans les positions des constituants, notamment indigènes. Cela démontre aussi que l'instauration de droits de la nature a été une construction avant tout théorique, rattachée à des intuitions anthropologiques et historiques, et par la suite de technique juridique* » ; D. Landivar et É. Ramillien, « du sujet de droit à l'hyper-sujet du droit : une analyse anthropologique comparée du droit des entités de la nature en Bolivie et en Équateur » *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 77.

¹¹¹³ Cosimo Gonzalo Sozzo, « vers un « état écologique de droit » ? les modèles de *buen vivir* et de *développement durable* des pays d'Amérique du sud », *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 94.

¹¹¹⁴ D. Landivar et É. Ramillien, « du sujet de droit à l'hyper-sujet du droit : une analyse anthropologique comparée du droit des entités de la nature en Bolivie et en Équateur », op.cit., p. 76.

mobilisation des Maoris « *qui considèrent le fleuve comme une entité vivante placée sous l'autorité des terres tribales qu'elle traverse* »¹¹¹⁵.

Par ces quelques exemples on constate que le développement d'une nouvelle ontologie de référence, de nouvelles valeurs, d'une nouvelle éthique de la nature peut contribuer à un renforcement spectaculaire de la protection juridique de l'environnement. L'éducation à l'environnement participe à l'élaboration de ce nouveau paradigme en proposant de développer une nouvelle approche de la relation Homme – nature. Dans ce cadre, elle se positionne comme un levier essentiel au service d'un renforcement de la protection juridique de l'environnement.

§2 : La recherche d'une plus grande légitimité

La légitimité de la norme est l'une des conditions de l'effectivité de cette dernière. Elle est en effet le fondement du devoir d'obéissance¹¹¹⁶. L'importance de la légitimité de la norme a notamment été théorisée par Max Weber pour qui l'autorité s'impose « *en vertu de la croyance en la validité d'un statut légal et d'une « compétence » positive, fondée sur des règles établies rationnellement, en d'autres termes l'autorité fondée sur l'obéissance qui s'acquiesce des obligations conformes au statut établi* »¹¹¹⁷.

La légitimité de la norme est aujourd'hui partiellement remise en question, notamment en droit de l'environnement où la conscience collective, relative à la nécessité d'adopter une réglementation contraignante, est souvent ressentie comme injuste. Face à cette réalité, l'État a mis en place un certain nombre de dispositifs visant à permettre une meilleure acceptation de la législation environnementale. Le premier levier est celui de la participation, le second est l'identification de principes structurant le droit de l'environnement et disposant d'une légitimité forte. La mise en œuvre de ces mécanismes est souvent délicate et nous verrons que l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle central dans le renforcement de leur efficacité. Ainsi, dans un premier temps, nous analyserons l'impact de l'éducation à l'environnement sur le principe de participation (A) pour, dans un second temps, analyser son action sur les autres grands principes du droit de l'environnement (B).

¹¹¹⁵ B. Martin, « pour un usage « responsable » de la terre : leçons de la zone pacifique », op.cit., p. 124.

¹¹¹⁶ N. Bobbio, « Sur le principe de légitimité », 1967, rééd., *Droits*, n° 32, 2000, p. 149.

¹¹¹⁷ M. Weber, *Le savant et le politique*, 1919, Plon, 1959, p. 114

A. Un renforcement du principe de participation

La participation du citoyen à la protection de l'environnement a très vite été vue comme une nécessité. Dès 1972 à Stockholm, les principes 4 et 19 de la déclaration ont mis en exergue la nécessité de développer les moyens permettant une participation effective des citoyens aux décisions affectant l'environnement. Plus tard, en 1975, la conférence d'Helsinki a déclaré que « *le succès d'une politique de l'environnement suppose que toutes les catégories de population et toutes les forces sociales conscientes de leurs responsabilités contribuent à protéger et améliorer l'environnement* »¹¹¹⁸. Aujourd'hui, la participation du public est reconnue de manière unanime que ce soit au sein de la Charte de l'environnement, du code de l'environnement ou plus largement au niveau international par le biais de la Convention d'Aarhus. Or, il existe un lien très fort entre éducation et participation. A ce titre, la Convention d'Aarhus stipule que « *chaque Partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement* »¹¹¹⁹. Cette forte intimité entre éducation et participation¹¹²⁰ conduit donc l'éducation à jouer un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'une « bonne participation » (1), l'ensemble concourant au développement d'une éco-citoyenneté¹¹²¹ (2).

1. L'action de l'éducation à l'environnement sur le principe de participation

L'édification du droit de l'environnement s'effectue de plus en plus dans une dynamique de réseau afin de « *stimuler l'infusion et la diffusion de l'information et de la participation* »¹¹²². Cette conception participative de la création des normes, guidée par la volonté de prendre la meilleure décision tout en stimulant le processus démocratique, apparaît cependant, pour beaucoup, comme un pari théorique et pratique¹¹²³. En effet, deux écueils entourent la mise en place de ces procédures. D'abord, d'un point de vue pratique, le défaut de « prise en considération » par les pouvoirs publics des résultats de la participation questionne la pertinence de sa mise en place¹¹²⁴. Le Conseil d'État rappelle ainsi que « *la décision finale, au terme du processus préparatoire, reste l'apanage du*

¹¹¹⁸ Point 5 du chapitre de l'économie, de la science et de la technique de l'acte final de la Conférence d'Helsinki de 1975.

¹¹¹⁹ Convention d'Aarhus, Article 3.3.

¹¹²⁰ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, revue de l'environnement, n°4, avril 2005, p. 32.

¹¹²¹ A. Roesch, *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français*, éd. L'Harmattan 2003, p. 51-54

¹¹²² L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, revue de l'environnement, n°4, avril 2005, pp. 32-34.

¹¹²³ S. La Branche, *L'insoutenable légèreté environnementale de la participation : une problématisation*, in *Gouvernance et environnement : quelles échelles de construction du commun ?*, VertigO, vol. 9, n° 1, mai 2009

¹¹²⁴ Pour plus d'information voir J. Bétaille, les conditions juridiques de l'effectivité de la norme, op.cit. p. 133.

pouvoir politique »¹¹²⁵. D'un autre côté, il est également légitime de s'interroger sur la nécessité d'une ouverture au citoyen de la prise de décision. En effet, « *la co-détermination de l'intérêt général est complexe compte tenu de l'existence d'une multitude d'intérêts contradictoires. Il n'est donc pas certain que l'environnement y gagnera* »¹¹²⁶. Ainsi, rien ne garantit que les décisions prises lors de ces procédures s'orientent nécessairement dans le sens de l'environnement. Les préférences des citoyens pourraient bien, en effet, pencher en faveur de considérations matérielles immédiates et concrètes telles que l'emploi ou la recherche de croissance économique¹¹²⁷. Le groupe V du Grenelle de l'environnement affichait ce scepticisme en estimant que « *l'environnement est reconnu comme un des piliers les plus fragiles du développement durable, car les préoccupations environnementales sont loin d'être portées au même niveau que celles relatives au social et à l'économique* »¹¹²⁸.

Dès lors, aussi bien la qualité de l'information à disposition du public que l'éducation conditionnent l'efficacité de la participation. En effet, la réceptivité du public aux questions d'environnement est largement conditionnée par le niveau d'éducation et le niveau d'information fournie. Cette affirmation d'une éducation à l'environnement comme préalable à l'efficacité du principe de participation, présente en filigrane dans la déclaration de Stockholm en 1972¹¹²⁹, est en revanche clairement revendiquée en 1992 à Rio. Le principe 10 de la déclaration énonce que « *la meilleure façon de traiter les questions d'environnement est d'assurer la participation de tous les citoyens concernés [...] Les États doivent faciliter et encourager la sensibilisation et la participation du public en mettant les informations à la disposition de celui-ci* »¹¹³⁰. D'autres textes ont par la suite suivi cette trame. On pense ainsi bien sûr à la Convention d'Aarhus selon laquelle « *chaque Partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement* »¹¹³¹ ou encore

¹¹²⁵ Conseil d'Etat, *Consulter autrement, Participer effectivement*, op. cit., p. 91.

¹¹²⁶ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, AJDA 2016, p. 646

¹¹²⁷ Ibid.

¹¹²⁸ *Construire une démocratie écologique : institutions et gouvernance*, synthèse du rapp. du groupe V du Grenelle de l'environnement, p. 17

¹¹²⁹ La déclaration de Stockholm estime en effet dans son principe 19 qu'il est « *essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement* » mais uniquement afin de « *permettre à l'homme de se développer à tous égards* ». La dimension participative n'est certes pas présente, mais la référence à l'information dans ce même article tend à caractériser les prémices de la construction des conditions de la participation.

¹¹³⁰ L'article entier estime que « *La meilleure façon de traiter les questions d'environnement est d'assurer la participation de tous les citoyens concernés, au niveau qui convient. Au niveau national, chaque individu doit avoir dûment accès aux informations relatives à l'environnement que détiennent les autorités publiques, y compris aux informations relatives aux substances et activités dangereuses dans leurs collectivités, et avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision. Les États doivent faciliter et encourager la sensibilisation et la participation du public en mettant les informations à la disposition de celui-ci. Un accès effectif à des actions judiciaires et administratives, notamment des réparations et des recours, doit être assuré* ».

¹¹³¹ Convention d'Aarhus relative à l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, article 3-3.

plus récemment à l'Accord de Paris sur le climat¹¹³². Les textes relatifs à l'éducation à l'environnement reconnaissent également la forte intimité entre éducation et participation. La déclaration de Tbilissi donne le « La » à cet égard en demandant que des programmes soient mis en œuvre à destination du grand public afin de lui offrir « *des informations et des bases de connaissance suffisantes pour (lui) permettre de prendre part aux décisions concernant leur environnement* »¹¹³³. La Charte de Belgrade suit le même courant en assignant à l'éducation à l'environnement l'objectif d'un renforcement de la « *participation* »¹¹³⁴. Enfin, dernièrement, la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable a rappelé l'importance de la contribution de l'éducation à l'environnement dans le renforcement de la « *participation des citoyens* »¹¹³⁵.

L'importance de l'éducation à l'environnement est donc déterminante dans la mise en œuvre du principe de participation et plus encore dans la satisfaction de sa finalité : la construction d'une démocratie environnementale. A. Richard ne s'est pas trompé en estimant que l'une des conditions de la réussite de cette dernière repose sur la nécessité de « *soutenir l'éducation à l'environnement et au dialogue* »¹¹³⁶. Une bonne information mais également une éducation de qualité aux enjeux environnementaux sont donc déterminantes afin d'assurer la pleine efficacité des processus participatifs. Ces facteurs sont soulignés dans le rapport du Conseil d'Etat sur la démocratie environnementale. Selon ce dernier, « *la question de l'utilité de l'information environnementale conduit également à s'interroger, eu égard à la complexité et à l'aspect souvent très technique de cette information, sur l'opportunité de renforcer les mises en œuvre concrètes du principe posé par l'article 8 de la Charte de l'environnement [...] Si le droit de participation est un droit de citoyenneté, n'appartient-il pas à la collectivité publique de favoriser, par une « éducation civique », son exercice libre et éclairé par chacun des citoyens ?* »¹¹³⁷.

2. L'émergence d'une « citoyenneté environnementale »

Dans son article sur la Charte de l'environnement, Laurent Fonbaustier établissait un lien

¹¹³² Voir l'article 12 de l'Accord de Paris sur le Climat qui stipule que « *Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord* »

¹¹³³ Déclaration de Tbilissi, recommandation n°9.

¹¹³⁴ Charte de Belgrade, déclaration n°6

¹¹³⁵ Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable, Rapport de la Conférence établi par la Rapporteuse Heila Lotz-Sisitka, p. 9

¹¹³⁶ A. Richard, *Démocratie environnementale : débattre et décider* - Rapport de la Commission spécialisée du Conseil national de la transition écologique sur la démocratisation du dialogue environnemental, op.cit.

¹¹³⁷ Conseil d'État, *La démocratie environnementale. Un cycle de conférences au Conseil d'État*, Droit et débats, Doc. fr. 2013.

fort entre participation, éducation et naissance d'une « *écocitoyenneté* »¹¹³⁸. Selon M. Moliner-Dubost cette expression, entendue comme un ensemble de comportements respectueux de l'environnement¹¹³⁹ désignant le « *civisme environnemental* »¹¹⁴⁰, est extérieure au champ juridique.

L'expression « *citoyenneté environnementale* » serait donc une nouvelle forme de citoyenneté fondant la démocratie environnementale. Malgré tout, si cette dénomination ne fait pas l'unanimité parmi la doctrine, elle a le mérite de fonder la démarche participative dans un sens où l'individu exprime non pas son intérêt individuel mais l'intérêt général et théorise l'action de participation au processus démocratique¹¹⁴¹. La participation est donc une procédure essentielle à l'émergence de cette citoyenneté environnementale. Or, si l'éducation à l'environnement est essentielle afin de rendre la participation efficace, elle joue également un rôle crucial dans l'accès à ces procédures et à leur démocratisation. En effet, comme le souligne justement la Convention d'Aarhus, l'éducation à l'environnement n'offre pas exclusivement les connaissances indispensables à une « *bonne participation* », elle vise également à « *connaître les processus de démocratie participative* »¹¹⁴². Deux acceptions de cette connaissance peuvent être mises en avant.

D'abord, il s'agit bien entendu de connaître l'existence de l'ensemble des procédures participatives au titre desquelles les citoyens sont amenés à exprimer leurs opinions. Pour cela, il faut compter sur la relative complexité du droit de l'environnement, mais également d'autres droits, comme le droit de l'urbanisme, qui organisent des modalités de la participation. On compte en effet un grand nombre de procédures: outre le débat public ou l'enquête publique, on trouve également la concertation préalable prévue à l'article L121-15-1 du code de l'environnement¹¹⁴³, celle prévue à l'article L103-2 du code de l'urbanisme¹¹⁴⁴, mais également la participation par voie électronique du public pour les plans, programmes et projets non soumis à enquête publique¹¹⁴⁵, la participation hors procédures particulières¹¹⁴⁶, ou encore les procédures sectorielles (comme l'élaboration de documents de planification, tels que les directives de protection et de mise en valeur des

¹¹³⁸ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, op.cit.

¹¹³⁹ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, AJDA 2016, p. 646

¹¹⁴⁰ Ibid.

¹¹⁴¹ Ibid.

¹¹⁴² Convention d'Aarhus relative à l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, article 3-3

¹¹⁴³ Pour plus de détail voir notamment Marianne Moliner-Dubost, *Droit à l'information et principe de participation en droit de l'environnement*, Jurisclasseur, LexisNexis [en ligne]

¹¹⁴⁴ Ibid.

¹¹⁴⁵ Article L 123-19 du code de l'environnement

¹¹⁴⁶ Marianne Moliner-Dubost fait entrer dans cette catégorie les modalités de participation du public aux décisions autres qu'individuelles des autorités publiques ayant une incidence sur l'environnement prévues à l'article L123-19-1 du code de l'environnement, les modalités de participation du public aux décisions individuelles des autorités publiques ayant une incidence sur l'environnement prévues à l'article L 123-19-2 du même code, in *Droit à l'information et principe de participation en droit de l'environnement*, op.cit.

paysages¹¹⁴⁷, le plan de prévention des risques naturels prévisibles¹¹⁴⁸ ou encore le plan régional de prévention et de gestion des déchets¹¹⁴⁹). Cette déclinaison comprend également la connaissance des modalités d'enclenchement de ces procédures. L'exemple de l'enquête publique est symptomatique de ce phénomène. Le code de l'environnement prévoit en effet que « *les projets de travaux, d'ouvrages ou d'aménagements exécutés par des personnes publiques ou privées devant comporter une étude d'impact en application de l'article L. 122-1* »¹¹⁵⁰ sont notamment soumis à enquête publique. Ainsi, pour savoir si un projet est soumis à enquête publique, il faut préalablement avoir connaissance de sa soumission à la procédure de l'étude d'impact et, pour ce faire, se référer au tableau en annexe de l'article R122-2 du code de l'environnement. Au-delà de cette disposition, il convient également de compter sur d'autres cas d'ouverture d'enquêtes publiques. Il est ainsi aisé de voir la difficulté pour le profane de connaître la mise en place d'une telle procédure. Certes, des mesures d'informations sont prévues afin de diffuser largement l'ouverture de dispositifs participatifs¹¹⁵¹. Or, il est affirmé de manière constante que ces dernières ne rencontrent que rarement leur public. Outre les « *personnes dont l'intérêt privé est lésé* »¹¹⁵², la Ministre Ségolène Royal reconnaît « *une faible participation* »¹¹⁵³. Cette opinion est partagée aussi bien par les commissaires enquêteurs¹¹⁵⁴ et l'administration¹¹⁵⁵, que par les chercheurs¹¹⁵⁶. L'ensemble de la population n'est pas concerné. On assiste même à une professionnalisation des acteurs de la participation¹¹⁵⁷ notamment par le biais des mouvements associatifs et politiques. Les raisons de ce désintérêt sont multiples. Une cause plus profonde, outre l'argument classique de l'absence de prise en considération des résultats de la participation, semble avoir été trouvée dans le manque d'intérêt de la population. On entend par-là le manque de disposition de la population à être concernée par la participation environnementale. Deux raisons peuvent expliquer ce phénomène : les questions

¹¹⁴⁷ Article L 350-1 II et R 350-9 du code de l'environnement

¹¹⁴⁸ Article L 562-3 al 1 et R 562-2 du code de l'environnement

¹¹⁴⁹ Article L 541-14 II du code de l'environnement

¹¹⁵⁰ Article L 123-2 du code de l'environnement

¹¹⁵¹ Voir notamment : Article L. 121-16, L. 123-10, L. 123-27, etc du code de l'environnement

¹¹⁵² C. Blatrix, *Le Maire, le commissaire enquêteur et leur « public »*. *La pratique politique de l'enquête publique*, in CURAPP/CRAPS, *La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, 1999, p. 169.

¹¹⁵³ S. Royal, in *Actes du Colloque Démocratie participative et modernisation du dialogue environnemental*, Ministère de l'Ecologie, du Développement Durable et de l'Energie, juin 2015, p. 11.

¹¹⁵⁴ Ainsi dans Actu environnement du 30 novembre 2011 Jacques Breton, Président de la Compagnie nationale des commissaires enquêteurs, relevait qu' « *il y a des enquêtes, que l'on peut estimer à environ 10 % du total, où l'on ne voit personne. Soit que les projets sont mineurs, soit, au contraire, qu'ils dépassent les intérêts particuliers. C'est le cas d'une enquête récente que j'ai menée sur un schéma de cohérence territoriale où la participation du public a été très faible alors que le dossier concernait tout le département* ». Encore Jean-Pierre Chaulet, Président de la Compagnie des commissaires enquêteurs d'Ile-de-France, fait le constat d'une « *désaffectation croissante du public, alors même que celui-ci demande à être associé davantage à la prise de décisions* », interview in <http://droit-urbanisme-et-amenagement.efe.fr/2012/03/09/lenquete-publique/>

¹¹⁵⁵ Voir notamment le *Rapport sur la simplification des enquêtes publiques*, de novembre 2005, où les auteurs estiment que les enquêtes publiques souffrent d'une « *faible participation* », p. 18.

¹¹⁵⁶ Sur ce point voir : Bénédicte Delaunay, *De l'enquête publique au débat public - La consultation des personnes intéressées*, La Semaine Juridique Administrations et Collectivités territoriales n° 8, 21 Février 2011, p. 2073

¹¹⁵⁷ L. Blondiaux, communication in *Actes du Colloque Démocratie participative et modernisation du dialogue environnemental*, op.cit. p. 36.

environnementales ne semblent pas importantes et le réflexe d'intervenir n'est pas intériorisé.

Face à cette problématique, l'action de l'éducation à l'environnement est plus que déterminante. En effet, le rôle de l'éducation à l'environnement consiste notamment à faire naître un « *concernement maximal* »¹¹⁵⁸, c'est à dire contribuer à ce que la population se sente concernée par les enjeux environnementaux au point de s'impliquer dans des décisions susceptibles de l'affecter. Ainsi, si la mobilisation des citoyens ne se décrète pas¹¹⁵⁹, seule la propagation des valeurs environnementales par le truchement de l'éducation à l'environnement est susceptible d'élargir le spectre de la participation. Dans un autre mouvement, par sa dimension d'éducation à l'écocitoyenneté, l'éducation à l'environnement est également nécessaire pour renforcer la participation. Un « *effort d'éducation citoyenne pour renforcer l'esprit de participation* »¹¹⁶⁰ est indispensable. Cette acception était également soulevée de manière implicite par Julien Bétaille qui fait de l'éducation à la délibération l'une des conditions de l'effectivité du principe de participation¹¹⁶¹.

Cette éducation à la délibération, composante de l'éducation à l'écocitoyenneté, est d'autant plus importante que la participation suppose une connaissance de l'exercice démocratique¹¹⁶². Par-là, elle est une seconde composante de la « connaissance » mise en avant. En effet, l'éducation à l'environnement ne doit pas seulement se cantonner à donner les compétences de bases en matière environnementale, elle doit également transmettre les bons réflexes à adopter afin de mener une discussion constructive et ainsi éviter la paralysie du processus démocratique. Le professeur Monédiaire résume parfaitement cette nécessité en estimant que la participation doit « *s'orienter vers une participation du public non point spectaculaire et tout entière animée par le désir implicite de produire du consensus, mais permettant l'expression de dissensus féconds puis de transactions librement délibérées* ». Elle nécessite ainsi « *l'invention de dispositifs de formation, non seulement des décideurs, mais également du public* »¹¹⁶³.

¹¹⁵⁸ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8)*, op.cit.

¹¹⁵⁹ M. Prieur, *La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale*, Rev. jur. Env., n° spécial, 1999, p. 21

¹¹⁶⁰ A. Richard, in *Actes du Colloque Démocratie participative et modernisation du dialogue environnemental*, p. 16.

¹¹⁶¹ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme en droit public interne*, op.cit. p. 386. V. également C. Guibet Lafaye, *Faut-il éduquer à la délibération ?*, Arch. phil. droit, n° 54, 2011, p. 161.

¹¹⁶² G. Monédiaire, « La participation du public organisée par le droit : des principes prometteurs, une mise en œuvre circonspecte », *Participations* 2011/1 (N°1), p. 134-155.

¹¹⁶³ Ibid. v. note sous note de bas de page n°45.

B. L'influence de l'éducation à l'environnement sur les grands principes du droit de l'environnement

Les principes jouent un rôle majeur dans le droit. Comme le souligne Sylvie Caudal « *les principes occupent une place majeure dans notre société [...] ils sont, pour beaucoup d'entre eux, à la base de notre droit* »¹¹⁶⁴. D'après la définition du principe telle que proposée par M. Kamto, nous retiendrons deux axes matérialisant très bien les enjeux qui se cachent derrière cette notion. Ainsi, la notion de principe peut être perçue comme : « *une règle ou une norme générale de caractère non juridique d'où peuvent être déduites des normes juridiques* »; ou comme : « *une règle juridique établie par un texte en terme assez généraux destinée à inspirer diverses applications et s'imposant avec une autorité supérieure* »¹¹⁶⁵. Les principes occupent ainsi une place centrale dans l'ensemble du droit tout comme en droit de l'environnement. L'étude de l'action de l'éducation à l'environnement sur ce qui apparaît comme les fondations du droit de l'environnement s'avère donc déterminante. De plus, les principes ont une dimension programmatique. Ils vont venir guider l'action du législateur afin qu'il mette en œuvre ce droit dans un sens bien déterminé. En tant qu'assise du droit de l'environnement, ils vont également venir légitimer la mise en place des différentes politiques publiques en matière environnementale. Ils sont alors considérés comme des « *policy principle* »¹¹⁶⁶. Les principes sont donc empreints d'une dimension téléologique et agissent comme une boussole venant guider le législateur. Ainsi, les principes font prévaloir l'esprit du droit sur sa lettre¹¹⁶⁷. Ils vont donc prendre en compte les évolutions de la société d'où l'intérêt de les analyser au regard d'un élément qui façonne cette évolution : l'éducation à l'environnement. Nous verrons donc que l'éducation à l'environnement est d'abord un moyen de connaître les principes (1), mais également un instrument au service de leur renforcement (2).

1. L'éducation à l'environnement : un instrument de connaissance des principes

Les principes issus du droit de l'environnement occupent une fonction structuraliste. Si tous ces principes peuvent apparaître comme très hétérogènes, voire éparpillés, ils remplissent cependant un rôle important. La reconnaissance par la loi de ces principes fondamentaux répond à deux fonctions essentielles : une fonction d'une part, de structuration du droit de l'environnement, et d'autre part, de légitimation des politiques de l'environnement¹¹⁶⁸. A cet égard, les principes se

¹¹⁶⁴ S. Caudal, *Les principes en droit, rapport introductif*, in les principes en droit, Economica, 2008, p. 1

¹¹⁶⁵ M. Kamto, *Les nouveaux principes du droit international de l'environnement*, RJE, n°1-1993, pp. 11-21

¹¹⁶⁶ N. Sadeleer, *Essai sur la genèse des principes du droit de l'environnement : l'exemple du droit communautaire*, thèse, Ministère de l'environnement; Centre d'étude du droit de l'environnement

¹¹⁶⁷ P. Pescatore, *op. cit.*, p 120, n°72.

¹¹⁶⁸ Y. Jégouzo, *Les principes généraux du droit de l'environnement*, RFDA, 1996, p. 206

placent en tant que poutres maîtresses de tout l'édifice juridique¹¹⁶⁹. Ils participent à la mise en cohérence et à l'homogénéité du droit. Plus que des normes juridiques, ils reflètent en réalité de grandes idées, des valeurs qui transcendent l'ensemble des règles. Ils vont donc permettre une organisation rationnelle et une hiérarchisation de l'ensemble du système juridique. En ce sens, par l'intermédiaire de l'action de l'éducation à l'environnement, leur connaissance concrète mais également leur dimension métaphysique sont plus qu'indispensables à la mise en œuvre du droit de l'environnement.

L'éducation à l'environnement va donc jouer sur la définition des principes. Par leur rédaction souple, ces derniers font très souvent l'objet d'interprétations différentes. L'exemple le plus flagrant porte sur le principe de précaution. En effet, il est possible de reconnaître au moins deux conceptions de la précaution : « *l'une minimale apparentée à la prévention, l'autre maximale, impliquant une précaution intégrale* »¹¹⁷⁰. Entre ces deux conceptions¹¹⁷¹, une myriade d'interprétations et de définitions du principe sont possibles. Ainsi, il n'est pas étonnant que différentes approches de la précaution coexistent dans différents ordres juridiques. Ainsi, l'approche, telle que retenue par la France dans l'article 5 de la Charte de l'environnement, estime que lorsque le dommage est incertain en l'état des connaissances scientifiques, le principe doit s'appliquer¹¹⁷². En revanche, d'un autre côté, l'Organe de règlement des différends de l'OMC a affirmé dans plusieurs affaires¹¹⁷³ que le risque doit être vérifiable et qu'il convient d'apporter la preuve scientifique du danger sur la santé humaine pour appliquer le principe. Ainsi dans l'affaire des saumons en provenance du Canada, l'Organe de Règlement des Différents a précisé que « *le risque évalué dans le cadre d'une procédure d'évaluation des risques doit être un risque vérifiable* »¹¹⁷⁴. Il existe donc deux conceptions radicalement différentes du principe de précaution avec des conséquences concrètes importantes. Ces différentes conceptions révèlent en réalité une opposition culturelle. En effet, « *on voit par-là où se situent les priorités de l'OMC : une restriction des échanges commerciaux ne peut être justifiée que par un risque dûment établi et non par des incertitudes liées à la recherche scientifique* »¹¹⁷⁵.

¹¹⁶⁹ J-L. Bergel, *Théorie générale du droit*, Dalloz, Méthode du droit, 2012, p. 99

¹¹⁷⁰ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 105.

¹¹⁷¹ Selon A. Van Lang, « *Dans la première acception, l'absence de certitude concerne un danger identifié, et dès lors « le risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement » est relativement cadré. Dans la seconde acception, l'absence de certitude portant sur l'existence même du danger, ce risque de dommage est lui-même largement inconnu.* », *Droit de l'environnement*, Ibid.

¹¹⁷² L'article 5 de la Charte dispose que « *Lorsque la réalisation d'un dommage, bien qu'incertaine en l'état des connaissances scientifiques pourrait affecter de manière grave et irréversible l'environnement, les autorités publiques veillent, par application du principe de précaution, à l'adoption de mesures provisoires et proportionnées afin d'éviter la réalisation du dommage, ainsi qu'à la mise en œuvre de procédures d'évaluation des risques encourus* ».

¹¹⁷³ Contentieux dit du bœuf aux hormones, ORD 16 janvier 1998 ; Mesures visant les importations de saumons, ORD 20 mars 1997

¹¹⁷⁴ Rapport du 20 oct. 1998 (Van Lang p. 109).

¹¹⁷⁵ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 110.

L'action de l'éducation à l'environnement comme instrument de connaissance des principes est donc déterminante. D'abord, par la construction de valeurs communes, elle permettra d'établir une définition partagée de la précaution. Cette dynamique est déjà en cours. En effet, l'intérêt grandissant pour les considérations environnementales a contraint l'OMC à reconnaître le rôle important de la prise en compte de ces dernières dans le développement économique¹¹⁷⁶. L'OMC a notamment consacré l'existence d'un principe de précaution dans le cadre de l'accord sur l'application des mesures sanitaires et phytosanitaires (accord SPS)¹¹⁷⁷. On assiste même à une « *dynamique d'homogénéisation des jurisprudences de l'OMC et de la CJCE* »¹¹⁷⁸.

Le développement de l'éducation à l'environnement permettra également de mieux connaître le principe de précaution, notamment en luttant contre la propagation de « *fantasmagories* »¹¹⁷⁹. En effet, le principe de précaution, comme étendard de la protection juridique de l'environnement, est l'objet de critiques virulentes. De nombreuses personnalités réclament sa réécriture¹¹⁸⁰ au motif qu'il constitue un obstacle à la croissance¹¹⁸¹ ou qu'il « *dessert la France dans la compétition avec les sociétés émergentes tournées vers le progrès scientifique et technique* »¹¹⁸². Agissant en révélateur de « *fantasme* »¹¹⁸³ ou « *d'idées reçues* »¹¹⁸⁴, les critiques sur ce principe témoignent plus profondément d'« *une méconnaissance inquiétante aussi bien de l'application du principe que de sa signification profonde* »¹¹⁸⁵. L'éducation à l'environnement a donc clairement un rôle à jouer dans la connaissance des principes de droit de l'environnement.

Plus que cela, l'éducation à l'environnement permettra de révéler¹¹⁸⁶ le caractère axiologique des principes. En effet, ces derniers remplissent une fonction symbolique. Comme nous l'avons déjà mentionné, ils sont d'abord de grandes idées avant d'être des normes juridiques. Par leur posture universalisante¹¹⁸⁷, ils sont le reflet d'une certaine vision de la société et de ses valeurs. Guillaume

¹¹⁷⁶ Rapport, *commerce et environnement*, OMC, dossier spéciaux 4, 2001

¹¹⁷⁷ L. Boy, et al. « La mise en œuvre du principe de précaution dans l'accord sps de l'omc. Les enseignements des différends commerciaux », *Revue économique*, vol. 54, no. 6, 2003, pp. 1291-1306.

¹¹⁷⁸ C. Noiville, audition OPECST, « Le principe de précaution, bilan 4 ans après sa constitutionnalisation », 2009, rapport Sénat, n°25.

¹¹⁷⁹ A. Van Lang, *Principe de précaution : exorciser les fantasmagories*, AJDA, 2015, p. 510.

¹¹⁸⁰ Proposition de loi constitutionnelle visant à modifier la charte de l'environnement pour exprimer plus clairement que le principe de précaution est aussi un principe d'innovation, enregistré à la présidence du sénat le 3 décembre 2013. Le Mardi 27 mai, le Sénat a adopté, par 290 voix contre 44, une proposition de loi constitutionnelle présentée par M. Jean Bizet et plusieurs de ses collègues visant à modifier la Charte de l'environnement pour exprimer plus clairement que le principe de précaution est aussi un principe d'innovation.

¹¹⁸¹ Rapport de la commission pour la libération de la croissance française, présidée par Jacques Attali, remis en janvier 2008 (p. 91-92)

¹¹⁸² A. Van Lang, *Principe de précaution : exorciser les fantasmagories*, AJDA, 2015, p. 510 ; v. également, rapport de Louis Gallois sur « le pacte pour la compétitivité de l'industrie française » (2012, p. 39)

¹¹⁸³ Ibid.

¹¹⁸⁴ Ibid.

¹¹⁸⁵ Ibid.

¹¹⁸⁶ N. Sadeleer, *Essai sur la genèse des principes du droit de l'environnement : l'exemple du droit communautaire*, thèse, Ministère de l'environnement; Centre d'étude du droit de l'environnement

¹¹⁸⁷ P. Bourdieu, *La force du droit : éléments pour une sociologie du champ juridique*, op. cit., page 5

Bonnel avait bien identifié cette finalité en reconnaissant dans les principes « *la forme juridique privilégiée de l'affirmation de telles valeurs* »¹¹⁸⁸. On peut donc en conclure que les principes ont une dimension programmatique presque métaphysique. Ils vont guider l'action du législateur afin qu'il mette en œuvre le droit dans un sens bien déterminé. On comprend dès lors que la connaissance intrinsèque des principes mais aussi de leur finalité est déterminante pour le législateur, d'autant plus qu'à l'instar de l'éducation à l'environnement, les principes environnementaux remplissent une mission pédagogique. En effet, hormis leurs actions sur l'intelligibilité globale du droit de l'environnement par leur dimension synthétisante ou sur la facilitation du dialogue entre science et droit, les principes ont également vocation à alimenter une « *vision stipulative de la réalité* »¹¹⁸⁹. En ce sens, ils agissent comme « *matrice comportementale* »¹¹⁹⁰ et permettent de faire face aux évolutions de la société. Par cette dimension programmatique, l'éducation à l'environnement et les principes juridiques sont donc très liés voire consubstantiels. Ils participent ensemble à la construction de nouvelles normes sociales : l'éducation à l'environnement en impulsant une acculturation de la société, les principes en restant ouverts « *sur l'évolution des faits et surtout sur la mesure de leur évolution* »¹¹⁹¹.

2. L'éducation à l'environnement : un instrument de renforcement de la finalité des principes

Nous l'avons vu, les principes juridiques cherchent à promouvoir de nouvelles valeurs. Ils occupent la fonction de grands standards afin notamment, dans une société postmoderne, de lutter contre « *l'effondrement des transcendances* »¹¹⁹². En droit de l'environnement, les principes agissent de la même manière en visant à asseoir « un droit pour un environnement sain à vocation irréversible »¹¹⁹³. Malgré tout, au regard de la complexité et de la pluralité des intérêts, les principes juridiques sont également amenés à orchestrer une conciliation, voire une hiérarchisation de ces derniers. Cette hiérarchisation est inhérente aux principes¹¹⁹⁴. Les principes environnementaux ne font pas exception. Guillaume Bonnel affirme très justement qu'ils n'échappent pas à ce dessein en estimant que « *les principes environnementaux cherchent à concilier les intérêts divergents* »¹¹⁹⁵.

Or, si tentative de conciliation il y a, les principes organisent également une hiérarchisation des intérêts. Ainsi, les principes environnementaux vont rencontrer l'éducation à l'environnement.

¹¹⁸⁸ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, thèse, 2005, p. 54

¹¹⁸⁹ G. Bonnel, op.cit. p. 241

¹¹⁹⁰ Ibid. p. 238

¹¹⁹¹ Ibid. p. 235

¹¹⁹² Ibid. p. 53.

¹¹⁹³ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 8

¹¹⁹⁴ G. Bonnel, op.cit., p. 243.

¹¹⁹⁵ Ibid. p. 211.

En effet, si les principes militent pour un renforcement de la protection de l'environnement, leur rédaction souple leur permet de prendre en compte les différents enjeux, mais aussi de s'adapter aux évolutions de la société en tenant compte de l'acceptabilité sociale des mesures environnementales.

L'éducation à l'environnement joue un rôle central dans le renforcement de la conscience écologique. Elle va donc avoir un rôle déterminant sur l'appréhension des principes du droit de l'environnement. Ainsi, chacun des principes environnementaux organise une pesée entre différents intérêts sur laquelle l'acceptabilité sociale va déterminer le degré de hiérarchisation. S'agissant du principe de précaution, l'article L110-1 du code de l'environnement est très explicite en estimant que doivent être conciliées « *la prévention d'un risque de dommage grave et irréversible* » et « *l'adoption de mesure proportionnée* » « *à un coût économiquement acceptable* »¹¹⁹⁶. Le même article nous éclaire également sur le principe de prévention. Dans ce cas, la mise en balance des intérêts s'effectue entre « *le principe d'action préventive et de correction par priorité à la source* » et le « *coût économiquement acceptable* »¹¹⁹⁷. Pour le principe de participation, les conditions de son invocation sont surtout liées au dépassement d'un seuil, dont nous avons vu que sa détermination relevait d'une acceptation sociétale du risque¹¹⁹⁸. Enfin, le plus récent principe de non-régression n'échappe pas non plus à cette conciliation. S'il énonce que la protection de l'environnement « *ne peut faire l'objet que d'une amélioration constante* », il est admis que ce principe n'entrave pas la capacité du législateur « *d'adopter, pour la réalisation ou la conciliation d'objectifs de nature constitutionnelle, des modalités nouvelles dont il lui appartient d'apprécier l'opportunité* »¹¹⁹⁹. En d'autres termes, ce principe peut être contourné par un motif d'intérêt général qui lui serait supérieur¹²⁰⁰.

Il est donc loisible de voir que l'éducation à l'environnement, par le biais de l'élévation de la conscience écologique, va venir influencer l'interprétation de ces principes. Que ce soit « le coût économiquement acceptable », « la mise en œuvre de mesure de proportionnalité », l'établissement des seuils, ou encore la hiérarchisation entre différents intérêts généraux, le degré d'application de ces intérêts contradictoires à la protection de l'environnement dépend surtout de l'attachement de la société à tel ou tel intérêt. Ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre du principe de précaution, Agathe Van Lang note très justement que « *la hiérarchisation des valeurs s'avère décisive* »¹²⁰¹.

¹¹⁹⁶ L'article L110-1 II 1° du code de l'environnement dispose que : « *Le principe de précaution, selon lequel l'absence de certitudes, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment, ne doit pas retarder l'adoption de mesures effectives et proportionnées visant à prévenir un risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement à un coût économiquement acceptable* »

¹¹⁹⁷ Voir article L110-1 II 2°

¹¹⁹⁸ Voir notamment les conditions de mise en place de l'enquête publique dont la tenue est notamment conditionnée à la mise en œuvre d'une étude d'impact, laquelle est déterminée en fonction du dépassement de seuils.

¹¹⁹⁹ Article L 110-1 II 9° du code de l'environnement.

¹²⁰⁰ C. Krolik, *Contribution à une méthodologie du principe de non-régression*, in *La non régression en droit de l'environnement*, M. Prieur et G. Sozzo (Dir.), Bruyland, 2012, pp. 137-152.

¹²⁰¹ A. Van Lang, *Principe de précaution : exorciser les fantasmagories*, op.cit., p. 510.

Plus que cela, une prise de conscience massive en faveur de la protection de l'environnement peut avoir des conséquences jusque dans l'établissement du processus décisionnel. En effet, s'agissant du principe de précaution, Gilles Martin soulevait avec pertinence « *qu'en tant que nouveau standard juridique, le principe de précaution peut (doit) venir modifier ex ante le processus décisionnel* »¹²⁰². Concrètement cela reviendrait à établir un renversement de la charge de la preuve au profit du requérant. Ainsi, « *au régime qui autorisait toute activité dont le législateur ne parvenait pas à démontrer le danger, se substituerait ainsi un régime interdisant toute activité dont l'innocuité n'est pas prouvée par le promoteur. Ce n'est donc plus à ceux qui craignent le risque de devoir établir qu'il existe mais aux secteurs concernés par la réglementation de démontrer à l'appui de preuves scientifiques, qu'il est inopportun de réglementer leur activité* »¹²⁰³. Or, nous voyons bien qu'une telle décision constitutive d'une évolution importante, sinon une révolution, dans les modes de comportements¹²⁰⁴, n'est possible que si la société est prête à faire primer les intérêts relatifs à l'environnement et à la santé humaine sur les intérêts économiques.

¹²⁰² G. J. Martin, *Précaution et évolution du droit*, Dalloz, 1995, chron., 299.

¹²⁰³ N. de Sadeleer, *Le statut du principe de précaution en droit international*, in *La protection de l'environnement au cœur du système juridique international et du droit interne*, M. Pâques et M. Faure (Dir.), Bruylant, 2003, p. 192.

¹²⁰⁴ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit. p. 118.

SECTION 2 : L'INFLUENCE LORS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA NORME

L'élaboration de la norme n'est pas la seule composante de sa conception. Elle repose également sur sa mise en œuvre qui, dans ce contexte, se caractérise par « *tout ce qui contribue à la concrétisation de la règle de droit* »¹²⁰⁵. Pour ce faire, elle s'accompagne d'instruments destinés à en assurer l'effectivité concrète. Dans cette perspective, nous verrons donc que l'éducation à l'environnement va intervenir à deux instants différents.

D'abord, par son action à destination du pouvoir exécutif dans l'adoption de mesures d'application de la norme. En effet, les normes environnementales, par leur grande technicité, sont marquées par une grande complexité. Ce qui apparaît simple pour un expert au moment de son élaboration, peut apparaître éminemment complexe au moment de sa mise en œuvre. Ceci d'autant plus que pour garantir leur indépendance, le pouvoir exécutif doit avoir une bonne vision de la finalité de la norme et des mesures à adopter sans se faire « imposer » les décisions par des experts issus de la sphère privée. Ainsi, l'impartialité n'est pas garantie (§1). Puis, les normes s'inscrivent dans des politiques publiques plus larges. La mise en œuvre de ces politiques publiques suppose une éducation à destination du grand public afin d'en comprendre et d'en accepter les modalités (§2).

§1 : Un soutien à la mise en œuvre de la législation

Le soutien à la mise en œuvre de la norme passe par la mise en place d'une éducation à l'environnement à destination de deux publics différents mais complémentaires. En premier lieu, celle-ci s'adresse au pouvoir exécutif, chargé d'adopter les mesures d'application de la norme (A). Dans un deuxième mouvement, le pouvoir exécutif dispose de l'administration afin de mettre en place les politiques publiques qu'il a élaborées. En France, le poids de l'administration est important. Il est donc indispensable de dispenser également, à son égard, une éducation à l'environnement (B).

A. L'éducation à destination du pouvoir exécutif

Dans son manuel de droit de l'environnement, Raphaël Romi s'attarde sur la répartition des compétences en matière environnementale entre le pouvoir législatif et réglementaire¹²⁰⁶. Cette section, au premier abord anecdotique, permet en réalité de mettre en relief le rôle important du pouvoir réglementaire. En effet, comme le soulève l'auteur, « *s'il est logique qu'à la première*

¹²⁰⁵ A. Rouyère, *Recherche sur la dérogation en droit public*, thèse, droit, Bordeaux, 1993, p. 73.

¹²⁰⁶ R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit., pp. 80-82

impression le droit de l'environnement paraisse un droit dont les sources ont fait l'objet d'une « légalisation », cette impression, sans être vraiment fausse, mérite d'être sérieusement nuancée »¹²⁰⁷. Cette affirmation est notamment appuyée par la constatation de l'utilisation systématique par le législateur du renvoi à des textes réglementaires afin de préciser la mise en application de la loi. Ce choix, qui trouve une justification dans la complexification de la société, mais également dans l'obligation de clarté et d'intelligibilité pesant sur la loi, n'est cependant pas sans risque. En effet, les différences d'approches entre le pouvoir législatif et réglementaire peuvent entraîner des effets pervers¹²⁰⁸. De même, les différentes cultures ministérielles peuvent bloquer l'application d'un texte dont les implications ne rentrent pas exclusivement dans le champ du Ministère de l'environnement. Dès lors, il apparaît indispensable de procéder à une harmonisation des attentes en matière environnementale (1). D'un autre côté, l'État n'a pas une compétence exclusive en matière de protection de l'environnement. Les autorités locales jouent un rôle actif dans ce domaine mais leur manque de connaissance rend la mise en pratique ardue et parfois même reléguée au second plan. Face à ce constat, le développement d'une éducation à l'environnement est plus qu'indispensable afin d'assurer l'indépendance des exécutifs locaux (2).

1. La nécessaire uniformisation des attentes en matière environnementale

Raphaël Romi met en avant trois formes d'effets pervers liés au passage de la loi du plan législatif au plan réglementaire. Cela consiste, pour la première, à ne pas adopter de textes d'application de la loi ; pour la seconde, à en retarder ou différer l'entrée en vigueur et pour la troisième, à en nuancer les effets. Cette attitude est le plus souvent liée à l'absence d'accord du gouvernement sur des dispositions adoptées par le Parlement¹²⁰⁹. Ce constat est assez saisissant en droit de l'environnement. La décision du Conseil d'État du 9 mai 2018¹²¹⁰ est particulièrement révélatrice. En effet, la juridiction a enjoint le gouvernement à prendre, sous astreinte, les décrets d'application du 1^o de l'article L. 411-2 du code de l'environnement relatif à la liste limitative des habitats naturels à protéger. Cette obligation était prévue dans la loi Grenelle 2 du 12 juillet 2010, soit 8 ans auparavant !

A ce titre, quel rôle peut venir jouer l'éducation à l'environnement sur l'amélioration des textes de transpositions des lois ? D'abord, en matière environnementale, l'apport de précisions dans les textes réglementaires d'application est lié à la technicité des objets à encadrer. Pour s'en persuader, il suffit de se pencher sur la réglementation relative aux installations classées pour la

¹²⁰⁷ Ibid. p. 80.

¹²⁰⁸ R. Romi, *ibid.*, p. 80.

¹²⁰⁹ Conseil d'Etat, *Sécurité juridique et complexité du droit*, op. cit., p. 272.

¹²¹⁰ Conseil d'État, 6ème chambre, 09/05/2018, n° 407695, Inédit au recueil Lebon

protection de l'environnement. La nomenclature ICPE est établie par décret en Conseil d'État et détaille les seuils au titre desquels un établissement est soumis à des règles particulières de fonctionnement. Un regard sur cette nomenclature révèle la complexité technique et les compétences scientifiques à mobiliser lors de son élaboration. Le pouvoir réglementaire va donc se reposer sur l'expertise scientifique mais devra également compter avec le poids des lobbies et l'intervention des associations environnementales pour déterminer les seuils. Or, c'est essentiellement le contexte économique et social qui détermine l'évolution et les modifications de la nomenclature¹²¹¹. Ainsi, la dernière décennie « *a entièrement bouleversé, tant l'esprit que la portée de la loi par une modernisation mais aussi par une régression massive de la nomenclature, sur fond de crise économique et sociale* »¹²¹². Ainsi, encore une fois, les valeurs de références sont de type économique et sociale, elles relèguent au second plan les valeurs environnementales. Cette affirmation conduit à estimer que le face à face opposant le temps court de l'économie rentable politiquement face au temps long de l'environnement peu porteur ne peut être remporté par l'environnement que grâce à un renversement des valeurs et des impératifs notamment de la part du pouvoir réglementaire.

De plus, par l'action transversale de cette matière, si la prise de décret d'application en matière environnementale est la plupart du temps la prérogative du ministère de l'environnement, il n'est pas rare que d'autres ministères interviennent dans ce domaine. Ce constat a notamment fait l'objet de tergiversations lors de la création du Ministère de l'environnement. Michel Prieur rappelle l'interrogation de J. Chaban-Delmas à savoir s'il fallait « *instituer une politique de l'environnement séparée des autres (donc organisée sous forme d'un ministère)* » ou s'il fallait « *plutôt rechercher que l'environnement imprègne toutes les autres politiques par la seule volonté des différents ministres responsables ?* »¹²¹³. Aujourd'hui, si l'environnement dispose d'un grand ministère¹²¹⁴, d'un « *super-ministère* »¹²¹⁵, on lui reproche malgré tout son côté « *attrape-tout* »¹²¹⁶. Il pose des difficultés de financement mais également ne règle malgré tout pas les difficultés inhérentes au « *caractère transversal des questions environnementales [qui] impose le rapprochement et la mise en cohérence des actions des différents ministères* »¹²¹⁷. Si la création de nombreux organes interministériels¹²¹⁸ met certes en place les conditions d'une coordination et d'une consultation, il n'en demeure pas moins que chaque ministère a une culture différente et donc une approche de l'environnement souvent opposée. Si la théorie des institutions d'Hauriou nous éclaire évidemment

¹²¹¹ G. Ullmann, *Les installations classées pour la protection de l'environnement (ICPE). Des origines de la nomenclature à l'enregistrement*, thèse, 29 septembre 2015, p. 726 et s..

¹²¹² Ibid., p. 726.

¹²¹³ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 220-221.

¹²¹⁴ Ibid. p. 242.

¹²¹⁵ R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 215.

¹²¹⁶ Ibid.

¹²¹⁷ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 2-

¹²¹⁸ Pour plus de détails, voir M. Prieur, op.cit., p. 251 et s..

sur les raisons de telles divergences d'opinion¹²¹⁹, il semble cependant que seule une éducation à l'environnement large permettrait de créer une véritable dynamique en faveur de la protection de l'environnement. Aujourd'hui, domine l'impression d'un ministère de l'environnement isolé sur les questions environnementales notamment en raison de la centralisation des compétences dans cette institution et son absence dans les autres ministères. A ce titre, le développement de compétences environnementales apparaît indispensable.

2. La difficulté de la décentralisation

Pendant longtemps, l'État a été le seul responsable de la politique environnementale. Avec la loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences, un morcellement de cette prérogative s'est opéré en instituant un partage de responsabilités entre l'Etat et les collectivités locales¹²²⁰. Si ce partage s'est notamment matérialisé autour de la reconnaissance d'un principe de subsidiarité octroyant aux collectivités les plus proches des intéressés la faculté d'intervenir si elles sont capables de garantir les services et prestations envisagés¹²²¹, elle fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance plus forte grâce à l'action de la loi Grenelle 1. Cette dernière dispose en effet que : « *les collectivités territoriales et leurs groupements sont des acteurs essentiels de l'environnement et du développement durable et ont des rôles complémentaires, tant stratégiques qu'opérationnels* »¹²²².

Ainsi, les instances régionales, départementales et communales se sont toutes vues octroyer des compétences dans le domaine environnemental. Ces compétences nécessitent des connaissances environnementales fortes eu égard au poids des prises de décisions qui ont longtemps entretenu la crainte du « *bonapartisme municipal* »¹²²³, d'un libre arbitre trop fort des collectivités locales¹²²⁴. En effet, la protection de l'environnement nécessite une complémentarité, une coordination entre les prises de décisions globales et locales. A ce titre, on peut parler de « *coadministration de*

¹²¹⁹ Nous retiendrons comme définition de cette théorie : qu' « *une institution est une idée d'œuvre ou d'entreprise qui se réalise et dure juridiquement dans un milieu social ; pour la réalisation de cette idée, un pouvoir s'organise qui lui procure des organes ; d'autre part, entre les membres du groupe social intéressé à la réalisation de l'idée, il se produit des manifestations de communion dirigées par les organes du pouvoir et réglées par des procédures* », Hauriou, *La théorie de l'institution et de la fondation. Essai de vitalisme social*, in *Aux sources du droit : le pouvoir, l'ordre et la liberté*, Cahier de la nouvelle journée, n°23, p. 96.

¹²²⁰ M. Prieur, *Les compétences locales en matière d'environnement*, un *Les nouvelles compétences des coll. Locales*, Economica, 1985, p. 179.

¹²²¹ J. Moreau, AJDA numéro spécial, *Décentralisation et politiques publiques*, 20 avril 1992, p. 9 ; V. également, P. Albertini, *les collectivités locales et l'environnement*, AJDA 1993, p. 835.

¹²²² Loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement (1) - Article 51, op.cit.

¹²²³ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 935.

¹²²⁴ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 242.

l'environnement »¹²²⁵. Cet impératif a fait l'objet d'une reconnaissance lors de la Conférence des Nations-Unis sur l'environnement de Rio +20. Cette dernière consacre en effet le rôle non négligeable joué par les autorités locales et sous-nationales ainsi que les collectivités en vue du développement durable¹²²⁶. Par-là, outre le nécessaire questionnement relatif à la répartition des compétences¹²²⁷ ou à l'édification d'organes *ad hoc* de coordination¹²²⁸, il est également demandé aujourd'hui aux collectivités d'envisager de donner à leurs actions une dimension globale afin de ne plus être liées à un déterminisme local. Cette exigence avait déjà été relevée par Albertini en 1993 dans son article sur les collectivités locales et l'environnement¹²²⁹. Ce dernier avait attiré l'attention sur « *un risque : celui de reléguer l'action environnementale quotidienne au rang de préoccupation subalterne dont l'efficacité, par définition modeste au regard de l'ampleur des défis, ne justifierait pas la mobilisation de tous les acteurs* »¹²³⁰. Deux écueils sont ainsi à éviter : la conviction de l'innocuité d'une démarche locale sur un enjeu global mais également l'absence d'harmonisation entre les différentes strates de compétences. On comprend alors l'importance d'une éducation, d'une formation aux enjeux environnementaux à destination des exécutifs locaux. Si on peut effectivement considérer, d'une manière générale, que les collectivités territoriales sont expertes dans leurs domaines de compétences, notamment pour certaines pratiques depuis longtemps¹²³¹, la compétence environnementale est récente et nécessite la mobilisation « *d'exigences de technicités de plus en plus accrues* »¹²³². Il est donc légitime de s'interroger sur leur capacité à appréhender les enjeux environnementaux globaux et complexes sans formation préalable, notamment pour se détacher de la tutelle de l'expert mais également de sa position de sous-traitants, voire de simples exécutants¹²³³ par rapport à l'État (cela entraînerait un risque d'uniformisation des décisions au préjudice des particularismes locaux¹²³⁴).

Ensuite, dans le cadre de l'utilisation de leurs pouvoirs discrétionnaire et d'appréciation, les collectivités locales vont être libres de privilégier une certaine orientation plus ou moins favorable à l'environnement. A cet effet, l'exemple du droit de l'urbanisme est très révélateur. Au stade déjà de l'élaboration des documents d'urbanisme, les collectivités locales possèdent une marge de

¹²²⁵ V. de Briant, *La coadministration dans le domaine de l'environnement. Un levier inattendu pour la clarification des compétences*, Revue juridique de l'environnement 2013/5 (n° spécial), p. 27-40.

¹²²⁶ Déclaration de Rio + 20, n°42

¹²²⁷ V. Revue juridique de l'environnement n°spécial, *La clarification des compétences des collectivités territoriales en matière d'environnement*, 2013/5.

¹²²⁸ M. Prieur, *La gestion intégrée des zones côtières : le défi méditerranée*, in *Confluences, Mélanges en l'honneur de Jacqueline Morand-Deville*, Montchrestien, 2007, p. 909

¹²²⁹ P. Albertini, *Les collectivités locales et l'environnement*, AJDA 1993, p. 835.

¹²³⁰ Ibid.

¹²³¹ G. Monédiaire *et al.*, « Propositions pour un statut juridique de l'expertise scientifique des collectivités territoriales », *Revue juridique de l'environnement* 2013/5 (n° spécial), op.cit., p. 71.

¹²³² Ibid.

¹²³³ Association des maires de France, AMF, *Contribution de l'Association des maires de France à un nouvel acte de décentralisation*, 29 octobre 2012, p. 3.

¹²³⁴ V. M. Prieur, *La décentralisation de l'environnement : introuvable ou impossible ?*, in K. Foucher et R. Romi (dir.), *La décentralisation de l'environnement : territoire et gouvernance*, PUAM, 2006, p. 199.

manœuvre sur la mise en place d'une politique environnementale plus ou moins pro-active. Cette faculté se manifeste notamment dans les rapports normatifs particuliers du droit de l'urbanisme que sont la compatibilité et la prise en compte. La délivrance des autorisations d'urbanisme est un exemple frappant où l'intérêt communal peut primer sur la protection de l'environnement¹²³⁵.

Finalement, la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement à destination des collectivités locales est essentielle afin que ces dernières puissent exercer leur nouvelle mission de protection de l'environnement le plus efficacement possible et en totale indépendance. Cette action est d'autant plus importante que les territoires constituent une rampe de lancement importante dans le déploiement de l'éducation à l'environnement à l'encontre de l'ensemble de sa population. En effet, l'ancrage territorial est considéré comme un support essentiel de l'éducation à l'environnement¹²³⁶. Il revient alors aux collectivités locales de prendre acte de ce défi afin d'accompagner cette démarche au sein de laquelle elles s'imposent en tant qu'acteur majeur.

B. L'éducation à destination de l'administration

L'une des premières missions de l'administration est de mettre en application la loi. Contrairement à l'idée développée par R. Collar en 1820 selon laquelle l'administration est totalement dépendante du pouvoir politique¹²³⁷ ; elle est aujourd'hui perçue comme « *une fédération de services publics ayant pour objet d'organiser la société et d'assurer son fonctionnement pour le bien commun* »¹²³⁸. Ainsi, après une administration caractérisée par la présence de « *fonctionnaire-sujet* »¹²³⁹, la fonction publique se construit aujourd'hui autour de l'octroi d'une certaine autonomie au « *fonctionnaire-citoyen* »¹²⁴⁰. Par-là, cette dernière dispose d'une marge de manœuvre et d'une autonomie non négligeable dans la mise en place de la norme. Or, cette approche suppose une bonne formation des agents dans l'ensemble des domaines sur lesquels ils sont susceptibles d'exercer leur fonction. A ce titre, le domaine environnemental est particulièrement difficile à cerner compte tenu de sa grande complexité, mais également des compétences pluridisciplinaires à acquérir. Aussi, il demande une formation approfondie. Or, nous verrons qu'il existe un puissant manque de formation aux enjeux environnementaux (1). L'hyper spécialisation des fonctionnaires sur des sujets très pointus les rend également peu perméables à l'appréhension de matières nouvelles

¹²³⁵ Article L. 111-4 du code de l'urbanisme

¹²³⁶ J. E, Bidou, « Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement*, Volume 10, 2012 [en ligne].

¹²³⁷ R. Collard, 1820, selon l'auteur les membres de l'administration « *sont les délégués de la souveraineté qui nettoient nos rues et qui allument nos réverbères* » cité par P. Rosanvallon, *La Légitimité démocratique*, Seuil 2008, p. 61.

¹²³⁸ P. Rosanvallon, op. cit., p. 70.

¹²³⁹ M. Badré, N. Verdier Naves, *L'évolution de la fonction publique et des principes qui la régissent*, Les avis du CESE, Janvier 2017, p. 11.

¹²⁴⁰ Ibid.

(2).

1. Le manque de formation à l'environnement

D'abord, la fonction publique d'État devra être étudiée. Il s'agit du versant de la fonction publique qui compte le plus grand nombre de fonctionnaires. Affectés au sein de l'administration centrale, des services déconcentrés ou des établissements publics et autorités administratives indépendantes, les fonctionnaires participent à l'accomplissement d'un service rentrant dans les missions obligatoires de l'État¹²⁴¹. Parmi les nouvelles missions affectées à l'État, il y a bien entendu la protection et la préservation de l'environnement. Il est donc légitime de s'interroger sur la formation des fonctionnaires à ces nouvelles problématiques pour permettre à l'État d'assurer pleinement son rôle (a). Nous verrons aussi que les difficultés identifiées au sein de la fonction publique d'État existent également au sein de la fonction publique territoriale (b).

a. Dans la fonction publique d'État

Le CESE a bien identifié cet enjeu en estimant que la prise en compte de l'environnement dans les missions des fonctionnaires fait partie des enjeux contemporains à ne pas éluder¹²⁴². Dès lors, quelles formations sont dispensées ?

S'agissant des hauts fonctionnaires de l'État, leur formation initiale a bien entendu lieu au sein de l'École Nationale de l'Administration (ENA). Si le Décret n° 2002-49 du 10 janvier 2002 relatif aux missions, à l'administration et au régime financier de l'École nationale d'administration, ne nous renseigne pas sur le contenu de la formation dispensée au sein de l'École, le règlement intérieur de l'établissement offre de meilleures indications. On y apprend ainsi que si des enseignements relatifs à la gestion, à la rédaction juridique ou encore à la communication sont dispensés, il n'est nullement question d'enseignement spécifique à l'environnement¹²⁴³. Il est alors peut-être admis que cette compétence est maîtrisée par les personnes admises au concours d'entrée puisque le programme des matières des épreuves¹²⁴⁴ recense bien que les candidats doivent avoir des connaissances relatives à l'environnement, l'énergie et aux politiques publiques du développement

¹²⁴¹ L. Duguit, *L'État les gouvernants et les agents*, Paris 1903 p. 413.

¹²⁴² M. Badré, N. Verdier Naves, *L'évolution de la fonction publique et des principes qui la régissent*, Avis du CESE, JORF, janvier 2017.

¹²⁴³ Arrêté du 4 décembre 2015 portant approbation du règlement intérieur de l'École nationale d'administration, JORF n°0288 du 12 décembre 2015.

¹²⁴⁴ Arrêté du 16 avril 2014 fixant la nature, la durée et le programme des épreuves des concours d'entrée à l'École nationale d'administration.

durable¹²⁴⁵. Cependant ces questions sont traitées lors de l'épreuve d'économie ! L'environnement est également abordé dans le cadre de l'épreuve relative à l'Union Européenne¹²⁴⁶. Enfin, les stages réalisés par les élèves ne sont pas plus porteurs car axés sur les enjeux européen et internationaux, le territoire et l'entreprise.

Ensuite, les attachés territoriaux occupant le grade de catégorie A au sein de l'administration ne sont pas mieux lotis que les élèves de l'ENA. Concrètement les arrêtés relatifs à la formation ne mentionnent pas d'éducation à l'environnement¹²⁴⁷. D'ailleurs, si les plans de formation varient selon les instituts, il n'est, à notre connaissance, jamais fait mention d'une formation à l'environnement.

Finalement, les formations à l'environnement sont concentrées uniquement dans les filières dites techniques (agent technique et technicien de l'environnement, ingénieur et architecte de l'environnement, inspecteurs de l'environnement,...). Malgré tout, que doit-on penser d'une formation à l'environnement uniquement perçue de manière technique ? Ainsi, Yves Girault a bien montré les difficultés à s'échapper des « *présupposés épistémologiques et idéologiques des formations proposées* »¹²⁴⁸ dans les grandes écoles et notamment de la conception « *ressourciste* »¹²⁴⁹ de la nature. Cette vision est partagée par Dominique Bergot. Selon l'auteur, les inspecteurs de l'environnement, généralement issus d'une école généraliste de l'industrie¹²⁵⁰, partagent le point de vue de l'exploitant industriel¹²⁵¹. Enfin, très compétents techniquement, ces inspecteurs sont amenés notamment à mener des opérations de police nécessitant une connaissance approfondie du droit¹²⁵² qu'ils ne maîtrisent pas toujours. Plus que cela, la nécessité de formation à l'environnement est de plus en plus affichée dans les formations scientifiques¹²⁵³.

Face à cette difficulté de formation en amont de la prise de poste, le Ministère de l'environnement a réagi en créant, en 2001, l'Institut de formation de l'environnement (IFORE). L'arrêté du 9 juillet 2001 portant création de l'IFORE confie à l'institut, outre la formation des techniciens de l'environnement, la formation continue « *au profit des agents du ministère chargé de*

¹²⁴⁵ Ibid, Annexe.

¹²⁴⁶ Ibid.

¹²⁴⁷ Arrêté du 23 août 2007 relatif à l'organisation de la formation initiale au sein des instituts régionaux d'administration, JORF n° 199 du 29/08/2007, texte 51.

¹²⁴⁸ Y. Girault, *Environnement et développement : présupposés épistémologiques et retombées éducatives des travaux d'initiative personnelle encadrés*. In Bader B., Sauve L. *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval, Collection « l'Espace public », Québec, 2011, pp313-341.

¹²⁴⁹ Ibid.

¹²⁵⁰ D. Bergot, *L'inspection de l'environnement en pratique*, Revue juridique de l'environnement 2014/HS01 (Volume 39), p. 172.

¹²⁵¹ Ibid.

¹²⁵² Ibid. p. 173.

¹²⁵³ V. A ce titre, N. Lourdel, *Méthodes pédagogiques et représentation de la compréhension du développement durable : application à la formation des élèves ingénieurs*. Thèse de doctorat, sciences de l'environnement, Université et École des Mines de Saint-Étienne, 2005.

*l'environnement ou des services et établissements publics placés sous sa tutelle ainsi qu'au profit de tous les agents ayant en charge les missions du ministère chargé de l'environnement »*¹²⁵⁴. Cette formation qui repose sur l'apprentissage des fondamentaux du développement durable¹²⁵⁵ est appréciable. Mais quid des autres Ministères dont la culture environnementale est moins affirmée que celle du Ministère de l'environnement mais qui pourtant agissent dans ce domaine ? Une réponse pensait être apportée à travers la mise en place du pôle interministériel de formation Développement durable IFORE-DGAFP. Or, ce dispositif, plus que la diffusion pourtant affichée d'une culture partagée du développement durable¹²⁵⁶, se révèle être une formation aux éco-gestes au sein des services. Dès lors, il entre surtout en résonance avec l'objectif d'exemplarité de l'État en matière environnementale. Ainsi, il n'y a guère que l'IFORE pour dispenser une véritable formation à l'environnement à destination des fonctionnaires d'État. Cette formation est intéressante, bien que souvent portée sur un point technique. Elle devrait cependant intervenir beaucoup plus en amont de la prise de poste. Il est également possible de reprocher l'aspect volontaire de la participation à ces formations. Ainsi, ce défaut de formation à l'environnement des fonctionnaires d'Etat est régulièrement pointé du doigt. S'agissant de la mise en place de l'agence de la biodiversité, les rapporteurs estiment qu'une « *formation initiale et continue en matière de préservation de la biodiversité devrait être systématiquement délivrée dans les écoles de formation des fonctionnaires de l'État* »¹²⁵⁷.

b. Dans la fonction publique territoriale

On enregistre encore une fois aucune formation à l'environnement antérieure à la prise de poste. La sélection des attachés territoriaux est peut-être plus sélective et permet de recruter des agents déjà dotés de compétences fortes. Ainsi, le concours d'attaché territorial comprend une spécialité urbanisme et développement des territoires. Appelant à faire participer les candidats compétents en matière d'urbanisme et d'aménagement du territoire, les épreuves du concours ont vocation à vérifier que le candidat est à même de prendre en compte le territoire dans sa globalité, incluant dès lors les problématiques environnementales. Néanmoins, ces épreuves de concours ne permettent pas de vérifier avec exactitude l'étendue des compétences du candidat en matière environnementale, ni sa capacité à avoir une vision globale de l'environnement, les épreuves étant centrées sur l'échelon local. Des ingénieurs territoriaux sont également recrutés. Aussi, les

¹²⁵⁴ Arrêté du 9 juillet 2001 portant création de l'Institut de formation de l'environnement, Article 2 b).

¹²⁵⁵ V. Plaquette de présentation du dispositif de formation, disponible sur le site internet de l'IFORE, www.ifore.developpement-durable.gouv.fr/ (20/07/2017).

¹²⁵⁶ V. Dispositif national de Formation à l'éco-responsabilité, disponible sur <http://www.ifore.developpement-durable.gouv.fr/presentation-du-pole-interministeriel-de-formation-a120.html> (20/07/2017)

¹²⁵⁷ N. Bassire et F. Tuffnell, *rapport d'information sur la mise en application de la loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages*, Assemblée nationale, 2018 [en ligne].

inquiétudes soulevées au niveau national sont identiques à l'égard de la fonction publique territoriale.

Une formation en aval de la prise de poste en matière environnementale est malgré tout assurée par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). A ce titre, l'établissement public déploie une large palette de formations, notamment en raison du classement du développement durable parmi les « *cinq sujets essentiels* »¹²⁵⁸ identifiés par le CNFPT. Malgré tout, les livrets de formation nous informent encore une fois sur le caractère ultra spécialisé des formations dispensées. On compte par exemple le passage du certificat individuel aux politiques zéro pesticide ou encore la prise en compte des trames vertes et bleues dans les documents d'urbanisme¹²⁵⁹.

Ces formations, si l'on peut regretter leurs dimensions exclusivement techniques, offrent cependant l'opportunité de développer un corps administratif expert sur des sujets précis et capables de conseiller au plus près les exécutifs locaux. Cette innovation est loin d'être anecdotique. Elle permet notamment d'atténuer la mainmise des bureaux d'études en tant qu'experts conseils auprès des collectivités locales¹²⁶⁰, ces derniers pouvant faire craindre un manque de fiabilité, d'indépendance, d'impartialité et de transparence allant même jusqu'à questionner le véritable pouvoir de décision des collectivités sur des domaines techniques. Certes, si l'expertise extérieure reste indispensable au regard de la multiplication et de la technicité des domaines d'intervention des collectivités, son action mérite d'être plus fortement encadrée. Si des propositions ont été faites dans ce sens¹²⁶¹, la formation des agents territoriaux aux enjeux environnementaux, statutairement indépendants et soumis à des obligations déontologiques¹²⁶², offre aux autorités locales un appui essentiel dans la mise en œuvre des politiques publiques.

2. Les difficultés inhérentes à l'hyperspécialisation des personnels dans l'administration

« Les fonctionnaires sont des gens très capables, mais dans une seule spécialité ; quand une question est de leur ressort, il suffit d'un mot pour saisir toute une série de pensées, mais s'il s'agit d'une chose qui sort de leur rayon, on peut passer des heures à la leur expliquer, ils remuent la tête »

¹²⁵⁸ V. CNFPT, Développement durable, territoriaux, nous agissons,

¹²⁵⁹ V. à ce titre les catalogues de formation du CNFPT disponibles sur <http://www.cnfpt.fr/catalogue-formation/index.html>

¹²⁶⁰ G. Monédiaire *et al.*, « Propositions pour un statut juridique de l'expertise scientifique des collectivités territoriales », *Revue juridique de l'environnement* 2013/5 (n° spécial), op.cit., p. 73.

¹²⁶¹ Ibid.

¹²⁶² Loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires, JORF n°0094 du 21 avril 2016.

poliment mais ils ne comprennent pas un mot »¹²⁶³. Cette phrase, volontairement polémiste de Kafka dans « *le Château* », témoigne cependant d'une réalité liée à l'hyperspécialisation des individus au sein de l'administration. Ce constat bien réel ne doit pourtant pas éclipser la réalité d'une hyperspécialisation qui n'est pas uniquement inhérente à l'administration mais qui inonde l'ensemble de la société. Mis en avant notamment par Edgar Morin¹²⁶⁴, ce constat conduit au développement d'un savoir éparpillé, confiné dans un seul champ disciplinaire¹²⁶⁵. Cette spécialisation disciplinaire, au sein d'une société marquée de plus en plus par des exigences techniques et technologiques¹²⁶⁶, est malgré tout une bonne chose afin de gagner en précision analytique¹²⁶⁷. Néanmoins, la frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres vont isoler la discipline par rapport aux autres et par rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines¹²⁶⁸. En effet, cela entraîne la « *prolifération des microsavoirs produits dans et par des micromilieus fermés sur eux-mêmes, autoréférentiels et indifférents aux autres champs de savoirs* »¹²⁶⁹. La spécialisation contribue selon les mots très durs d'Alain Caillé et Philippe Chanial à un « *autisme croissant* »¹²⁷⁰ et à la production « *en masse des imbéciles savants* »¹²⁷¹.

L'administration va ainsi hériter de ce système. En lien avec l'extension des fonctions de l'État en général¹²⁷², les fonctionnaires spécialisés vont former « *le pilier de l'État moderne* »¹²⁷³. Élément de la bureaucratisation, la division du travail va entraîner un cloisonnement non seulement des missions mais aussi des compétences. On comprend donc les problématiques engendrées par ce système dans un domaine aussi transversal que l'environnement. Le cloisonnement des missions et des compétences ne permet pas d'avoir une action globale et cohérente. Seules une formation, une sensibilisation et une éducation à l'environnement permettraient de créer une culture commune à l'ensemble des services et assureraient la mise en œuvre du droit de l'environnement de manière beaucoup plus harmonieuse.

¹²⁶³ F. Kafka, *Le Château*, Gallimard, La Pléiade, 1976, p. 710.

¹²⁶⁴ Par exemple, E. Morin, *La méthode 6, Étique*, Seuil. Dans son ouvrage l'auteur énonce que « *l'hyper-spécialisation contribue puissamment à la perte de la vision ou conception d'ensemble car les esprits enfermés dans leur discipline ne peuvent appréhender les solidarités qui unissent les connaissances entre elles* ».

¹²⁶⁵ B. Claverie, *Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir*, Projectics / Proyéctica / Projectique 2010/1 (n° 4), p. 18.

¹²⁶⁶ Ibid. p. 20.

¹²⁶⁷ A. Caillé, P. Chanial, *Présentation*, Revue du MAUSS 2009/1 (n° 33), p. 21.

¹²⁶⁸ E. Morin, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité*, Transversales, Science, Culture, n° 29, 1994, p. 5.

¹²⁶⁹ A. Caillé, P. Chanial, *ibid.*

¹²⁷⁰ Ibid., p. 22.

¹²⁷¹ Ibid., p. 27.

¹²⁷² A. Anter, *L'histoire de l'État comme histoire de la bureaucratie*, Trivium [en ligne], 7/2010, p. 2.

¹²⁷³ M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*, Marianne Weber, 2e éd., Tübingen, I, 3 (citation issue de A. Anter, *L'histoire de l'État comme histoire de la bureaucratie*, Trivium [en ligne], 7/2010, p. 3.

§2 : L'accompagnement des politiques publiques

La formalisation de l'éducation à l'environnement est venue consacrer le rôle de support, d'appui, d'outil, d'accélérateur de l'efficacité des politiques publiques environnementales. Au niveau international, la Conférence de Tbilissi ou encore l'Accord de Paris en font état. Ainsi, si la Conférence ayant eu lieu en Géorgie fait de nombreuses fois mention de la nécessité d'établir des passerelles entre politiques environnementales et actions éducatives¹²⁷⁴, l'Accord de Paris stipule que les mesures éducatives renforcent « *l'action engagée au titre du présent accord* »¹²⁷⁵ sur le thème précis de la lutte contre le réchauffement climatique. En France, l'article 8 de la Charte de l'environnement marque également cet attachement. Si « *l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte* », cet article doit être lu à l'aune de l'ensemble de la Charte¹²⁷⁶. En lien avec l'article 6 qui dispose que « *les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable* », l'éducation doit donc être vue comme une contribution à la mise en œuvre de ces politiques publiques. Dans une moindre mesure, cette déduction peut également découler de l'article 2 selon lequel « *toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement* ».

Par-là, on le conçoit bien, l'éducation à l'environnement s'impose comme un outil indispensable à la mise en place des politiques publiques environnementales (A). Cependant, l'idéologie portée par cette éducation porte à s'interroger sur sa nature véritable. Est-ce une politique publique à part entière ou une politique destinée à insuffler un nouveau modèle de société ? Entre ces deux conceptions, la frontière est parfois très fine. A ce titre, elle mérite une clarification afin de ne pas voir la finalité de l'éducation à l'environnement dénaturée ou même clairement remise en question (B).

¹²⁷⁴ Si dans son préambule la convention insiste sur la « *nécessité d'intégrer l'éducation relative à l'environnement sous ses différentes formes [...] dans les politiques nationales, les plans d'aménagement de l'environnement* », sa recommandation n°1 - 11) estime que « *Pour qu'elle contribue efficacement à l'amélioration de l'environnement, il faut établir une liaison entre l'action éducative, d'une part, et la législation, les politiques, les mesures de contrôle et les décisions des gouvernements en matière d'environnement, d'autre part* ».

¹²⁷⁵ L'article 12 de l'accord estime en effet que « *Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord* »

¹²⁷⁶ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'« écocitoyenneté »*, op.cit.

A. l'éducation à l'environnement comme renfort des politiques publiques environnementales

L'éducation à l'environnement doit être vue comme un préalable, un « *socle* »¹²⁷⁷, sans lequel les politiques environnementales sont vouées à l'échec (1). D'un autre côté, elle s'impose comme un instrument au service de leur déploiement, de leur généralisation (2).

1. Un moteur de l'effectivité des politiques publiques environnementales

Il existe différentes acceptions de l'éducation à l'environnement. Malgré tout, un consensus émerge sur une appréhension de l'éducation à l'environnement destinée à assurer la diffusion d'une culture environnementale suffisante à la mise en place des politiques publiques environnementales, mais également à la construction d'instruments spécifiques destinés à en assurer leur progression et *in fine* leur pleine efficacité.

De manière plus concrète, l'éducation à l'environnement s'est d'abord construite comme un élément des programmes scolaires¹²⁷⁸. Cette approche est-elle pour autant synonyme de son exclusion comme instrument au service des politiques publiques ? Nous répondrons par la négative. En effet, la lecture des différentes circulaires relatives à l'éducation à l'environnement nous apprend que l'acquisition de savoirs fondamentaux n'est pas l'unique ambition de cette éducation. Elle s'inscrit en réalité dans une politique plus large de modification des comportements. La circulaire de 1977 pose les premiers jalons de cette détermination. En instituant la nécessité de former aux problèmes environnementaux, son objectif clairement annoncé est de « *développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* »¹²⁷⁹. L'acquisition du comportement responsable se décline sous la forme d'une abstention de « *toute destruction ou perturbation inutile* » ou encore l'utilisation rationnelle des « *moyens techniques* ». Les circulaires postérieures assument encore plus cette direction. Ainsi, la circulaire de 2004 s'inscrit directement dans le dispositif de la stratégie nationale en faveur du développement durable¹²⁸⁰. Celle de 2011 s'inscrit également dans la nouvelle SNDD 2010-2013 en affirmant expressément que « *la finalité de l'éducation au développement durable est de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix en menant des raisonnements intégrant les questions complexes du développement durable qui lui permettront de prendre des décisions, d'agir de*

¹²⁷⁷ Ibid.

¹²⁷⁸ C. Aspe, M. Jacquet, *Environnement et société*, Quac, 2012, p. 216.

¹²⁷⁹ Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, I.

¹²⁸⁰ Circulaire n°2004-110 du 8-7-2004, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)*,

manière lucide et responsable, tant dans sa vie personnelle que dans la sphère publique »¹²⁸¹. Enfin, la circulaire de 2015 estime que « *l'éducation nationale et l'enseignement supérieur représentent un levier essentiel pour mettre en œuvre la transition énergétique et écologique de l'ensemble de la société, dans une démarche globale de développement durable* »¹²⁸². L'ancrage de l'éducation à l'environnement au sein des programmes scolaires offre certes un cadre à l'apprentissage des savoirs élémentaires relatifs à l'environnement, mais elle s'envisage également comme le support de la mise en place de politiques publiques au niveau national, comme les fondations sur lesquelles sera établie toute la politique environnementale.

Parallèlement à la généralisation de l'éducation à l'environnement à l'école, des actions d'éducation et de sensibilisation spécialement dirigées vers la réussite de politique publique se sont développées. L'origine de la création des Centres Permanents d'Initiation à l'Environnement (CPIE) est à ce titre assez révélatrice. Avant de prendre une forme associative, indépendante du Ministère de l'environnement, les CPIE étaient créés sous impulsion ministérielle et avaient clairement pour objectif d'être des relais locaux d'action. A ce titre, ils étaient « *indissociables de la mise en place de politiques publiques* »¹²⁸³. Les services déconcentrés de l'État, les établissements publics comme l'ADEME, ou encore les PNR et les Parcs nationaux ont ensuite conduit des actions de sensibilisation en lien avec les politiques publiques dont ils avaient la charge. S'agissant des DREAL, le décret du 27 février 2009 leur assigne comme mission de contribuer à l'information, à la formation et à l'éducation des citoyens sur les enjeux du développement durable et à leur sensibilisation aux risques¹²⁸⁴. Elles assurent donc au quotidien un grand nombre d'actions et s'imposent comme un acteur majeur de l'éducation à l'environnement en France. L'action de l'ADEME est plutôt centrée sur les gestes éco-responsables en lien avec le développement des politiques de réduction des dépenses énergétiques. Enfin, les parcs nationaux et naturels régionaux œuvrent surtout à la mise en place d'outils de sensibilisation au milieu naturel et à la dégradation de l'environnement.

Finalement, comme le souligne Julien Prieur, l'éducation est un des moyens d'assurer l'effectivité des politiques publiques du développement durable¹²⁸⁵. Aujourd'hui, ce rôle est fortement consolidé au regard de l'introduction systématique et de plus en plus importante de l'éducation à l'environnement au sein des différentes stratégies nationales de développement durable¹²⁸⁶. Les Agenda 21 locaux sont également amenés à définir de manière de plus en plus

¹²⁸¹ Circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011

¹²⁸² Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015

¹²⁸³ C. Aspe, M. Jacquet, *Environnement et société*, op.cit., p. 220.

¹²⁸⁴ Décret n° 2009-235 du 27 février 2009 relatif à l'organisation et aux missions des directions régionales de l'environnement, de l'aménagement et du logement – article 2

¹²⁸⁵ J. Prieur, *Le développement durable et les politiques publiques*, thèse, Limoges, 2010, 605 p.

¹²⁸⁶ A titre d'exemple la SNTEDD 2015-2020 comporte un axe 7 intitulé « *éduquer, former et sensibiliser pour la transition écologique et le développement durable* »

précise leur volet éducatif. Enfin, les grandes lois environnementales comme les lois Grenelle, la loi sur la biodiversité ou sur la transition énergétique, comportent toutes une disposition relative au développement de mesures éducatives ou de sensibilisations du public¹²⁸⁷.

2. La nécessité d'une généralisation

Dans son rapport sur l'éducation à l'environnement, le CESE a fait état de la nécessité d'inscrire l'éducation à l'environnement dans toutes les politiques publiques environnementales¹²⁸⁸. Cette recommandation est aujourd'hui relativement bien prise en compte quand on sait que l'éducation à l'environnement a été concrétisée au sein de l'axe 7 de la SNTEDD 2015-2020. Malgré tout, cette dernière n'impose pas expressément l'inscription de l'éducation à l'environnement dans toutes les politiques publiques. Il est cependant possible de voir derrière la priorité n°4 intitulée « *aider à la modification des choix et des comportements de la société* », la volonté de donner une assise large à l'éducation à l'environnement eu égard aux nombreux sujets sur lesquels elle est amenée à intervenir. La stratégie recense en effet des actions dans des domaines précis : « *Mobilités alternatives et déplacements doux, consommation responsable, alimentation durable, réduction et tri des déchets, réparation et recyclage des objets domestiques, écojardinage, croissance verte et solidaire, participation citoyenne sont des sujets pour lesquels chacun souhaite bénéficier de conseils, tester des savoir-faire facilement reproductibles, connaître l'impact de ses comportements pour s'investir plus avant dans leur évolution* ». Au-delà de cette liste, que l'on imagine non exhaustive, c'est bien la reconnaissance de l'intérêt de développer l'éducation à l'environnement dans l'ensemble des sphères d'action de l'État et des collectivités locales qui s'exprime.

Si le CESE préconise également le développement d'un « *volet EEDD dans tous les plans et schémas nationaux, régionaux et départementaux de politiques publiques* »¹²⁸⁹, il est fréquent de remarquer l'inscription de telles démarches dans de nombreux documents. Ainsi, à titre d'exemple,

¹²⁸⁷ Loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, JORF n°0179 du 5 août 2009, article 55 « *l'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions éthiques et sociales, à la formation citoyenne* » ; Loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages, JORF n°0184 du 9 août 2016, article 21 créé l'article L. 131-9 du code de l'environnement et qui confie à l'Agence française pour la biodiversité une mission de « *communication, information et sensibilisation du public* » ; Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte, JORF n°0189 du 18 août 2015, article 2 : « *les politiques nationales et territoriales, économiques, de recherche et d'innovation, d'éducation et de formation initiale et continue contribuent à ce nouveau mode de développement par les dispositifs réglementaires, financiers et fiscaux, incitatifs et contractuels que mettent en place l'Etat et les collectivités territoriales* ».

¹²⁸⁸ CESE, *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie*, op.cit. Dans son rapport le CESE fait état de la nécessité « *d'inscrire l'EEDD dans toutes les politiques publiques* », eu égard au fait que « *L'idée que l'éducation à l'environnement et au développement durable est une priorité politique et qu'elle devrait être partie intégrante de toutes les politiques publiques éducatives et de développement durable* », p. 41.

¹²⁸⁹ Ibid.

l'ensemble des plans d'action stratégique des schémas régionaux de cohérence écologique (SRCE) des régions Aquitaines, Limousin et Poitou-Charentes comprend des actions de sensibilisation et de formation¹²⁹⁰. Les Schémas régionaux climat air énergie (SRCAE) incluent également ce type d'action au sein de leur orientation stratégique¹²⁹¹. Il en est de même pour les schémas d'aménagement et de gestion de l'eau (SAGE) et les schémas directeurs d'aménagement et de gestion des eaux (SDAGE)¹²⁹². La mise en exergue de l'éducation dans ces divers documents est liée à la volonté d'élargir les dispositions mises en œuvre en y associant un maximum de personnes afin d'en favoriser également l'effectivité. Cette prise de conscience est à mettre en relation avec les interrogations liées à l'effectivité de ces documents. L'introduction systématique d'une dimension éducative est donc une condition nécessaire à la réalisation de leur entière effectivité.

En plus de cette généralisation de l'éducation à l'environnement à travers des instruments spécifiques, il est nécessaire de voir se développer une politique publique d'éducation à l'environnement à part entière. Celle-ci peut prendre plusieurs formes. D'abord, elle peut s'inscrire au sein des Agendas 21 locaux. Déclinaison au niveau territorial de l'Agenda 21 adopté à Rio en 1992, les Agendas 21 locaux sont destinés à mettre en œuvre le développement durable au niveau infranational. En tant que déclinaison, ils poursuivent alors les grands objectifs de l'Agenda 21 au titre duquel on trouve, à l'article 38, la promotion de l'éducation de la sensibilisation et de la formation. Malgré tout, les Agendas 21 locaux étant établis en dehors de tout cadre réglementaire afin d'assurer leur adaptabilité au territoire, il n'est pas obligatoire de décliner les incitations éducatives au niveau local. La pratique s'est cependant fortement saisie de la dimension éducative. Ainsi, c'est en toute logique que le cadre de référence des projets territoriaux de développement durable et des Agendas 21 locaux a fait de l'éducation l'un des leviers essentiels de la finalité d'« *épanouissement de tous les êtres humains* », ainsi que l'éducation et l'accès aux connaissances « *des préalables nécessaires à l'ensemble des domaines d'action* »¹²⁹³. Les Agendas 21 locaux peuvent donc offrir le cadre à l'établissement d'une vraie politique d'éducation à l'environnement au niveau territorial. Cette mise en œuvre est d'autant plus déterminante que le territoire est un support essentiel au développement de l'éducation à l'environnement¹²⁹⁴. Cette dimension est aujourd'hui renforcée grâce au lancement des Agendas 2030 et à la poursuite des Objectifs de Développement

¹²⁹⁰ Schémas régional de cohérence écologique du Limousin, Rapport 3, Plan d'actions stratégique, voir notamment l'orientation V : « Améliorer les connaissances sur les continuités et sensibiliser aux continuités » ; Schémas régional de cohérence écologique Poitou-Charente, Volet D, Plan d'actions stratégique, voir notamment l'orientation 2.1 : « sensibiliser et former pour prendre en compte les continuités écologiques »

¹²⁹¹ A titre d'exemple le SRCAE de la Région centre consacre l'orientation V du document d'orientations à informer le public, et faire évoluer les comportements.

¹²⁹² A titre d'exemple le SDAGE du Bassin Loire Bretagne comprend au sein de son Programme de mesures une disposition relative à la formation, le conseil, la sensibilisation ou l'animation (mesure GOU03).

¹²⁹³ Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie, *Cadre de référence des projets territoriaux de développement durable et des Agendas 21 locaux*, août 2013, p. 20.

¹²⁹⁴ Voir : Revue éducation relative à l'environnement – regards – recherches – réflexions, Volume 10, *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnemental*, 2012.

Durables au titre desquels on trouve l'éducation et notamment l'éducation au développement durable. Ensuite, à l'image des propositions de certaines associations la mise en place d'une politique publique d'éducation à l'environnement peut prendre la forme de plans territoriaux d'éducation à l'environnement et au développement durable. Encore à l'état de projet, la création de ces plans territoriaux permettrait d'obliger les territoires à mettre en place une vraie politique d'éducation à l'environnement à l'échelon territorial. Enfin, dans le domaine très spécifique de l'école, la mise en place d'Agenda 21 scolaire, couplée à la généralisation des démarches E3D, éco-école est nécessaire. Ces dispositifs permettent d'inscrire les établissements scolaires dans une démarche de développement durable. Ils fixent un plan d'action directement dans les projets d'établissement. Concrètement, l'établissement scolaire devient alors un support de l'éducation à l'environnement et un lieu d'actions concrètes menées en sa faveur. Cette dimension scolaire est bien entendu fondamentale. Son articulation avec les plans, élaborés à l'échelle territoriale, doit également être recherchée afin d'assurer une cohérence et une harmonisation des politiques publiques.

B. L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques

Dans sa thèse en préparation, Olivier Sigaut¹²⁹⁵ retrace très clairement la dimension politique qui guide l'élaboration et la structuration de l'éducation à l'environnement. Portée par une démarche naturaliste, son institutionnalisation a été le théâtre d'enjeux politiques. Au sens d'Émile Durkheim¹²⁹⁶, l'éducation à l'environnement se présente comme un domaine moral et politique. Il s'agit d'une « *tension entre des projets pédagogiques utopistes de formation d'un être nouveau et l'intégration des individus par la transmission de normes et de valeurs dominantes* »¹²⁹⁷. Nous verrons donc que l'éducation à l'environnement a fait l'objet de débats éminemment politiques (1) pour ensuite identifier en son sein un projet, lui-même qualifié de politique (2)

1. Une naissance politique

La naissance de l'éducation à l'environnement est concomitante à la prise de conscience de la dégradation de l'environnement. Son développement comme réponse à cette crise est malgré tout

¹²⁹⁵ O. Sigaut, *De l'éducation populaire, à l'éducation à l'environnement et au développement soutenable : une approche communicationnelle et politique de l'éducation à la nature, du 18ème siècle à la période contemporaine*, Thèse en Sciences de l'information et de la communication, Sous la direction de Franck Cormerais, thèses en préparation à Bordeaux 3, dans le cadre de Montaigne-Humanités, en partenariat avec Médiation, Information, Communication, Art (équipe de recherche), depuis le 01-12-2016.

¹²⁹⁶ E. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 1985.

¹²⁹⁷ M. Jacqué, « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action* 2016/1 (N° 47), p. 13.

imprégné d'une forte dimension politique.

D'abord, la dynamique de construction par le haut des politiques publiques d'éducation à l'environnement est fortement marquée par des connotations géopolitiques¹²⁹⁸. Nous l'avons vu, l'UNESCO s'est positionnée comme fer de lance. Cette désignation a fait l'objet d'oppositions voire de confrontations avec le centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (sous la dépendance de l'OCDE) dont les enjeux consistaient en des positionnements géostratégiques liés à la guerre froide¹²⁹⁹. La tenue des différentes conférences sur l'éducation à l'environnement à Tbilissi, Belgrade ou encore Moscou, tous membres de l'ex bloc socialiste, en est un symptôme révélateur. Au-delà de l'innovation pédagogique, l'action du CERI constituait un contrepouvoir sur la mainmise du sujet par les pays soviétiques¹³⁰⁰. Dans ce cadre, par le transfert de responsabilité de la crise sociale et politique de l'économie capitaliste à l'écologie, la promotion de l'éducation à l'environnement poursuivait le maintien du modèle économique libéral en place. Finalement, « *bien avant l'avènement du développement durable, il semble que l'OCDE avait développé une façon opportuniste de répondre à la crise sociale et politique que générait l'économie capitaliste en braquant le projecteur sur les aspects écologiques de cette crise* »¹³⁰¹. L'illusion était offerte d'une réponse à la crise sans entraver le développement du modèle économique dominant. En opposition au scénario de l'OCDE, l'UNESCO s'est saisie de l'éducation à l'environnement afin d'engager une réflexion critique sur le modèle économique de développement¹³⁰². Elle a constitué un lieu privilégié d'expression pour les pays en voie de développement, pour les pays non-alignés, mais aussi plus indirectement pour les États du bloc socialiste. Ainsi, l'UNESCO, par le truchement de l'éducation à l'environnement a identifié « *les ravages d'un certain type de développement économique associé au capitalisme et à la croissance sans limite* »¹³⁰³. Elle va même jusqu'à affirmer le primat de l'environnement sur la croissance¹³⁰⁴. En réalité, cette prise de position de l'UNESCO, notamment dans la Charte de Belgrade, est le révélateur de l'influence des pays socialistes. Finalement, ici encore, l'éducation à l'environnement sert de prétexte non pas à la mise en abyme du modèle capitaliste, mais bien à sa mise sur le banc des accusés. Ainsi, comme le relève O. Sigaut, « *il apparaît que nous sommes en présence d'une « bioécopolitique » avec, en particulier, l'instrumentalisation d'un référentiel, celui de l'éducation à l'environnement, au profit de diverses stratégies géopolitiques* »¹³⁰⁵.

D'un autre côté, la dimension politique de l'éducation à l'environnement repose sur un

¹²⁹⁸ O. Sigaut, *L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques*, op.cit., p. 59.

¹²⁹⁹ Ibid.

¹³⁰⁰ Ibid., p. 62.

¹³⁰¹ Ibid.

¹³⁰² Ibid.

¹³⁰³ Ibid., p. 65

¹³⁰⁴ Charte de Belgrade, article 7

¹³⁰⁵ Ibid., p. 65.

mouvement *down-top* lié à l'action des mouvements naturalistes contestataires. Ce carcan repose sur le postulat que l'éducation à l'environnement représente un domaine politique et moral¹³⁰⁶. Dans ce cadre, les mouvements naturalistes contestataires, très liés à l'écologie politique, vont utiliser l'éducation à l'environnement comme un levier au service d'une modification par le biais des comportements des individus, en entretenant un rapport critique et engagé de l'écologie¹³⁰⁷. En France, cette dynamique s'est centralisée autour du réseau Ecole et Nature. En concurrence à l'action des CPIE qui agissaient en synergie avec la politique du ministère de l'environnement, les premiers militants d'École et Nature ont donné à l'éducation à l'environnement une portée utopiste de transformation sociale¹³⁰⁸. Concrètement, les représentations de l'imaginaire, de la métaphysique de la nature sont privilégiées face à l'approche scientifique. Elles conduisent à construire une vision idéologique voire utopique de l'écologie comme support à l'avènement d'une nouvelle société et d'un nouvel « écocitoyen ».

Par cet enchevêtrement de conjoncture socio-politique, à l'instar du MacGuffin hollywoodien et outre la forte conviction, n'en doutons pas, des éducateurs à l'environnement dans la nécessité de son développement, l'éducation à l'environnement a pu servir de prétexte à l'assouvissement d'idéologies politiques bien plus liées à la modification des rapports sociaux qu'à la recherche de leviers de lutte contre la dégradation de l'environnement.

2. Une dimension politique inscrite dans l'éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement ne doit pas être uniquement entendue comme un moyen d'acquisition des « bons gestes » envers l'environnement. Malheureusement, aujourd'hui les éducateurs à l'environnement sont trop centrés sur le développement des savoirs fondamentaux relatifs à l'environnement et à l'acquisition pratique de compétences centrées dans un domaine particulier (tris des déchets, économie d'énergie, fonctionnement des systèmes écosystémiques...) ¹³⁰⁹. Cette pratique conduit à une moralisation des pratiques¹³¹⁰. Cela revient à considérer que « *la formation de l'écocitoyen ne relève plus d'une pratique pédagogique associée à un projet politique ou moral, mais d'un processus de socialisation, d'intériorisation de normes à même de développer des comportements adéquats aux formes dominantes de prise en charge de*

¹³⁰⁶ M. Jacqué, *L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique*, Cahiers de l'action, 2016/1 (N° 47), p. 14.

¹³⁰⁷ Ibid.

¹³⁰⁸ Ibid. p. 15.

¹³⁰⁹ J. Van den Gerg, C. Dubois, C. Teret, *De la politique dans l'ERE ?*, in revue ERE, Vol 8, 2009, p. 283. Les auteurs rappellent dans leur article qu'il est « *vrai que l'ErE a fait des changements de comportements un cheval de bataille important : recyclage des déchets, modification du rapport au vivant, utilisation rationnelle de l'énergie, etc* ».

¹³¹⁰ M. Jacqué, *L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique*, Cahiers de l'action, 2016/1 (N° 47), p. 18. L'auteure par également de « *formatage* ».

*l'environnement*¹³¹¹».

Or, nous l'avons vu, la conceptualisation de l'éducation à l'environnement ne se cantonne pas à l'apport de réponses pratiques à la dégradation de l'environnement. Elle cherche à ouvrir les individus sur la recherche de solutions globales et collectives dans une perspective de transformation sociale. Ses dimensions éthiques et critiques entretiennent donc un fort lien politique. Comme l'écrit Lucie Sauvé, l'éducation à l'environnement « *s'inscrit d'autant plus dans le champ du politique lorsqu'elle accompagne une dynamique de critique et de transformation sociales. Elle contribue à développer des citoyennetés informées, conscientes, compétentes, capables de participer à la mouvance d'une démocratie participative, mais, plus encore, capables de dénoncer; et, même davantage, capables de construire l'alternative* »¹³¹². Ainsi, l'éducation à l'environnement prend son caractère politique en lien avec le développement de l'éco-citoyenneté. Ce phénomène avait déjà été analysé par Laurent Fonbaustier dans son article relatif à l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement. Intitulé « L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté », la proximité entre ces deux notions était très vite affirmée. En effet, pour l'auteur, « *à travers ces actions aussi simples en apparence que fondamentalement complexes, une partie de la construction du sujet « post-moderne »* »¹³¹³ se joue, En d'autres termes, l'éducation à l'environnement cherche à favoriser l'émergence d'un nouveau citoyen, mais surtout d'une nouvelle société capable de repousser les dictats et les paradigmes de référence du capitalisme libéral.

Lucie Sauvé abonde expressément en ce sens. Spécialiste de l'éducation à l'environnement, elle considère que la dimension politique de cette éducation est liée à sa contribution dans la construction d'une « *compétence politique* » et d'une « *identité politique* »¹³¹⁴. En effet, dans un mouvement identique à l'éducation à la délibération¹³¹⁵, le développement de la compétence politique en éducation à l'environnement suppose l'acquisition de réflexes de « *savoir agir* ». Derrière cette expression se cache finalement la compréhension du système politico-institutionnel et des moyens d'actions le constituant, mais également l'apprentissage d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Constitutive des bases nécessaires à la négociation et au faire valoir de ses positions, l'identité politique « *se construit dans la clarification de l'idée de pouvoir et de la vision de son propre pouvoir au regard des situations, des autres, des institutions* »¹³¹⁶. Concrètement, cela revient à comprendre que des espaces d'actions revendicatrices sont présents et qu'il est possible de s'en saisir

¹³¹¹ Ibid.

¹³¹² L. Sauvé, communication libre, 2009, citée in Joëlle Van den Gerg, C. Dubois, C. Teret, *De la politique dans l'ERE ?*, in revue ERE, Vol 8, 2009, p. 283.

¹³¹³ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté*, op.cit.

¹³¹⁴ L. Sauvé, *La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement- un certain vertige*, in revue ERE, Vol. 9, 2010-2011, p. 12.

¹³¹⁵ G. Monédiaire, « La participation du public organisée par le droit : des principes prometteurs, une mise en œuvre circonspecte », *Participations* 2011/1 (N°1), p. 134-155.

¹³¹⁶ L. Sauvé, *La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement- un certain vertige*, op.cit., p. 12.

pour faire changer les choses. Plus profondément, l'éducation à l'environnement contribue à enrichir notre capacité d'action collective afin de sortir du carcan de la mobilisation individuelle insignifiante par rapport à l'étendue des problématiques environnementales. Par-là, elle interroge notre vouloir-agir et non pas notre pouvoir d'agir. Dans cette logique, Lucie Sauvé identifie des apprentissages régulièrement pratiqués en éducation à l'environnement au titre desquels on trouve : « *la valorisation de l'engagement citoyen* », « *l'inscription dans une démarche éthique* », « *la construction collective d'un savoir de type critique* » et « *l'apprentissage ensemble, au cœur de l'action sociale* »¹³¹⁷.

Finalement, on constate bien que la dimension éthique, critique et politique de l'éducation à l'environnement s'enchevêtre, se maille afin de « *ne pas enliser la dynamique éducative dans les lieux communs de la reproduction sociale* »¹³¹⁸. Elle met au contraire au jour les rapports de pouvoir¹³¹⁹ dans une dynamique de déconstruction des architectures sociales au service de l'édification d'une écocitoyenneté vectrice de transformation profonde du modèle politique.

Par-là, l'éducation à l'environnement peut être entendue comme politique dans la mesure où elle interroge les modèles de représentation et le rapport au pouvoir. Elle permet d'inventer un nouveau modèle social qui repose sur des valeurs différentes du modèle classique. Cependant, si cette éducation entretient des rapports étroits avec le politique, elle n'est pas pour autant politisée. Son rôle n'est pas de soutenir la doctrine d'un parti politique ou d'une philosophie politique. Les auteurs s'accordent sur ce point en exigeant la plus stricte neutralité des éducateurs et des contenus éducatifs afin d'éviter que cette éducation se transforme en séance de propagande ou d'endoctrinement politique¹³²⁰.

¹³¹⁷ Ibid. p. 13-15.

¹³¹⁸ Ibid. p. 7.

¹³¹⁹ L. Sauvé, *Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*, Revue ERE, Vol. 8, 2009, p. 155.

¹³²⁰ L. Simonneaux, *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable*, Pour, 2008/3, n°, pp. 179-185 ; Y. Alpe, A. Barthes, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29 | 2013, 33-44 ; C. Voisin, *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*, Thèse de doctorat, Université Bretagne Loire, soutenu le 24 octobre 2017, p. 198.

CHAPITRE 2 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA RÉCEPTION DE LA NORME

Une fois élaborée et mise en œuvre par la puissance publique, la norme est mise à disposition de ses destinataires mais également des organismes de contrôle. Cette saisine de la norme est déterminante afin de la rendre effective. En effet, les normes « *ne font rien si elles ne sont mobilisées par des sujets ou agents en fonction de leurs intérêts, de leurs intentions civiques ou du zèle qu'ils déploient dans l'exercice de leurs attributions. Elles ne procurent donc pas le résultat découlant de leur application si les acteurs ne jugent pas opportun de les mettre en mouvement ou s'entendent (...) pour ne pas le faire* »¹³²¹. En se saisissant de la norme, ces destinataires participent donc à une « *lutte pour le droit* »¹³²².

Malgré tout, la légitimité de la norme est régulièrement remise en question et les pouvoirs publics doivent faire preuve de pédagogie afin d'apporter la preuve de sa nécessité. La pédagogie devient alors l'un des critères de l'efficacité de la règle de droit. Cet effort se retrouve à travers les exigences de motivation, de simplification, d'intelligibilité, de qualité, de concertation ou encore de participation¹³²³. Au-delà de la compréhension de la norme, il permet de susciter l'adhésion du public à celle-ci. L'utilisation systématique de l'exposé des motifs des projets de loi traduit cette nécessité¹³²⁴. Selon le Conseil Constitutionnel, l'utilisation de ce procédé consacre « *une tradition républicaine qui a pour objet de présenter les principales caractéristiques de ce projet et de mettre en valeur l'intérêt qui s'attache à son adoption* »¹³²⁵. Sa dimension pédagogique est clairement établie puisque sa mise en œuvre vise à améliorer la qualité juridique des textes et à faciliter leur bonne compréhension par les administrés¹³²⁶. En matière environnementale, il est possible de considérer que l'exposé des motifs joue un rôle d'éducation à l'environnement en venant expliquer les motivations ayant conduit à la rédaction d'un projet de loi.

Cette pédagogie environnementale est donc nécessaire afin de renforcer l'efficacité du droit de l'environnement. Nous verrons donc succinctement son impact sur les destinataires de la norme (Section 1) avant de nous intéresser aux organes de contrôle (Section 2).

¹³²¹ A. Jeammaud et E Serverin, « Evaluer le droit », *Dalloz*, 1992, p. 263

¹³²² R. von Jhering, *La lutte pour le droit*, 1890, rééd., Dalloz, 2006, p. 65.

¹³²³ G. Houillon, « pédagogie et efficacité du droit », in *La pédagogie au service du droit*, P. Raimbault (dir.), LGDJ, 2011, pp. 327-335.

¹³²⁴ L'article 7 de la loi organique n°2009-403 du 15 avril 2009 relative à l'application des articles 34-1, 39 et 44 de la Constitution dispose ainsi : « *Les projets de loi sont précédés de l'exposé de leurs motifs.* », JORF n°89 du 16 avril 2009

¹³²⁵ CC, n°2009-579 DC du 9 avril 2009, Loi organique relative à l'application des articles 34-1, 39 et 44 de la Constitution, JORF n°0089 du 16 avril 2009

¹³²⁶ Circulaire du 1^{er} juillet 2004, relative aux règles d'élaboration, de signature et de publication des textes au Journal Officiel et à la mise en œuvre de procédures particulières relevant du Premier ministre

SECTION 1 : LA RÉCEPTION DE LA NORME PAR SES DESTINATAIRES

Sur le plan international, le droit de l'environnement rencontre des contraintes externes liées à sa physionomie qui influence sa mise en œuvre concrète. En effet, il est possible de considérer le droit de l'environnement comme étant arrivé à « *maturité* »¹³²⁷. Il s'est développé de manière exponentielle et tend ainsi vers une certaine exhaustivité. Cependant, des failles subsistent et se manifestent dans sa mise en œuvre, notamment sur deux points cardinaux.

Tout d'abord sur le plan de son acceptation. Nous l'avons vu, la légitimité du droit de l'environnement est régulièrement questionnée. Celle-ci est d'autant plus importante que ce droit est régulièrement taxé de frein au développement économique, valeur considérée comme cardinale dans notre société. Depuis la dernière crise économique, « *la croissance reste un objectif prioritaire* »¹³²⁸ et malgré les alertes de certains économistes sur l'absence de viabilité notamment environnementale de ce modèle de production, sa place dans les intérêts de la société reste primordiale. Ainsi, nous verrons que la mise en place du droit de l'environnement se heurte à un problème de légitimité en raison également de la concurrence qu'il incarne face aux intérêts économiques (§1). Ensuite, nous verrons que si la structure, sa technicité, sa vitalité, son hybridité, son inventivité s'apparentent à « *un corps de règle vivant qui procède d'une vraie physiologie* »¹³²⁹, sa compréhension s'apparente à un véritable labyrinthe pour les profanes. Il convient ainsi d'en favoriser la connaissance (§2).

§1 : Le renforcement de la légitimité de la norme environnementale

Le droit de l'environnement est, pour beaucoup, considéré comme un « *colosse omniprésent, qui irradie toutes les branches du droit* »¹³³⁰. Il s'est structuré autour d'une double position : contraignante, mais également non contraignante (ou incitative) visant à faire adopter un comportement en le rendant plus attractif¹³³¹. Cette double mécanique peut faire apparaître le droit de l'environnement comme flou, hésitant entre deux approches, faisant de lui un colosse aux pieds d'argile. Si face à ce constat, il serait nécessaire de procéder à une clarification en poussant le curseur vers l'une ou l'autre des approches, il semble en réalité que la combinaison de la contrainte et de l'incitation soit la plus à même de faciliter le déploiement et l'effectivité de ce droit. Pour cela,

¹³²⁷ É. Naim-Gesbert, « Maturité du droit de l'environnement », *Revue juridique de l'environnement* 2010/2 (Volume 35), p. 231-240.

¹³²⁸ J.-F. Fagnart, B. Hamaide « Environnement et développement économique : Introduction », *Reflets et perspectives de la vie économique* 2012/4 (Tome LI), p. 6.

¹³²⁹ É. Naim-Gesbert, « Maturité du droit de l'environnement » ; *op.cit.*, p. 238.

¹³³⁰ A. Van Lang, *Droit de l'environnement, op. cit.*, p. 7

¹³³¹ H. Berlhali-Bernard, Le droit de l'environnement : entre incitation et contrainte, RDP, 01/11/2009, n°6, p. 1683

il est néanmoins nécessaire de développer une pédagogie vers les destinataires des normes afin que ces derniers y adhèrent. C'est donc très logiquement que l'éducation à l'environnement doit être déployée afin de faciliter l'acceptabilité des mesures non-contraignantes (A) mais également des mesures contraignantes (B).

A. L'acceptabilité de mesures non contraignantes

Par définition l'acceptation des mesures non contraignantes repose sur une démarche volontaire. Si des incitations, notamment financières, invitent à adopter un nouveau comportement, l'efficacité des mesures non contraignantes s'établit surtout grâce à la prise de conscience de l'intérêt d'agir en ce sens. La place du droit non contraignant de l'environnement est loin d'être négligeable (1). Nous verrons alors que l'éducation joue un rôle déterminant dans son effectivité (2).

1. Les mesures environnementales non contraignantes

Pour le profane, la contrainte apparaît comme consubstantielle au droit en conditionnant son effectivité¹³³². Or, en développant une strate importante de normes non contraignantes, le droit de l'environnement témoigne de l'existence d'un droit dépourvu de toute contrainte. Proposer un panorama des mesures environnementales non contraignantes est un exercice délicat eu égard aux approches divergentes de la doctrine sur la notion même de force contraignante. En effet, si certains assimilent cette force à celle de force obligatoire, d'autres, au contraire, établissent une distinction entre ces « *forces classiques de la norme juridique* »¹³³³. C'est notamment l'approche proposée par Cédric Groulier. Pour l'auteur, la force contraignante est alors relative au seul contenu exprimé par la norme juridique¹³³⁴, c'est à dire son contenu déontique « *impératif (injonction ou prohibition) ou permissif (faculté de faire et de ne pas faire quelque chose)* »¹³³⁵. A ce titre, une norme sera entendue comme contraignante si elle exprime un impératif. D'un autre côté, une norme sera considérée comme obligatoire grâce à son insertion dans l'ordonnement juridique comme référence obligatoire¹³³⁶. Reprenant les thèses développées par D. De Béchillon¹³³⁷, cette dichotomie propose

¹³³² Paul Amssek résume bien ce postulat en estimant que « *les règles de droit sont conçues de la manière la plus générale, aussi bien dans la théorie juridique que dans l'opinion courante, comme dotées d'un caractère obligatoire, d'une force contraignante, obligeant ceux qui en sont les destinataires à se conformer à leurs prescriptions* », in *Autopsie de la contrainte associée aux normes juridiques*, in (dir.) C. Thibierge et alii, *La force normative*, LGDJ, Bruylant, Paris, 2009, p. 3.

¹³³³ C. Thibierge, *Synthèse*, in C. Thibierge et alii (dir.), *La force normative – Naissance d'un concept*, op.cit., p. 793.

¹³³⁴ C. Groulier, *La distinction de la force contraignante et de la force obligatoire des normes juridiques. Pour une approche duale de la force normative*, in C. Thibierge et alii (dir.), *La force normative...*, op.cit., p. 202.

¹³³⁵ Ibid., p. 203.

¹³³⁶ Ibid., p. 205.

¹³³⁷ D. De Béchillon, *Qu'est-ce qu'une règle de droit ?*, Odile Jacob, 1997.

en réalité une ouverture vers les notions de force référentielle obligatoire et de force référentielle facultative¹³³⁸, afin d'attribuer la qualité de norme juridique à la *soft law*.

Or, il semble clairement admis aujourd'hui que la *soft law* occupe une place importante dans la production normative. Il s'agit d'une réalité incontestable, particulièrement en matière environnementale¹³³⁹. Dès lors, pour ne pas entrer dans un débat doctrinal qui dépasse notre sujet de recherche, nous utiliserons, les termes non obligatoires et non contraignants dans une acception identique. Une norme non contraignante sera alors, à l'instar de la définition posée par le Conseil d'État, considérée comme du droit souple, c'est-à-dire : « réunissant trois conditions cumulatives :

- [ayant] pour objet de modifier ou d'orienter les comportements de leurs destinataires en suscitant, dans la mesure du possible, leur adhésion ;

- [ne créant] ne créent pas par [elle-même] de droits ou d'obligations pour leurs destinataires ;

- [présentant], par [son] contenu et [son] mode d'élaboration, un degré de formalisation et de structuration qui l'apparente aux règles de droit. »¹³⁴⁰.

Au niveau international, le droit non contraignant occupe une place importante. En effet, la naissance du droit de l'environnement, dans les années 1970, a contribué au développement massif de la *soft law*. Ce droit souple occupe ainsi une place importante dans cette branche du droit. Le droit international de l'environnement s'est construit autour d'instruments non juridiquement contraignants¹³⁴¹. Les déclarations de Stockholm en 1972, de Rio en 1992, de Johannesburg en 2002, ou de Rio + 20 en 2012 en sont des exemples marquants. A ces instruments, se conjugue l'ensemble des conventions-cadre qui, sans protocoles ou accords complémentaires, ne sont pas juridiquement contraignantes.

L'échelon européen a également dégagé un ensemble de normes non juridiquement contraignantes. L'article 288, alinéa 5, du TFUE estime expressément que « *les recommandations et les avis ne lient pas* ». S'agissant des recommandations, la Cour de Justice de l'Union Européenne a confirmé leur caractère non contraignant¹³⁴². Malgré tout, elle estime que ces actes ne sont pour autant pas dépourvus de tout effet juridique. En effet, selon la Cour « *les juges nationaux sont tenus de prendre les recommandations en considération en vue de la solution des litiges qui leur sont soumis, notamment lorsque celles-ci éclairent l'interprétation de dispositions nationales prises*

¹³³⁸ Pour plus de détail voir : C. Groulier, *La distinction...*, op.cit., p. 205 – 210.

¹³³⁹ A. Van Lang, *Le rôle du droit souple dans la simplification du droit de l'environnement*, in I. Doussan (dir.), *Les futurs du droit de l'environnement – Simplification, modernisation, régression ?*, Bruylant, Bruxelles, 2016, p. 82.

¹³⁴⁰ Conseil d'Etat, *Le droit souple*, La documentation française, étude annuelle 2013, p. 61.

¹³⁴¹ A. Van Lang, *Le rôle du droit souple...*, op.cit., p. 84.

¹³⁴² C.J.C.E., 13 décembre 1989, Grimaldi, C-322/88, Rec., 1989, p. 4407, points 16 et 18

dans le but d'assurer leur mise en œuvre, ou encore lorsqu'elles ont pour objet de compléter des dispositions communautaires ayant un caractère contraignant »¹³⁴³. Un travail important de classification des actes de droit non contraignants de l'Union européenne¹³⁴⁴, réalisé par Nicolas De Sadeleer, témoigne de l'abondance de ces mécanismes. Ainsi, à côté des classiques livres blancs et livres verts, des actes « préparatoires et programmatoires » tels que les « orientations générales », « les programmes d'action » ou les « lignes directrices » mais également des « actes interprétatifs et décisionnels », au titre desquels figurent « les orientations » ou encore les « communications interprétatives »¹³⁴⁵, se démarquent.

Enfin, en droit interne de l'environnement, on trouve également un foisonnement, voire un « empilement »¹³⁴⁶ de textes juridiquement non contraignants. Cette caractéristique n'est cependant pas déniée d'utilité. En effet, le Conseil d'État reconnaît que « la protection de l'environnement, qui implique une projection à moyen et long terme, et la mise en œuvre d'actions coordonnées de nombreux partenaires publics et privés, apparait propice à l'usage des instruments de droit souple définissant une référence commune »¹³⁴⁷. Une preuve, s'il en fallait une, réside dans l'ensemble des plans et schémas couvrant le domaine environnemental et dont la souplesse réside dans leur caractère programmatoire et incitatif¹³⁴⁸. A ces programmations, se rajoutent les grands objectifs de la politique environnementale qui se déclinent dans des « feuilles de routes », des « stratégies », des « orientations » ou encore des « directives ».

Pour conclure, il ne faudrait pas non plus ignorer le rôle de plus en plus important joué par les approches volontaires en matière environnementale. Le développement de ce mécanisme aussi bien au niveau international, européen que national, « renvoie à des dispositifs atypiques ou à des instruments juridiques classiques »¹³⁴⁹. En effet, si Agathe Van Lang perçoit en eux une « nébuleuse où cohabitent des réalités très diverses »¹³⁵⁰, les approches volontaires englobent des codes de bonne conduite, des déclarations, des rapports volontaires, des chartes, des programmes volontaires, des « agenda 21 », des normes techniques, des contrats...¹³⁵¹. Si la question de la juridicité de ces approches volontaires n'est pas tranchée, nous les voyons comme l'expression d'un droit

¹³⁴³ Ibid.

¹³⁴⁴ N. De Sadeleer, *Classification des actes de droit non contraignant de l'Union Européenne*, in I. Hachez et al (dir.), *Les sources de droit revisitées*, Vol 1., *Normes internationales et conventionnelles*, Bruxelles, Anthemis, 2012, p. 278.

¹³⁴⁵ Ibid., pour en savoir plus.

¹³⁴⁶ A. Van Lang, *Le rôle du droit souple...*, op.cit., p. 91.

¹³⁴⁷ Conseil d'Etat, *Le droit souple*, op.cit., p. 34.

¹³⁴⁸ A. Van Lang, *Le rôle du droit souple...*, op.cit., p. 82.

¹³⁴⁹ N. Hervé-Fournereau, *Présentation Générale*, in N. Hervé-Fournereau (dir.), *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, PUR, 2008, p. 27.

¹³⁵⁰ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, Thémis, PUF, Paris, 2007, p. 502.

¹³⁵¹ N. Hervé-Fournereau, *Présentation Générale*, in N. Hervé-Fournereau (dir.), *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, PUR, 2008, p. 28.

postmoderne¹³⁵² et allons dans le sens de Véronique Labrot pour qui : « *moins que hors du droit, l'approche volontaire s'intercalerait ainsi entre le sentiment de décadence, de déclin de la loi et la recherche de nouveauté, de créativité, et l'émergence de nouvelles formes d'obligations* »¹³⁵³. Ces approches volontaires sont particulièrement intéressantes pour notre propos puisqu'elles reposent sur le consentement, donc l'adhésion, sur lequel l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle non négligeable.

2. L'action de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité des mesures non contraignantes

La grande diversité des mesures environnementales non contraignantes rend difficile une appréciation point par point de l'action de l'éducation à l'environnement sur chacune de ses mesures. Ainsi, une approche globale, prenant appui sur la définition du droit souple telle que posée par le Conseil d'État, constituera le cœur de notre argumentation. Plus précisément, nous verrons que l'éducation à l'environnement joue un rôle important sur l'effectivité des deux premiers critères de caractérisation de la *soft law* à savoir : le choix d'y adhérer d'une part, et de respecter les prescriptions, d'autre part.

D'abord, le Conseil d'État rappelle que le droit souple a pour objet de « *modifier ou d'orienter les comportements* »¹³⁵⁴. Plus précisément, il lui attribue une « *capacité d'agir par lui-même sur les comportements* »¹³⁵⁵. Ainsi, en opposition à la *hard law*, cette destination ne se matérialise pas par la fixation de bornes à la liberté d'action¹³⁵⁶ mais, au contraire, elle se construit comme une invitation à la réalisation d'un choix : adhérer ou non à la référence. Le droit non contraignant de l'Union Européenne constitue une bonne manifestation de cette affirmation. En effet, à la suite d'une recommandation ou d'un avis, il est laissé à l'État le choix de se conformer ou non aux prescriptions du Conseil ou de la Commission¹³⁵⁷. Les approches volontaires sont encore plus symptomatiques de la place laissée au choix, puisque, par définition, celles-ci résultent d'une adhésion : « *celle, individuelle, de se lier librement* »¹³⁵⁸.

Dans un deuxième mouvement, le Conseil d'État présente le droit souple comme n'étant pas

¹³⁵² N. De Sadeleer, *Les approches volontaires en droit de l'environnement, expression d'un droit post-moderne ?*, op.cit.

¹³⁵³ V. Labrot, *Approches volontaires et droit de l'environnement – Propos sur la volonté*, in *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 58.

¹³⁵⁴ Conseil d'Etat, *Le droit souple*, op.cit., p. 63.

¹³⁵⁵ Ibid., p. 61.

¹³⁵⁶ Ibid.

¹³⁵⁷ Pour plus de détails voir N. De Sadeleer, *Classification des actes non contraignants...*, op.cit.

¹³⁵⁸ V. Labrot, *Approches volontaires et droit de l'environnement...*, op.cit., p. 54.

à l'origine de la création de droits ou d'obligations pour leurs destinataires¹³⁵⁹. Ce deuxième critère, présenté comme l'élément essentiel de distinction entre le droit dur et le droit souple¹³⁶⁰, est fondamental car il renvoie encore une fois à la liberté du choix d'appliquer les prescriptions contenues dans la règle.

Finalement, on constate que la volonté est au cœur du processus d'effectivité de la *soft law*. Or, l'éducation à l'environnement va jouer un rôle fondamental sur l'appréciation de cette volonté. En ce sens, l'exemple des accords volontaires est particulièrement pertinent, même si l'argumentation présentée est bien-entendu transposable à l'ensemble de la *soft law*. En effet, comme l'ensemble de la *soft law*, des interrogations émergent sur l'impact, positif ou non, de cette forme juridique sur la protection de l'environnement. Rappelons, s'il était nécessaire, que la réglementation environnementale poursuit l'objectif avoué d'assurer la meilleure protection possible de l'environnement. Les approches volontaires environnementales vont dans le même sens. En effet, « dans l'absolu, l'approche volontaire devrait se signaler par une décision de protection de l'environnement prise par un pollueur sans que celle-ci soit proposée, imposée par un texte »¹³⁶¹. Malgré tout, cette perspective bien qu'attrayante est loin de faire l'unanimité parmi la doctrine. Il est en effet régulièrement affirmé que l'adhésion à une approche volontaire répond avant tout à un intérêt économique pour le pollueur¹³⁶² (« image de marque », réponses aux attentes des partenaires, stratégie de valorisation de la production par une image de qualité, séduction des « consommateurs verts », « volonté d'échapper à une réglementation encore plus coûteuse »¹³⁶³). On est finalement loin d'une protection de l'environnement « désintéressée »¹³⁶⁴ pour reprendre les termes de Jean Untermaier. Veronique Labrot met parfaitement en perspective cette dimension en rapprochant les démarches d'adhésion aux approches volontaires à la théorie des jeux. En effet, pour l'auteur, la liberté, offerte aux acteurs économiques de se soumettre à un certain comportement, « s'insère alors dans une sorte de dialectique de la coopération et du conflit, du respect des conséquences juridiques de son choix d'approche volontaire (cadre réglementaire) et de son objectif propre d'échapper autant que possible à tout ou partie de celles-ci (contenu de sa convention, de l'adhésion) »¹³⁶⁵. Concrètement, leur véritable volonté non pas d'adhérer à un mécanisme non contraignant, mais d'en respecter la finalité est ici en cause, la protection de l'environnement n'étant pas en soi l'objectif recherché. Ainsi, « le problème de la volonté est un problème de force en conflit, en équilibre et en ruptures d'équilibres »¹³⁶⁶. L'argument économique étant prépondérant, les

¹³⁵⁹ Conseil d'État, *Le droit souple*, op.cit., p. 61.

¹³⁶⁰ Ibid.

¹³⁶¹ V. Labrot, *Approches volontaires...*, op.cit., p. 56.

¹³⁶² Ibid.

¹³⁶³ Ibid., voir également dans le même ouvrage la *Conclusion générale* de G. J. Martin, notamment p. 317.

¹³⁶⁴ J. Untermaier, *Le droit de l'environnement – Reflexion pour un premier bilan*, in *Année de l'environnement*, Paris, PUF, 1980, p. 27.

¹³⁶⁵ V. Labrot, *Approches volontaires...*, op.cit., p. 63.

¹³⁶⁶ Ibid., p. 64.

acteurs économiques ne jouissent pas d'une volonté suffisante pour rendre efficaces les instruments non contraignants. Ainsi, pour beaucoup, seul le droit dur, contraignant et obligatoire est à même de s'imposer à la volonté¹³⁶⁷. L'intérêt de l'approche, prônée par la *soft law*, s'en trouve dès lors fortement dénaturé.

La recherche du maintien de mesures non contraignantes est néanmoins indispensable afin de permettre aux acteurs économiques de prendre conscience de la nécessité de la protection de l'environnement. Seule cette prise de conscience leur permettra d'avoir la volonté d'agir. A ce titre, l'éducation à l'environnement joue un rôle central. En effet, « *l'enseignement doit contribuer non seulement à une prise de conscience de notre Terre-Patrie, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser une citoyenneté terrienne* »¹³⁶⁸. Ainsi, l'adhésion aux normes non contraignantes va de pair avec le partage de valeurs reconnues saluées et reçues¹³⁶⁹ sur lesquelles l'éducation à l'environnement joue un rôle essentiel. Par-là, elle s'impose comme un levier indispensable à l'efficacité des mesures environnementales non contraignantes.

B. L'acceptabilité de mesures contraignantes

Le droit contraignant est celui qui est juridiquement obligatoire. Malgré tout, on constate encore aujourd'hui une absence d'application criante du droit de l'environnement. Celle-ci peut être le produit d'une mauvaise foi du destinataire de la norme mais également d'une méconnaissance de celle-ci. Dès lors, la question de l'acceptabilité sociale des mesures contraignantes est posée. Elle se manifeste notamment dans la fixation des seuils de pollution ou du quorum des peines qui, au-delà de leur fonction dissuasive, cherchent à ne pas heurter la population par leur caractère trop contraignant (1). A ce titre, c'est bien l'acceptabilité sociale qui est recherchée. Nous verrons donc que l'éducation à l'environnement joue un rôle majeur dans cette recherche d'acceptabilité (2).

1. Les mesures environnementales contraignantes

Le droit international de l'environnement est un pourvoyeur important de normes environnementales contraignantes. Comme s'agissant de la *soft law*, la caractérisation de la contrainte est soumise à débat en raison de la « *zone grise* »¹³⁷⁰ entre la *soft law* et la *hard law*. Pour

¹³⁶⁷ Ibid.

¹³⁶⁸ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, op.cit., p. 16.

¹³⁶⁹ P. Ricoeur, *Philosophie de la volonté, Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier, Ed. Montaigne, 1997, tome 1, p. 10.

¹³⁷⁰ I. Hachez, *Balises conceptuelles autour des notions de « source du droit », « force normative », et « soft law »*, RIEJ, 2012/2 (volume 65), p. 42.

notre propos, nous retiendrons une définition matérielle de la *hard law* internationale comme l'ensemble des normes contraignantes au titre desquels on dénombre les traités, coutumes, actes unilatéraux, principes généraux du droit et jurisprudence. Ce caractère contraignant du droit international est reconnu depuis longtemps puisque « *toutes les juridictions internationales se sont prononcées en faveur de la primauté de la règle internationale sur la règle interne* »¹³⁷¹. Ainsi, s'il « *est incontestable et incontesté que le droit international est supérieur au droit interne* »¹³⁷², cette affirmation est à nuancer d'un point de vue interne. En effet, « *se regardant comme originaire, le droit interne ne peut (...) qu'affirmer lui aussi sa suprématie et dès lors, s'attribuer le pouvoir de décider du sort du droit international* »¹³⁷³. C'est au travers de l'article 55 de la Constitution et l'alinéa 14 du préambule de la Constitution de 1946 que s'établit le rapport de la France au droit international contraignant en stipulant que : « *les traités ou accords régulièrement ratifiés ou approuvés ont, dès leur publication, une autorité supérieure à celle des lois, sous réserve, pour chaque accord ou traité, de son application par l'autre partie* ». Le contrôle de l'application du droit international est effectif. En effet, malgré le maintien « *controversé* »¹³⁷⁴ de la jurisprudence IVG et donc le refus par le Conseil Constitutionnel d'assurer le respect de la conventionnalité des lois, ce contrôle est exercé par le Conseil d'État depuis le célèbre arrêt Nicolo¹³⁷⁵. Il ne faudrait cependant pas déduire de cette contrainte la pleine effectivité du droit international de l'environnement. En effet, l'effectivité de ce droit est en grande partie indexée sur l'invocabilité des traités. « *On dit d'une convention internationale qu'elle est directement invocable dans l'ordre interne lorsque des particuliers peuvent utilement s'en prévaloir devant le juge national, non seulement à l'encontre des dispositions normatives de droit interne, mais aussi directement à l'encontre d'actes individuels* »¹³⁷⁶. Traditionnellement, deux conditions sont déterminantes pour qu'un accord international soit directement invocable devant les tribunaux. D'abord, une condition subjective : celui de l'intention des parties. Ainsi, dans un avis consultatif du 3 mars 1992¹³⁷⁷, la CPIJ a mis en avant ce critère pour savoir si un accord passé entre la Pologne et la ville de Dantzig était d'applicabilité directe. Pour ce faire, la Cour a donc effectué une interprétation téléologique du traité. La seconde est une interprétation objective. Mise en relief par l'article 27 de la convention de Vienne sur le droit des traités, cette condition veut que le texte soit suffisamment précis et ne nécessite donc pas, pour être applicable directement, de recourir à des mesures d'application en droit interne. En droit européen, c'est un arrêt du 30 septembre 1987, Demirel contre ville de Gmünd, qui est venu affirmer ces critères en énonçant qu'est d'effet direct une disposition d'un

¹³⁷¹ Claude Blumann et Louis Dubouis, *Droit institutionnel de l'Union européenne*, 4ème éd., Manuel, Litec, 2010, p. 518.

¹³⁷² Sentence arbitrale de la Commission franco-mexicaine, 9 octobre 1928, RSA, vot. V, p. 355.

¹³⁷³ Marcel Sinkondo, *Introduction au droit international public*, Ellipses, Paris, 1999, p. 70.

¹³⁷⁴ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme...*, op.cit., p. 92.

¹³⁷⁵ CE, Ass., 20 octobre 1989, *Sieur Nicolo*, rec. p. 190 : RFDA, 1989, p. 812, concl Frydman ; p. 824, note Bruno Genevois ; p. 993, note Louis Favoreu ; p. 1000, note Louis Dubouis ; AJDA, 1989, p. 788, note Denys Simon.

¹³⁷⁶ Ronny Abraham, *L'applicabilité directe de la Convention devant la juridiction administrative*, RUDH, 1991, p. 275.

¹³⁷⁷ Compétences des tribunaux de Dantzig, série B n° 15, p. 15

accord qui « eu égard à ses termes, ainsi qu'à l'objet et la nature de l'accord, [...] comporte une obligation claire et précise qui n'est subordonnée dans son exécution ou dans ses effets à l'intervention d'aucun acte ultérieur »¹³⁷⁸. Le constat est le même en droit interne où l'arrêt GISTI du 11 avril 2012¹³⁷⁹ admet désormais clairement qu'« une stipulation doit être reconnue d'effet direct par le juge administratif lorsque, eu égard à l'intention exprimée des parties et à l'économie générale du traité invoqué, ainsi qu'à son contenu et à ses termes, elle n'a pas pour objet exclusif de régir les relations entre États et ne requiert l'intervention d'aucun acte complémentaire pour produire des effets à l'égard des particuliers ».

La question du droit issu de l'Union Européenne est plus simple à traiter. En effet, selon l'article 288 du TFUE, le droit contraignant de l'Union Européenne est constitué par les directives et les règlements. S'agissant de leur effet contraignant, dès 1964 dans l'arrêt *Costa c/ Enel*, la CJCE a affirmé qu'« à la différence des traités internationaux ordinaires, le traité de la CEE a institué un ordre juridique propre, intégré au système juridique des États membres lors de l'entrée en vigueur du traité et qui s'impose à leurs juridictions »¹³⁸⁰. Concrètement cela signifie que les États membres sont dans l'obligation de transposer les directives européennes, mais également d'abroger les dispositions présentes en droit interne qui leur seraient contraires. Ainsi, les dispositions d'une directive doivent être mises en œuvre avec une force contraignante incontestable¹³⁸¹. Cette obligation étant d'autant plus forte que la Commission européenne en tant que « gardienne des traités »¹³⁸² exerce un contrôle fort sur l'application du droit de l'Union. Celui-ci s'exerce aussi bien dans un cadre non juridictionnel (rapports étatiques, droit de pétition, procédures de plainte) que dans le cadre du recours en manquement. Le droit interne a pris acte du caractère contraignant du droit de l'Union Européenne notamment en instituant l'article 88-1 de la Constitution qui sanctionne la non transposition des directives européennes. Comme s'agissant des normes internationales, l'arrêt *Nicolo* a ouvert la voie vers un contrôle de la conventionnalité des lois. Cette contrainte s'exerce avec force en matière environnementale puisque la majorité de sa réglementation a pour origine la transposition de directives ou de règlements européens.

Enfin, en droit interne de l'environnement, le droit contraignant se caractérise par les sources constitutionnelles issues de la Charte de l'environnement ainsi que de l'ensemble des dispositions

¹³⁷⁸ CJCE, Arrêt du 30 septembre 1987, Affaire 12/86 *Meryem Demirel v. Ville de Schwäbisch Gmünd*, 1987, ECR 3719

¹³⁷⁹ CE, ass., 11 avr. 2012, *GISTI, Fédération des associations pour la promotion et l'insertion par le logement*, n°322326, préc. Lebon ; AJDA 2012. 735 ; *ibid.* 936 ; *ibid.* 729, tribune Y. Aguila, chron. X. Domino et A. Bretonneau ; D. 2012. 1712, note B. Bonnet ; *ibid.* 2013. 324, obs. O. Boskovic, S. Corneloup, F. Jault Seseke, N. Joubert et K. Parrot ; Dr. soc. 2012. 1014, étude J.-F. Akandji-Kombé ; RFDA 2012. 547, concl. G. Dumortier ; *ibid.* 560, note M. Gautier ; *ibid.* 961, chron. C. Mayeur-Carpentier, L. Clément-Wilz et F. Martucci ; RDSS 2012. 940, note S. Biagini-Girard ; Constitutions 2012. 297, obs. A. Levade ; RTD civ. 2012. 487, obs. P. Deumier ; RTD eur. 2012. 928, obs. D. Ritleng

¹³⁸⁰ CJCE, 15 juillet 1964, *Costa c/ ENEL*, aff. 6/64, rec. p. 1141 ; RTDE, 1965, p. 369, note Jean Virole.

¹³⁸¹ CJCE, 13 mars 1997, *Commission c/ France*, C 197/96, rec., I, p. 1489 ; JCP G, 1997, p. 481, note Jean-Louis Clergerie

¹³⁸² Rôle conféré au titre de l'article 17 du TUE.

législatives et réglementaires, qu'elles soient ou non sanctionnées pénalement.

2. L'action de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité des mesures contraignantes

L'effectivité du droit de l'environnement repose sur la mise en place de mécanismes contraignants venant sanctionner le non-respect des normes. En effet, il est traditionnellement admis que « *la promesse d'une punition, quelle qu'en soit la teneur, vise bien à assurer l'effectivité de la norme* »¹³⁸³. La sanction constitue alors l'un des meilleurs moyens et l'un des plus simples d'assurer le respect effectif des obligations¹³⁸⁴. Pouvant être définie comme « *toute mesure justifiée par la violation d'une obligation* »¹³⁸⁵, la sanction occupe une place centrale en droit de l'environnement. En effet, à côté des mécanismes de police, Laurent Neyret constate une explosion aussi bien quantitative que qualitative des sanctions environnementales¹³⁸⁶. Ces sanctions trouvent leurs fondements dans le droit pénal, administratif et civil, mais également sur la scène internationale, européenne et interne.

Malgré cela, on ne peut que constater le manque d'efficacité du droit pénal de l'environnement¹³⁸⁷, voire une « *inefficacité chronique* »¹³⁸⁸. Le droit administratif répressif connaît le même sort, où les sanctions sont présentées comme un système aux insuffisances persistantes contribuant à leur manque d'efficacité¹³⁸⁹. Attribuée régulièrement au manque de cohérence du système répressif environnemental, l'ordonnance n° 2012-34 du 11 janvier 2012, portant simplification, réforme et harmonisation des dispositions de police administrative et de police judiciaire du Code de l'environnement, a tenté de combler ces difficultés¹³⁹⁰.

Devant un constat de relatif échec, l'accent est surtout mis aujourd'hui sur l'absence de proportionnalité entre l'infraction et la sanction et ce, malgré un net durcissement de la législation¹³⁹¹. Les raisons de ce bilan sont tout d'abord à mettre au crédit du législateur qui ne prendrait pas de sanctions proportionnées au trouble que représentent aujourd'hui les atteintes à

¹³⁸³ D. de Bechillon, *Qu'est-ce qu'une règle de droit ?*, op. cit., p. 61

¹³⁸⁴ M. Virally, *La pensée juridique*, Ed. Panthéon Assas, LGDJ, Paris, 1998. p. 68.

¹³⁸⁵ G. Cornu, *Vocabulaire juridique*, PUF, 2007.

¹³⁸⁶ L. Neyret, *La sanction en droit de l'environnement – Pour une théorie générale*, in C. Chanais et D. Fenouillet (dir.), *Les sanctions en droit contemporain – La sanction entre technique et politique*, Paris, Dalloz, 2012, Vol. 1., pp. 533-550.

¹³⁸⁷ Ibid., p. 546.

¹³⁸⁸ D. Chilstein, « L'efficacité du droit pénal de l'environnement », in Boscovic (dir.), *L'efficacité du droit de l'environnement. Mise en œuvre et sanctions*, Dalloz 2010, coll. Thèmes et commentaires, , p. 72.

¹³⁸⁹ L. Neyret, op.cit., pp. 546-547.

¹³⁹⁰ V. Jaworski, « Le volet pénal de l'ordonnance n° 2012-34 du 11 janvier 2012 », *Revue juridique de l'environnement*, 2013/2 (Volume 38), p. 221-236.

¹³⁹¹ D. Chilstein, op.cit., p. 80.

l'environnement. En effet, comme le relevait déjà Beccaria, la norme pénale possède plus qu'une force répressive, elle s'attache également à dissuader de commettre une infraction, ce que l'auteur résume en estimant que « *les châtimens n'ont pour but que d'empêcher le coupable de nuire désormais à la société et de détourner ses concitoyens de la vue du crime* »¹³⁹². Concrètement, « *l'effet dissuasif suppose que le candidat à la délinquance, comparant le bénéfice qu'il peut attendre de l'acte illicite et le risque auquel il s'expose, conclu que celui-ci l'emporte et choisisse de s'abstenir* »¹³⁹³. J. Leroy va également dans le même sens. Selon lui, « *pour être dissuasive, la norme pénale de fond doit être de nature à persuader le délinquant potentiel de renoncer à commettre l'infraction* »¹³⁹⁴. Or, aujourd'hui la faiblesse des sanctions environnementales, non à même de contraindre, notamment les industriels, à respecter la loi, est mise en avant. Plus que cela, certains auteurs comparent la répression environnementale à un véritable droit à polluer, où la violation de la norme donne tout simplement lieu à un calcul de rentabilité¹³⁹⁵. Cette « faiblesse » de la répression environnementale est imputable au législateur car c'est à lui qu'incombe la mise en place d'une politique de la sanction¹³⁹⁶. Cette politique désigne « *le phénomène consistant, pour une autorité de sanction à déterminer (de façon plus ou moins systématique) les lignes qui dirigeront la manière dont elle institue ou met en œuvre les sanctions* »¹³⁹⁷. Ainsi, il incombe au législateur de hiérarchiser les intérêts à défendre en fonction de la sévérité des sanctions envisagées. La faiblesse des sanctions marque alors un asservissement des intérêts environnementaux à d'autres intérêts notamment économiques.

Ce constat se conjugue à la faiblesse des poursuites engagées en matière environnementale. Cette complaisance est en grande partie liée aux manques de moyens mis à disposition pour constater les infractions. Elle conduit malheureusement à la naissance d'un sentiment d'impunité, et ne fait qu'accroître le décalage entre l'arsenal des sanctions et l'utilisation qui en est faite¹³⁹⁸. Ainsi, aussi bien en matière pénale, qu'en matière administrative « *les préfets hésitent à utiliser les sanctions à leur disposition, notamment les plus lourdes d'entre elles en raison de leur implications économiques et sociales, ou bien transigent avec le contrevenant dans des conditions peu transparentes* »¹³⁹⁹.

Au-delà de ces critères classiques de « défaillance » de la norme, il convient de mettre en

¹³⁹² C. Beccaria, *Traité des délits et des peines*, § xv, De la modération des peines, op.cit.

¹³⁹³ J. Rivero, *Sur l'effet dissuasif de la sanction juridique*, in *Mélanges offerts à Pierre Raynaud*, Dalloz, Paris, 1985., p. 678.

¹³⁹⁴ J. Leroy, *La force dissuasive de la norme pénale de fond*, op.cit., p. 389.

¹³⁹⁵ J. Bétaille, *Les conditions...*, op.cit., p. 229.

¹³⁹⁶ C. Chainais et D. Fenouillet, *Le droit contemporain des sanctions, entre technique et politique*, in C. Chainais et D. Fenouillet, op.cit., spéc., p. XXXVI.

¹³⁹⁷ Ibid., p. XXXVII

¹³⁹⁸ L. Fonbaustier, « (L'efficacité de) la police administrative en matière environnementale », in O. Boskovic (dir.), *L'efficacité du droit de l'environnement*, Dalloz, 2010, p. 122.

¹³⁹⁹ L. Neyret, « La sanction en droit de l'environnement – Pour une théorie générale », op.cit., pp 544-545

avant un argument supplémentaire. En effet, « *pour que la sanction soit dissuasive, il n'est pas nécessaire qu'elle soit, dans l'absolu, d'une exceptionnelle rigueur, il est indispensable, par contre, qu'elle soit adaptée à la mentalité, au mode de vie, aux préoccupations de ceux qu'elle entend dissuader, de telle sorte qu'elle apporte dans leur existence une perturbation qu'ils ont tout intérêt à éviter* »¹⁴⁰⁰. La sanction doit donc, pour être effective, correspondre aux attentes de la société, c'est-à-dire mettre en conformité le *Sein* et le *Sollen*. Elle implique une mise en adéquation des mentalités avec les préoccupations de ceux que la règle concerne¹⁴⁰¹. Dès lors l'obéissance à une règle serait proportionnelle à l'adhésion de la société sur cette question¹⁴⁰². Sur ce point, l'action de l'éducation est déterminante : faire de la protection de l'environnement une valeur cardinale de notre société engendrerait un renforcement du respect de la réglementation. Ainsi, en complément des propos de J. Carbonnier sur la loi pédagogue, certes, une morale peut être tirée des lois et la loi peut contenir une charge de morale, il n'en demeure pas moins que la mise en œuvre de la norme doit s'accompagner d'un processus éducatif. L'auteur met en exergue cette obligation en reconnaissant le rôle central de la motivation de la loi. Selon lui, il s'agit d'une « *intermédiaire entre l'apologétique et la parénèse, entre la justification des dispositions et l'exhortation à s'y soumettre, un morceau éminemment pédagogique, qui tend à convaincre intimement l'élève, à provoquer la fusion de sa propre raison avec la ratio legis* »¹⁴⁰³. L'éducation est donc intimement liée à l'adhésion à la règle, elle s'inscrit dès lors dans une dynamique de co-détermination.

§2 : Le renforcement de la connaissance de la norme environnementale

Il peut apparaître banal d'insister sur le non respect du droit de l'environnement. Les causes de ce constat sont multiples, et ne reposent pas uniquement, comme on peut parfois l'entendre, sur la mauvaise foi des usagers qui estiment ce droit trop contraignant et pas assez légitime. En effet, la non application du droit de l'environnement repose également sur une véritable ignorance des dispositions qui lui sont inhérentes. Par manque de pédagogie mais également en raison de sa complexité, ce droit demeure souvent inconnu. Une réelle prise de conscience de ce phénomène est née, et un effort de structuration et de simplification de son contenu s'est engagé. Il reste que, dans cette perspective, le développement d'outils éducatifs, ou au moins de vulgarisation, pêche par son absence. Pourtant, cette modalité est indispensable afin d'appréhender les grands enjeux environnementaux (A), mais également le droit applicable (B).

¹⁴⁰⁰ J. Rivero, « Sur l'effet dissuasif de la sanction juridique », op. cit., p. 682.

¹⁴⁰¹ Ibid. p., 684

¹⁴⁰² Ibid., p. 685

¹⁴⁰³ J. Carbonnier, *Flexible droit – Pour une sociologie du droit sans rigueur*, op. Cit., p. 155 et s.

A. La nécessaire connaissance des enjeux environnementaux

Lors de la remise de son rapport sur la préparation de la Charte de l'environnement, la commission Coppens a fortement lié l'exercice des droits et devoirs de chacun en matière environnementale à l'éducation à l'environnement¹⁴⁰⁴. De manière concrète, une filiation s'établit entre l'éducation à l'environnement et l'obligation de vigilance environnementale de la part des individus. Cette obligation que l'on peut synthétiser comme « *une surveillance plus soutenue ou permanente dans le but de détecter précocement un risque et de lancer l'alerte* »¹⁴⁰⁵ est intrinsèquement liée à une connaissance des conséquences de ses gestes et de ses choix¹⁴⁰⁶. Nous verrons donc que l'éducation à l'environnement est d'abord indissociable de l'objectif de vigilance environnementale (1).

D'un autre côté, le rapport préconise, pour favoriser cette démarche, d'y associer les médias publics. Il propose ainsi une information à l'environnement à destination des journalistes ainsi que « *l'inscription d'un temps pour la formation à l'environnement dans le cahier des charges des médias publics* »¹⁴⁰⁷. La place des médias dans notre société de l'information¹⁴⁰⁸ est telle que cette démarche paraît indispensable (2).

1. La mise en œuvre de l'obligation de vigilance environnementale

« *Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement* ». L'article 2 de la Charte de l'environnement entérine un devoir de vigilance pesant sur l'ensemble des sujets de droit¹⁴⁰⁹. Marqué par la singularité de l'énonciation d'un devoir, ce dernier a éclos lors des débats de la Commission Coppens. Selon le rapport de la commission, « *la reconnaissance d'un nouveau droit à l'environnement ne peut se concevoir sans l'affirmation de nouveaux devoirs à l'égard de cet environnement* »¹⁴¹⁰. Ce devoir de vigilance est fondé sur une nécessaire prise de conscience de notre responsabilité, individuelle et collective dans la diminution de l'impact des activités humaines sur l'environnement¹⁴¹¹. Si la définition retenue *in fine* diffère de

¹⁴⁰⁴ Rapport de la commission Coppens, op.cit., p. 22.

¹⁴⁰⁵ M. Moliner-Dubost, « Les lanceurs d'alerte dans le domaine de l'environnement », RJE, 2013/5 n° spécial, p. 91. Dans la pratique, la notion de « vigilance environnementale » est imprécise et renvoie à une multitude d'interprétations. Voir : B. Crottet, « Le Conseil constitutionnel et l'obligation de vigilance environnementale », *Revue française de droit constitutionnel*, 2012/2 (n° 90), p. 239-267.

¹⁴⁰⁶ Rapport de la commission Coppens, op.cit., p. 22.

¹⁴⁰⁷ Ibid., p. 23.

¹⁴⁰⁸ V. notamment, N. Curien, P.-A. Muet, *La société de l'information*, La Documentation française. Paris, 2004.

¹⁴⁰⁹ P. Trouilly, *Le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement : obligation morale ou juridique ?*, Environnement n° 4, Avril 2005, p. 2.

¹⁴¹⁰ Rapport de la Commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement, p. 20.

¹⁴¹¹ Ibidem.

la préconisation de la Commission, l'objectif poursuivi est cependant conservé au sens où l'article 2 de la Charte entend « *non seulement [...] stopper ou ralentir la dégradation de l'environnement, dans le cadre d'une politique « défensive », mais également améliorer l'état de celui-ci* »¹⁴¹².

Si le Conseil Constitutionnel a reconnu la valeur constitutionnelle de l'ensemble de la Charte de l'environnement¹⁴¹³, c'est dans un arrêt du 8 avril 2011, Michel Z, que les Sages vont venir préciser la portée de l'article 2. Ainsi dans son considérant n°5 le Conseil reconnaît que « *chacun est tenu à une obligation de vigilance à l'égard des atteintes à l'environnement qui pourraient résulter de son activité* »¹⁴¹⁴. Le Conseil tire cette conclusion de l'analyse combinée des articles 1 et 2 de la Charte. A ce titre, « *l'obligation de vigilance environnementale serait ainsi la transcription juridique du devoir de l'article 2, tandis qu'il serait la norme réflexe du droit subjectif consacré par l'article 1^{er} et nécessaire pour en garantir l'effectivité* »¹⁴¹⁵. Par ce biais, l'obligation de vigilance environnementale s'impose comme une nouvelle obligation du droit de l'environnement¹⁴¹⁶. Dans une logique comparative, elle se rapproche de l'obligation de vigilance existante en matière de santé qui s'impose à tous (personne publique comme privée) et vise toutes les activités.

En offrant un spectre d'action particulièrement étendu à l'obligation de vigilance, le Conseil Constitutionnel assure au législateur une marge de manœuvre importante dans son encadrement. Il ne s'agit cependant que d'une possibilité, comme le prouve l'utilisation du terme « *loisible* »¹⁴¹⁷. Dès lors, la mise en œuvre de l'obligation de vigilance environnementale n'est pas conditionnée à l'intervention préalable du législateur. Celui-ci est néanmoins invité à intervenir postérieurement afin d'en définir les mesures d'application¹⁴¹⁸.

L'étendue du champ d'application de cette obligation a amené certains auteurs à s'interroger sur la propension de l'article 2 de la charte de l'environnement à renvoyer à des considérations juridiques ou à des considérations morales. Ce point de vue, notamment partagé par Pascal Trouilly, ou encore L. Fonbaustier, est présent dans les rapports parlementaires préparatoires à la Charte de l'environnement. En effet, « *force est de constater que toute personne est susceptible de porter*

¹⁴¹² P. Trouilly, *ibid.*, p. 2.

¹⁴¹³ Cons. const., 19 juin 2008, *Loi relative aux organismes génétiquement modifiés*, DC n° 2008-564, AJDA 2008. 1614, note O. Dord ; D. 2009. 1852, obs. V. Bernaud et L. Gay ; *ibid* 2009. 2448, obs. F. Trébulle ; RFDA 2008. 1233, chron. A. Roblot-Troizier et T. Rambaud

¹⁴¹⁴ Cons. const. 8 avr. 2011, n° 2011-116 QPC, *Michel Z. et autre*, AJDA 2011. 762 ; *ibid.* 1158, note K. Foucher ; D. 2011. 1258, note V. Rebeyrol ; *ibid.* 2298, obs. B. Mallet-Bricout et N. Reboul-Maupin ; RDI 2011. 369, étude F. G. Trébulle ; Constitutions 2011. 411, obs. F. Nési

¹⁴¹⁵ B. Crottet, *Le Conseil constitutionnel et l'obligation de vigilance environnementale*, Revue française de droit constitutionnel, 2012/2 (n° 90), p. 248.

¹⁴¹⁶ M. Bary, *L'obligation de vigilance à l'égard des atteintes à l'environnement*, Revue Lamy Droit civil, N° 85, 1^{er} septembre 2011, p. 2

¹⁴¹⁷ Arrêt Michel Z, op. Cit. : « *qu'il est loisible au législateur de définir les conditions dans lesquelles une action en responsabilité peut être engagée sur le fondement de la violation de cette obligation* »

¹⁴¹⁸ B. Crottet, *Le Conseil constitutionnel ...*, op.cit., p. 250.

atteinte à l'environnement et même, qu'elle porte concrètement atteinte à l'environnement par le seul fait qu'elle participe à un mode de développement menaçant cet environnement, qu'elle consomme des ressources naturelles, qu'elle produit des déchets, et cela alors même qu'elle n'exerce elle-même aucune activité économique de type polluant »¹⁴¹⁹. Ainsi, « ce serait tout autant en fonction de ses capacités contributives que de son influence nocive sur l'environnement que toute personne devrait prendre part à une politique active en faveur de l'environnement »¹⁴²⁰.

Dès lors, cette obligation nécessite que chacun soit conscient des conséquences de ses actions sur l'environnement. Si cette injonction peut se traduire par la mise en place de mesures de veilles et d'alertes permettant à chacun de réagir, celle-ci ne peut être effective que par le développement d'un cadre technique. Or, les devoirs issus de la Charte s'insèrent dans la philosophie du « *Principe Responsabilité* », telle que décrite par Hans Jonas¹⁴²¹. Ce dernier précise à ce titre que le savoir technique doit se conjuguer au développement d'un « *savoir prévisionnel* »¹⁴²² contribuant à l'adoption d'une posture éthique. On comprend par-là que la mise œuvre de l'obligation de vigilance environnementale est corrélative au développement de savoirs environnementaux techniques et éthiques afin de connaître les impacts de nos activités sur l'environnement et ainsi pouvoir les limiter. Cette posture est partagée par la Commission Coppens qui la relaie par l'inscription d'un principe d'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement¹⁴²³. Elle souligne en effet qu'il est indispensable « *pour adopter un comportement qui ne porte pas atteinte à l'environnement, voire y soit favorable, de connaître les conséquences de ses gestes et choix. L'homme bien informé peut prendre des mesures pour modifier ses comportements, ses modes de consommation et de production de manière à assurer la sauvegarde et l'amélioration de la qualité de son cadre de vie et de celui des générations futures* »¹⁴²⁴.

2. Les médias comme diffuseurs de l'éducation à l'environnement

Les moyens de porter à la connaissance du public les enjeux environnementaux sont multiples. Ils passent aussi bien par les mécanismes d'information que par l'éducation scolaire et la formation professionnelle, les actions de sensibilisation menées par les associations ou des entreprises privées, les campagnes de sensibilisation orchestrées par l'État, les établissements publics ou les collectivités territoriales, ou enfin par l'intermédiaire des organismes de presse. Si

¹⁴¹⁹ P. Touilly, *Le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement : obligation morale ou juridique ?*, op.cit., p. 3

¹⁴²⁰ Ibid.

¹⁴²¹ H. Jonas, *Le principe responsabilité*, op.cit.

¹⁴²² Ibid., p. 26.

¹⁴²³ Dans son rapport la Commission Coppens estime que « *l'inscription d'un principe d'éducation à l'environnement dans la Charte devra inciter...* », point n° 1.5.1

¹⁴²⁴ Ibid.

cette liste est non exhaustive, nous nous intéresserons ici plus particulièrement à l'action des médias en tant qu'organes de diffusion large de l'information et des connaissances.

La nécessité de renforcer l'action médiatique comme vecteur de l'éducation à l'environnement a très vite été identifiée. En effet, la déclaration de Tbilissi « *recommande aux États membres de favoriser la diffusion d'informations sur la protection de l'environnement par le canal de la presse, de la radio, de la télévision* »¹⁴²⁵. Cet impératif a par la suite été rappelé lors de la Stratégie de Moscou en 1990¹⁴²⁶, la déclaration de Thessalonique en 1997¹⁴²⁷, la déclaration de Bohn en 2009¹⁴²⁸, ou encore la déclaration de Nagoya en 2014¹⁴²⁹. Si cette nécessité est soulignée, sa mise en œuvre reste néanmoins bloquée par le principe de liberté de la presse qui est reconnu aussi bien au niveau international que sur la scène nationale¹⁴³⁰.

La position de la France est malgré tout particulière sur ce point eu égard à l'existence sur le territoire de médias nationaux (France télévision et radio France). Ces médias sont soumis à un régime juridique particulier puisqu'ils doivent répondre à un cahier des charges qui leur impose des obligations en matière de programme. A ce titre, les questions relatives à l'environnement doivent y être traitées. Cette obligation est issue d'un décret du 1er juin 2006. Il énonce dans son article 27 que la programmation de Radio France « *accorde une attention particulière aux questions relatives à l'environnement et au développement durable* »¹⁴³¹. S'agissant de France Télévision, les obligations sont beaucoup plus claires. L'article 7 de son cahier des charges estime en effet que « *la société participe aux actions en faveur de l'éducation au développement durable, notamment à travers les programmes des différents services de communication audiovisuelle qu'elle propose,*

¹⁴²⁵ Déclaration de Tbilissi, Recommandation n°20, b).

¹⁴²⁶ « *L'élaboration de programmes éducatifs relatifs aux médias est essentielle pour développer chez les individus la capacité de mieux analyser et évaluer la nature, les buts et la raison d'être des informations diffusées par les médias concernant directement ou indirectement l'environnement* », Stratégie de Moscou, point n°95

¹⁴²⁷ « *Nous recommandons [...] que les médias soient sensibilisés et invités à mobiliser leur savoir-faire et leurs canaux de distribution pour diffuser les messages clés, tout en aidant à traduire la complexité des questions en termes clairs et intelligibles pour le public. Que le potentiel des nouveaux systèmes d'information soit pleinement exploité à cette fin, de manière judicieuse* », Déclaration de Thessalonique, recommandation n°20.

¹⁴²⁸ « *Il convient d'ajouter à cela la promotion du rôle de la contribution des médias à la sensibilisation et à la connaissance du public relatives aux questions de durabilité. Cela devrait également comprendre le renforcement des capacités des professionnels des médias* », Déclaration de Bohn, n°15 b).

¹⁴²⁹ « *Appelons toutes les parties prenantes concernées, y compris les [...] les médias [...] : (a) à fixer des objectifs spécifiques, (b) à développer, soutenir et mettre en oeuvre des activités, (c) à créer des plateformes pour partager les expériences (y compris des plateformes basées sur les TIC), et (d) à renforcer les approches de suivi et d'évaluation, dans les cinq domaines d'action prioritaires du Programme d'action global de manière synergique* », Déclaration de Nagoya, n°13.

¹⁴³⁰ Article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 ; article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 ; article 10 de la Convention européenne des droits de l'Homme du 4 novembre 1950 ; loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse notamment sur article 1 qui dispose que « *l'imprimerie et la librairie sont libres* ».

¹⁴³¹ Décret du 13 novembre 1987 portant approbation des cahiers des missions et des charges de la société Radio France et de l'Institut national de l'audiovisuel, modifié par les décrets : n° 2004-743 du 21/07/04 publié au JORF n°173 du 28 juillet 2004, n°2005-614 du 27/05/05 publié au JORF n°124 du 29 mai 2005 et n° 2016-405 du 05/04/16 publié au JORF n°0081 du 6 avril 2016

afin de promouvoir les valeurs d'une nécessaire prise de conscience des périls qui menacent la planète du fait de l'action de l'homme »¹⁴³².

La difficulté inhérente à ces cahiers des charges réside dans l'absence de dispositions chiffrées. Dès lors, si France Télévision et Radio France doivent respecter les prescriptions relatives à l'éducation à l'environnement ils demeurent néanmoins maîtres dans le choix des programmes. Un contrôle du respect du cahier des charges est assuré et effectué par le Ministre de la communication grâce au concours du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA). Le dernier rapport du CSA estime que les dispositions relatives à l'éducation au développement durable sont « *globalement respectées* »¹⁴³³. Notre travail ne nous amène pas à vérifier l'exhaustivité de ces programmes. Nous notons néanmoins que cette rédaction suppose que des améliorations sont encore à attendre. L'absence d'un programme quotidien et régulier sur la première chaîne du groupe (France 2) est également à déplorer.

B. L'indispensable formation au droit de l'environnement

Le déploiement d'une formation au droit de l'environnement répond à la nécessité de lutter contre l'insuffisance de la connaissance de la norme par ses destinataires. En effet, si la règle « nul n'est censé ignorer la loi » s'impose comme un point essentiel de l'ensemble du droit, le « *phénomène de l'ignorance du droit appelle de plus en plus d'attention* »¹⁴³⁴. La complexité de la matière environnementale est en grande partie à l'origine de ce constat (1). Ainsi, des mécanismes de formation au droit de l'environnement doivent être mis en place notamment en procédant à une mobilisation des professionnels du droit (2).

1. Le droit de l'environnement : un droit complexe

La règle « nul n'est censé ignorer la loi » remplit une fonction bien précise. Elle « *a pour objet de permettre l'effectivité du droit, indépendamment, précisément, de la connaissance réelle que peuvent en avoir ses destinataires* »¹⁴³⁵. A ce titre Julien Bétaille estime que cette règle constitue une condition importante¹⁴³⁶ de l'effectivité du droit. Malheureusement, aujourd'hui les auteurs

¹⁴³² Cahier des charges de France Télévision, disponible sur le site du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, article 7.

¹⁴³³ CSA, *Rapport sur l'exécution du cahier des charges de France Télévision - Année 2017*, Juillet 2018, p. 104.

¹⁴³⁴ F. Terre, *Introduction générale au droit*, 9ème éd., Précis, Dalloz, 2012, p. 395.

¹⁴³⁵ N. Molfessis et R. Libchaber, *Les illusions de la codification à droit constant et la sécurité juridique*, RTD Civ, 2000, p. 189.

¹⁴³⁶ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité ...*, op.cit., p. 371.

s'accordent pour donner à cet adage la qualification de « *mythe* »¹⁴³⁷. Le Doyen Carbonnier rappelle à cet égard que cette règle « *est fausse, mais nécessaire, parce que sans elle, l'application du droit serait constamment paralysée, les malins prenant le masque de l'ignorance. Il n'empêche que, dans un nombre vraisemblablement élevé de cas, le résultat de la présomption est injuste* »¹⁴³⁸. Ainsi, si cette abstraction fait figure de fondement du système juridique, elle reste néanmoins l'objet de critiques.

La publication au journal officiel, « *pilier principal de la présomption de connaissance* »¹⁴³⁹, est un révélateur notable, terrible, de ce mythe. En effet, si le journal officiel demeure à disposition de chacun, et si la consultation est facilitée grâce à sa version dématérialisée sur le site Légifrance, son volume d'environ 23000 pages quotidiennes¹⁴⁴⁰ exclut toute possibilité rationnelle de prise en compte exhaustive et encore plus d'assimilation. Ainsi, « *si les rédacteurs du Code civil avaient pu croire en l'illusion d'une connaissance effective de leur œuvre, au moins par les plus érudits, l'absurdité de l'adage augmente avec le nombre de pages du Journal officiel* »¹⁴⁴¹. En droit de l'environnement ce constat est d'autant plus vrai. En effet, aussi bien par sa dimension internationale que par la complexité des sujets qu'il encadre, le droit de l'environnement est complexe, à tel point que la nécessité de sa simplification est régulièrement mise en avant. Par-là, la connaissance exhaustive de l'ensemble de la législation environnementale se révèle être une entreprise impossible, même pour les experts les plus érudits. La nouvelle édition du Précis Dalloz de droit de l'environnement est à ce titre très éloquent. Fruit d'un travail collectif, Michel Prieur estime que « *l'ampleur de la matière et son instabilité juridique permanente ne permettent plus une œuvre isolée* »¹⁴⁴².

Au-delà du constat que l'ignorance de masse est le lot de la majorité des règles en vigueur¹⁴⁴³, la connaissance de la norme se voit confrontée à la complexité croissante des règles de droit. En effet, l'intelligibilité de la norme, reconnue comme un élément maître du système juridique, est aujourd'hui mise à mal. Si « *seule la loi claire, simple, limpide, transparente, compréhensible de tous peut être respectée, devenir efficace et assurer ce que l'on peut attendre du droit* »¹⁴⁴⁴, il est malgré tout illusoire de vouloir éradiquer la complexité, des normes juridiques¹⁴⁴⁵. Nous l'avons montré, dans un monde postmoderne caractérisé par la complexité le système juridique n'est que le reflet de la société. Le droit de l'environnement conçu comme l'archétype du

¹⁴³⁷ V. à ce titre, P. Deumier, *La publication de la loi et le mythe de sa connaissance*, LPA, 6 mars 2000, n° 46.

¹⁴³⁸ Jean Carbonnier, *Droit et passion du droit...*, op. cit., p. 101.

¹⁴³⁹ P. Deumier, *La publication de la loi et le mythe de sa connaissance*, op.cit., p. 6.

¹⁴⁴⁰ Réponse écrite d'une question au gouvernement de M. G. Larrivé, Question n° 55003 du 6/05/2014 ; Réponse publiée au JO le 13/01/2015 p. 161.

¹⁴⁴¹ P. Deumier, *La publication de la loi et le mythe de sa connaissance*, op.cit., p. 7.

¹⁴⁴² M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit., Avant Propos.

¹⁴⁴³ Antoine Jeammaud, *Les règles juridiques et l'action*, Dalloz, 1993, p. 211.

¹⁴⁴⁴ Philippe Malaurie, *L'intelligibilité des lois*, Pouvoirs, n° 114, p. 131.

¹⁴⁴⁵ J. Bétaille, *Les conditions juridique de ...*, op.cit., p. 373.

droit postmoderne¹⁴⁴⁶ agit alors comme un puissant révélateur. A titre d'exemple, les règles relatives aux ICPE ou à la pollution maritime ont conduit à qualifier le droit de l'environnement de « *droit des ingénieurs* »¹⁴⁴⁷. Il impose alors au juriste de disposer de compétences techniques importantes¹⁴⁴⁸. La compréhension des règles de droit de l'environnement demande ainsi deux compétences de haut niveau : celle d'un juriste et celle d'un ingénieur. Cette difficulté n'est pas récente, car déjà en 1998 le professeur Jean Untermaier qualifiait le droit de l'environnement de droit complexe¹⁴⁴⁹.

Si des « *remèdes* »¹⁴⁵⁰ comme la codification ont rationalisé la production législative, ces mécanismes sont encore inefficaces et le constat d'une méconnaissance globale du droit, et notamment du droit de l'environnement, s'impose.

2. La nécessaire éducation au droit de l'environnement

Les efforts de simplification et de codification n'ont pas eu pour effet de rapprocher le droit de l'environnement et les justiciables. En effet, si « *accessibilité, clarté, intelligibilité du droit ne s'obtiennent pas par proclamation* »¹⁴⁵¹, « *l'histoire des lois démontre facilement que la simplification et l'intelligibilité de leur langage sont une entreprise utopique et démesurée, toujours refaite parce que toujours nécessaire* »¹⁴⁵². A ce titre, la simplification du droit de l'environnement peut être renvoyée au rang d'utopie sans le concours d'experts en mesure de vulgariser, et de diffuser les connaissances.

Ce rôle d'expertise est confié aux professionnels du droit au rang desquels la doctrine s'impose comme un acteur indispensable et privilégié. Plusieurs acceptions de la doctrine peuvent être envisagées. Les travaux d'Eric Millard sont en ce sens particulièrement éclairants. Pour l'auteur quatre approches de la doctrine sont susceptibles d'être retenues : la doctrine comme la manifestation d'opinions ou de théories sur le droit, la doctrine comme la globalité de la production scientifique, la doctrine comme les auteurs et leurs travaux, et enfin la doctrine comme le corpus des opinions de droit¹⁴⁵³. Pour notre propos nous retiendrons une définition plus large de la doctrine,

¹⁴⁴⁶ V. Labrot, *De la complexité de la notion de modernisation du droit de l'environnement... Quelques réflexions juridiques perplexes*, in, *Les futurs du droit de l'environnement – Simplification, modernisation, régression ?*, I. Doussan (dir.), Bruylant, Bruxelles, 2016, p. 53.

¹⁴⁴⁷ Ibid., p. 58.

¹⁴⁴⁸ Ibid., p. 59.

¹⁴⁴⁹ J. Untermaier, « Nous n'avons pas assez de droit ! Quelques remarques sur la complexité du droit en général et du droit de l'environnement en particulier », *Mélanges Alexandre Kiss - Les hommes et l'environnement*, Paris, Éd. Frison-Roche, 1998, p. 499.

¹⁴⁵⁰ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de ...*, op.cit., p. 374 et s.

¹⁴⁵¹ N. Molfessis, *Combattre l'insécurité juridique...*, op. cit., p. 396.

¹⁴⁵² P. Malaurie, *L'intelligibilité des lois*, Pouvoirs, n° 114, p. 135.

¹⁴⁵³ E. Millard, *Ce que "Doctrine" veut dire*, in AFDA, *La doctrine en droit administratif*, Litec, 2010, p. 3-12. V.

telle que proposée par J. Chevalier, pour lequel il s'agit du « *champ social spécifique que forment les professionnels spécialisés dans la production et la transmission du savoir juridique* »¹⁴⁵⁴. Dès lors, en prolongement d'une doctrine affectée au rôle de « *force imaginante* »¹⁴⁵⁵ du droit, cette dernière endosse également un rôle de force de diffusion du droit.

Les professionnels du droit exercent ainsi dans leurs missions une fonction de diffusion de leurs connaissances, notamment en offrant le gage d'une parole éclairée et donc placée sous le sceau de la légitimité. Dès lors, avec la complexification du monde, cette fonction d'interprète, de passeur, devient de plus en plus importante¹⁴⁵⁶. Cependant cette nécessité du recours à la doctrine afin de rendre plus perméable le droit de l'environnement n'est pas sans rencontrer de fortes résistances.

D'abord, la formation au droit de l'environnement est trop souvent cloisonnée entre le droit public et le droit privé. Cette *summa divisio* dont certains auteurs critiquent la pertinence¹⁴⁵⁷, entraîne la reproduction de spécialistes qui enseignent des spécialités¹⁴⁵⁸, ce qui conduit à une sorte de formatage des juristes par les enseignements¹⁴⁵⁹. Cette hyper-spécialisation provoque l'élaboration d'une barrière hermétique entre les savoirs, qui ne permet pas d'apporter une réponse globale aux problèmes environnementaux. En effet comme le souligne F. Ost, « *finalement, c'est aussi la distinction entre sphère publique et sphère privée, droit public et droit privé, qui demande à être dépassée si l'on cherche à fournir des réponses adéquates à la problématique environnementale* »¹⁴⁶⁰. Ainsi, la diffusion des savoirs relatifs au droit de l'environnement nécessite de dépasser l'emprise de la *summa divisio* afin de ne pas cloisonner les connaissances.

Ensuite, cette formation s'exerce malheureusement quasi exclusivement dans le domaine universitaire. Si, bien entendu, il existe des formations au droit de l'environnement dispensées en dehors des facultés de droit, la matière n'échappe pas à la mainmise des Universités sur l'enseignement du droit. Ce cloisonnement universitaire est regrettable à plus d'un titre. Il entretient d'abord l'illusion d'un droit réservé aux experts et donc totalement inaccessible au profane. Or, la transmission du savoir juridique à toute la population est une nécessité forte. Elle permettrait

également le résumé de la notion de doctrine proposé par J. Makowiak in : *Propos introductifs*, Revue juridique de l'environnement, 2016/HS16 (n° spécial), p. 7-11.

¹⁴⁵⁴ J. Chevalier, *Doctrines juridiques et science juridique*, Droit et société, 50-2002, p. 104.

¹⁴⁵⁵ M. Prieur, *Avant propos*, Revue juridique de l'environnement 2016/HS16 (n° spécial), p. 5.

¹⁴⁵⁶ O. Roselli, *Formation, culture juridique, rôle du juriste et des opérateurs du droit à l'époque contemporaine de transition*, Revue interdisciplinaire d'études juridiques 2014/1 (Volume 72), p. 92.

¹⁴⁵⁷ V. notamment l'article d'Agathe Van Lang : *La doctrine environnementaliste doit-elle inévitablement s'inscrire dans la summa divisio ?*, Revue juridique de l'environnement 2016/HS16 (n° spécial), p. 60-71.

¹⁴⁵⁸ P. Ancel, *L'enseignement du droit, instrument de la summa divisio : quelques réflexions en guise d'introduction à la table ronde*, in B. Bonnet et P. Deumier (dir.), *De l'intérêt de la summa divisio droit public-droit privé ?*, Dalloz, coll. Thèmes et commentaires, 2010, p. 207.

¹⁴⁵⁹ A. Van Lang : *La doctrine environnementaliste doit-elle inévitablement s'inscrire dans la summa divisio ?*, op.cit., p. 65.

¹⁴⁶⁰ F. Ost, *La nature hors la loi. L'écologie à l'épreuve du droit*, éd. La Découverte, 1995, p. 306.

notamment de ne pas laisser les lobbies former l'opinion publique¹⁴⁶¹ sans offrir de résistance de la part du monde universitaire. D'autre part, une sortie du monde universitaire conduirait les juristes à réinventer leurs méthodes d'enseignement notamment en s'appuyant sur la doctrine profane¹⁴⁶², souvent experte dans l'édiction de dispositifs facilitant la circulation des savoirs¹⁴⁶³. Cette rencontre permettrait ainsi une démocratisation de l'accès au savoir¹⁴⁶⁴.

Enfin le renforcement de la connaissance du droit de l'environnement¹⁴⁶⁵ passe par la reconstruction de liens entre les différentes professions juridiques (universitaires, magistrats, avocats...) ¹⁴⁶⁶. Il s'agit d'un impératif nécessaire afin de renforcer le poids de la parole des juristes, mais également pour nourrir le débat en évitant des prises de positions trop orientées politiquement. Ce travail collectif serait le garant d'une « *neutralité axiologique* »¹⁴⁶⁷ absolument déterminante lorsque l'on entre dans le champ de l'éducation.

Ainsi, le rôle d'enseignement de la doctrine doit être renforcé. L'élaboration de la charte nationale pour l'accès au droit¹⁴⁶⁸ pourrait à ce titre servir de rampe de lancement à une plus grande généralisation de la formation au droit de l'environnement.

¹⁴⁶¹ C'est notamment l'avis formé par Delphine Misonne pour qui « *les groupes d'intérêts et de pression, les lobbyistes de toutes obédiences mais aussi ces fameux think tanks* » établissent des stratégies de communication vers les « *centres névralgiques* » ou « *se forme l'opinion publique* » ; in *La doctrine au défi des lobbies : ignorer ou décrypter les concepts proposés ?*, Revue juridique de l'environnement, 2016/HS16 (n° spécial), p. 261.

¹⁴⁶² M. Torre-Schaub, *La doctrine environnementaliste : une dynamique au croisement du savoir scientifique et profane*, Revue juridique de l'environnement 2016/HS16 (n° spécial), p. 235. L'auteur entend par « doctrine profane », un ensemble « *de connaissances, d'expériences et de techniques que mobilisent les acteurs de la société civile qui ne disposent pas forcément d'un statut de professionnel* » et qui contribuent « *à nourrir véritablement le débat environnemental et qui possèdent une « force de proposition » doctrinale pour faire avancer le droit de l'environnement* » ; *ibid.*, p. 236.

¹⁴⁶³ *Ibid.*, p. 240.

¹⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 235.

¹⁴⁶⁵ C. Cans, *Heurs et malheurs de la codification française du droit de l'environnement : le(s) rôle(s) de la doctrine*, Revue juridique de l'environnement 2016/HS16 (n° spécial), p. 92. Sur le même sujet v. également : M. Prieur, *Pourquoi une codification*, in *Le code français de l'environnement*, Actes de la journée d'étude, Strasbourg 18 oct. 2001, RJE n° spécial 2002 ; J. Lamarque, *Droit de la protection de la nature et de l'environnement*, LGDJ, 1973.

¹⁴⁶⁶ Sur ce point, Voir *La doctrine en droit de l'environnement*, revue juridique de l'environnement, 2016/HS16 (n° spécial), notamment S. Soumastre, L. Givord, « *Quels apports des avocats à la doctrine en matière de droit de l'environnement ?* », pp. 266-280 ;

¹⁴⁶⁷ V. à ce titre : J. Bétaille, *La doctrine environnementaliste face à l'exigence de neutralité axiologique : de l'illusion à la réflexivité*, Revue juridique de l'environnement, 2016/HS16 (n° spécial), p. 20-59.

¹⁴⁶⁸ Charte signée le 21 février 2017 par le ministre de la Justice, Jean-Jacques Urvoas, avec sept associations, fondations ou fédérations engagées auprès des plus démunis (disponible sur le site du Ministère de la Justice). La Charte s'articule autour des points suivants :

- « *Inscription dans une mission d'aide à l'accès au droit* ;
- *Information juridique en langage clair et accessible permettant aux personnes d'être acteurs et décisionnaires* ;
- *Orientation vers les permanences adaptées généralistes ou spécialisées, le cas échéant vers les professionnels du droit* ;
- *Mise en place avec les personnes les plus démunies de stratégies d'intervention adaptées en fonction de leurs besoins et du contexte local, visant un accompagnement souple et personnalisé* ;
- *Aide dans l'accompagnement et l'accomplissement de démarches administratives, juridiques, amiables et judiciaires* ».

SECTION 2 : LA RÉCEPTION DE LA NORME PAR LES ORGANES DE CONTRÔLE

La répression des atteintes à l'environnement prend trois canaux différents : les sanctions relevant du juge judiciaire, celles relevant du juge administratif, et les sanctions administratives. La mise en œuvre de cette répression est déterminante pour assurer l'effectivité du droit de l'environnement. A ce titre le juge joue un rôle majeur. Malgré tout, le travail du magistrat ne se cantonne pas uniquement à la prononciation de sanctions. En effet, la place du juge a considérablement évolué au fil des années. De simple « *bouche de la loi* »¹⁴⁶⁹, il est aujourd'hui considéré comme un codéterminateur¹⁴⁷⁰ de la loi, notamment en raison de son pouvoir d'interprétation de la norme. Cette interprétation, si elle est conditionnée par des impératifs d'ordre juridique, dépend également d'éléments psychologiques. On peut, à ce titre, parler d'acte de volonté. Nous verrons donc dans un premier temps le rôle de l'éducation à l'environnement sur le pouvoir d'interprétation du juge (§1). Dans un second temps nous concentrerons notre analyse sur le pouvoir de sanction du juge mais également de l'administration (§2).

§1 : L'éducation à l'environnement et le pouvoir d'interprétation du juge

« *Pas de caribous au Palais-Royal* »¹⁴⁷¹. Par ces mots, tenus dans la RJE en 1985, Michel Prieur fustigeait le comportement des magistrats du Conseil d'État qu'il jugeait trop méprisants à l'égard du droit de l'environnement. Pour l'auteur les juges faisaient « *un amalgame avec l'écologie politique et [sous-estimaient] les impératifs de protection de la nature* »¹⁴⁷². Cette critique partagée par une partie de la doctrine¹⁴⁷³ a reçu une réponse près de 30 ans plus tard par le vice-président du Conseil d'État J.M Sauvé. L'auteur s'attache alors à démontrer l'évolution de la position de la juridiction¹⁴⁷⁴ sur laquelle nous ne pouvons qu'adhérer. Cependant, il est possible d'afficher une certaine méfiance sur deux points différents. D'abord, si les juges reconnaissent que l'environnement doit être concilié avec d'autres enjeux, aucune grille de lecture sur les positions que pourrait tenir le Conseil d'État n'est délivrée. De manière plus insidieuse, rien ne prouve que l'environnement est aujourd'hui considéré par les magistrats comme un enjeu supérieur. Les écrits

¹⁴⁶⁹ V. *Le juge est-il toujours la bouche de la loi ?*, Intervention de Jean-Claude MARIN Procureur Général près la Cour de Cassation Conférence débat « Club du Châtelet » 23 novembre 2011 [en ligne]

¹⁴⁷⁰ G. Timsit, *Les figures du jugement*, PUF, 1993, note n° 485, p. 92.

¹⁴⁷¹ M. Prieur, « Pas de caribous au Palais Royal », *Revue Juridique de l'Environnement*, n°2, 1985. pp. 137-143

¹⁴⁷² *Ibid.*, p. 143.

¹⁴⁷³ F. Caballero, « Le Conseil d'Etat, ennemi de l'environnement ? », *Revue juridique de l'environnement*, 1984, n° 1, p. 3.

¹⁴⁷⁴ J.-M. Sauvé, *Y a-t-il des caribous au Palais-Royal ? (Suite)*, intervention du 14 mai 2012. [en ligne], p.

de D. Lochak vont même dans un sens différent¹⁴⁷⁵. Une porte est donc laissée entrouverte sur la détermination des critères d'appréciation du juge administratif lors de l'interprétation du droit de l'environnement. Nous verrons à ce titre qu'en l'absence de critères d'appréciation fixes, celle-ci est empreinte d'une forte subjectivité (A).

D'un autre côté, J.M Sauvé met en avant le défaut de connaissances environnementales de juges g n ralistes¹⁴⁷⁶. Le recours à une éducation à l'environnement est à ce titre fortement suggéré. Le vice-président relève ainsi « *toute l'importance de la formation des juges administratifs au droit de l'environnement et de leur sensibilisation aux problématiques écologiques* »¹⁴⁷⁷. Pour pallier cette défaillance, la création de juridictions spécialisées pour trancher les litiges environnementaux est une réponse de plus en plus proposée (B).

A. L'interprétation du droit de l'environnement

Une littérature juridique abondante s'est intéressée à la question de l'interprétation, et plusieurs lectures de ce terme peuvent être avancées. De manière synthétique nous retiendrons que selon la théorie dite réaliste : avant l'interprétation il n'y a pas de norme mais un simple texte¹⁴⁷⁸ ; alors que selon la théorie normativiste : « *l'interprétation ne crée pas la norme soumise à l'interprétation, elle crée un acte de concrétisation, d'application de cette norme* »¹⁴⁷⁹. Nous reviendrons plus en détail sur cette dichotomie, mais nous pouvons avancer d s à présent que nous souscrivons à une théorie réaliste de l'interprétation entendue comme un acte de volonté.   ce titre, le juge dispose d'un pouvoir d'interprétation important et empreint d'une forte subjectivité (1). Sur ce point le rôle de l'éducation à l'environnement est important car en exerçant une acculturation des magistrats, elle pourra faciliter la création d'une jurisprudence plus favorable à la protection de l'environnement (2).

1. Une interprétation empreinte de forte subjectivité

Le juge a joué et joue encore un rôle fondamental dans le développement du droit de l'environnement¹⁴⁸⁰. Cette affirmation peut soulever certaines interrogations notamment relatives à

¹⁴⁷⁵ D. Lochak, « Le Conseil d'Etat en politique », *Pouvoirs*, né 123, 2007, p. 19 et s.. L'auteur montre notamment que les positions du Conseil d'état vont très régulièrement dans le même sens que ce que préconisent les pouvoirs publics.

¹⁴⁷⁶ J.-M. Sauvé, *Y a-t-il des caribous au Palais-Royal ?*, op.cit..

¹⁴⁷⁷ Ibid..

¹⁴⁷⁸ M. Troper, « Interprétation », in D. Alland et S. Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, op. cit., p. 845.

¹⁴⁷⁹ J. Bétaille, *Les conditions juridiques...*, op.cit., p. 589.

¹⁴⁸⁰ V. O. Lecucq, S. Maljean-Dubois (dir.), *Le rôle du juge dans le développement du droit de l'environnement*, op.cit..

la place de la jurisprudence dans la hiérarchie des normes¹⁴⁸¹. Sans aller vers le constat d'un basculement de notre système de « civil law » vers un modèle de « common law », on assiste avec le passage dans la postmodernité à l'avènement d'une nouvelle hiérarchie des normes, ou pour le moins à un système juridique désordonné. Cela se manifeste par la construction d'un droit engendré par des « boucles en rétroaction »¹⁴⁸². Ce nouveau paradigme a conduit le juge à effectuer un travail créateur¹⁴⁸³. Ainsi, si le juge « *n'est pas créateur principal du droit, il est en toute hypothèse la cheville ouvrière lorsqu'il s'agit de le développer* »¹⁴⁸⁴. Ce constat va avoir d'importantes répercussions en droit de l'environnement. Deux raisons principales expliquent ce phénomène.

La première est liée à l'accroissement important des normes environnementales, qui va emporter avec lui, de manière mécanique, une plus forte mobilisation du juge sur ces enjeux. Ce phénomène qualifié de « *buissonnement normatif* »¹⁴⁸⁵ n'est pas propre au droit de l'environnement. Mais si celui-ci a touché tous les ordres juridiques, du droit international aux droits nationaux¹⁴⁸⁶, il s'affirme particulièrement en droit de l'environnement où le juge se voit investi du rôle de « *bon berger* »¹⁴⁸⁷ destiné à assurer l'application des lois de protection de l'environnement. Cette mission est d'autant plus forte que le juge lui-même reconnaît cette nécessité. Il a ainsi procédé à la création d'un Forum des juges de l'Union européenne pour l'environnement dont la mission consiste à la « *mise en œuvre du droit de l'environnement national, européen, et international par l'amélioration des connaissances des juges en matière de droit de l'environnement* »¹⁴⁸⁸. Ce développement du droit de l'environnement se conjugue au caractère extensif de la notion d'environnement, dont la défense des intérêts se retrouve aujourd'hui dans la quasi totalité des sphères d'actions humaines, et qui *de facto* augmente les possibilités de conflits.

Dans une seconde vague, le rôle du juge en droit de l'environnement est particulièrement important en raison de son grand pouvoir d'interprétation et d'une grande subjectivité dans la résolution des conflits. En effet, avec l'accroissement des normes floues, complexes, et imprécises, le pouvoir d'appréciation grandit¹⁴⁸⁹. Il revient en effet de plus en plus régulièrement aux magistrats de venir interpréter ou préciser les normes environnementales. Ce phénomène peut d'abord être constaté au sein même du contentieux relatif à l'interprétation de la Charte de l'environnement. Un exemple frappant réside dans l'analyse faite de l'article 7 qui dispose que « *toute personne a le*

¹⁴⁸¹ Cette interrogation est notamment soulevé par S. Maljean-Dubois, in *Juges et développement du droit de l'environnement. Des juges passeurs de frontière pour un droit cosmopolite ?*, op.cit., p. 17.

¹⁴⁸² F. Ost, M. Van De Kerchove, *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, op.cit., p. 98.

¹⁴⁸³ S. Maljean-Dubois, *Juges et développement du droit...*, op.cit., p. 17.

¹⁴⁸⁴ O. Lecucq, *Présentation*, in (dir.) O. Lecucq, S. Maljean-Dubois, *Le rôle du juge dans le ...*, op.cit., p. 16.

¹⁴⁸⁵ R.-J. Dupuy, *L'humanité dans l'imaginaire des nations*, Julliard, Paris, Conférences et essais du Collège de France, 1991, p. 240.

¹⁴⁸⁶ S. Maljean-Dubois, *Juges et développement du droit...*, op.cit., p. 19.

¹⁴⁸⁷ F. Abauzit, *Peut-on parler de stratégie contentieuse du ministère de l'environnement ?*, RJE 1995, numéro spécial *Le juge administratif, juge vert ?*, p. 70.

¹⁴⁸⁸ <http://www.eufje.org/index.php/fr/>, consulté le 14/02/2018

¹⁴⁸⁹ S. Maljean-Dubois, *Juges et développement du droit ...*, op.cit., p. 21.

droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement ». Dans un premier temps, le juge est intervenu pour reconnaître la valeur constitutionnelle de cet article, comme de l'ensemble de la Charte¹⁴⁹⁰. Il a également affirmé la possibilité d'une saisine dans le cadre de la procédure QPC¹⁴⁹¹. Les débats relatifs à cet article se sont néanmoins centrés autour de la notion de « *décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement* ». En effet, si une interprétation trop extensive ouvrait la boîte de Pandore vers un nombre considérable de décisions publiques pouvant faire l'objet d'une participation du public, une interprétation trop restrictive aurait eu pour effet d'annihiler la pleine effectivité de cette disposition¹⁴⁹². Il est ainsi devenu indispensable de s'interroger sur le champ d'application de ce principe de participation. Face à cette exigence, le législateur est intervenu pour imposer la notion « d'incidence directe et significative ». Cette conception restrictive mais validée par le Conseil constitutionnel a été supprimée lors de la réécriture de l'article L120-1 par la loi du 12 décembre 2012. L'exposé des motifs de la loi souligne « *qu'il ne résulte pas de cette nouvelle rédaction [...] que toute décision susceptible d'avoir un effet quelconque sur l'environnement entrera dans le champ d'application de ce dispositif, cet effet devant être suffisamment caractérisé, dans des conditions que la jurisprudence sera amenée à préciser, pour constituer une incidence au sens de l'article 7* ». Face à cet abandon d'une caractérisation stricte par le législateur¹⁴⁹³, c'est alors au juge que l'on va faire appel afin d'établir le « *positionnement du curseur* »¹⁴⁹⁴. Il décide alors par différentes décisions successives de maintenir une conception restrictive en conservant la nécessité d'une « incidence directe et significative ». Or comme le soulève Laurent Fonbaustier, « *la participation du public renvoie à certains univers complexes et entremêlés et la notion d'incidence directe et significative est à l'évidence empreinte de subjectivité* »¹⁴⁹⁵, notamment en ce qui concerne certaines pollutions chroniques ou diffuses. Elles n'ont pas, en tant que telles ou prises isolément, mais seulement dans un continuum, d'incidence directe et significative, alors que leur cumul peut entraîner une dégradation de l'environnement¹⁴⁹⁶. Ce recours à la subjectivité du juge n'est pas sans poser des difficultés. En effet, en adoptant une telle approche, outre le risque d'insécurité juridique, il revient finalement au juge de définir individuellement ce qu'il entend par une atteinte caractérisée

¹⁴⁹⁰ CC, 19 juin 2008, n° 2008-564 DC, *Loi relative aux OGM* ; RDP, 2009, p. 1216, note Jean-Pierre CAMBY.V. Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, « La Charte de l'environnement prend son envol aux deux ailes du Palais Royal », RJE, 2009, p. 219

¹⁴⁹¹ CC, 14 octobre 2011, n° 2011-183/184 QPC, *Assoc. France Nature Environnement*, § 6 ; AJDA, 2012, p.260, ét. Bénédicte DELAUNAY

¹⁴⁹² Ainsi, pour J. Bétaille « *si le juge constitutionnel avait fait une interprétation restrictive de cette disposition, cela aurait conduit à ce qu'un nombre considérable de décisions publiques échappent à l'obligation de faire l'objet d'une participation du public, annihilant ainsi l'effectivité de ce droit dans ces hypothèses là* », in *Les conditions ...*, op.cit., p. 593.

¹⁴⁹³ F. Brunet, *Le champ d'application de la Charte de l'environnement Variations sur le thème du juriste linguiste*, AJDA 2016 p.1327

¹⁴⁹⁴ L. Fonbaustier, *La participation du public (1)*, AJDA 2015 p.520

¹⁴⁹⁵ Ibidem.

¹⁴⁹⁶ Ibidem.

à l'environnement. Cette définition sera dès lors sujette à des variations en fonction des convictions et de l'échelle des valeurs individuelles de chaque magistrat.

Cette subjectivité dans l'interprétation se retrouve également dans la législation environnementale. Pour s'en convaincre il suffit de regarder les questions soulevées suite à la rédaction du principe de précaution contenu à l'article L110-1 du code de l'environnement. Défini comme suit : « *le principe de précaution, selon lequel l'absence de certitudes, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment, ne doit pas retarder l'adoption de mesures effectives et proportionnées visant à prévenir un risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement à un coût économiquement acceptable* », il est possible d'identifier au sein de cet article deux aspects potentiellement problématiques : la proportion des mesures et le coût économiquement acceptable. Malgré la mise en place de critères d'appréciation, on voit bien une fois de plus la difficulté de trancher un litige sans faire appel à la subjectivité personnelle du juge. Les hésitations relatives à la mise en place d'une jurisprudence cohérente sur le principe de précaution en témoignent¹⁴⁹⁷. Chaque juge aura une approche différente de la proportion et de ce qui est acceptable économiquement.

Enfin, cette subjectivité se retrouve également dans d'autres législations en vertu du principe d'intégration. C'est notamment le cas en droit de l'urbanisme. Le cas le plus emblématique est tiré de la jurisprudence relative à la loi Littoral. Un contentieux abondant a entouré la qualification juridique de « hameau », « d'espace proche du rivage », et de « construction en continuité avec l'existant ». Si la jurisprudence a bien fixé des critères permettant d'établir une jurisprudence cohérente, il reste qu' *in fine* il appartient au juge d'établir la qualification juridique des faits. Ici encore celle-ci est empreinte d'une forte subjectivité, subjectivité d'ailleurs inhérente au droit du littoral¹⁴⁹⁸. Nous pouvons pour conclure évoquer un domaine en lien étroit avec l'environnement qu'est l'esthétique¹⁴⁹⁹. Dans le cadre de l'analyse de l'article R111-27 la subjectivité du juge est telle que certains auteurs n'hésitent pas questionner la légitimité du juge pour trancher les litiges liés à l'esthétisme. Ils estiment à ce titre qu'un architecte est « *mieux formé, armé et expérimenté que le juge administratif pour apprécier les conditions d'insertion d'un projet de construction dans l'environnement* »¹⁵⁰⁰.

Finalement c'est la question de l'utilisation massive des « standards » en droit de

¹⁴⁹⁷ A. Van Lang, « Principe de précaution : exorciser les fantasmagories », *AJDA* 2015, p. 510

¹⁴⁹⁸ Pour l'auteur en effet, dans ce domaine « *paradoxalement, l'effectivité du droit ne peut être assurée qu'au prix d'une certaine indétermination* », Y. Tanguy, *Le littoral en questions – Entre simplismes et complexité*, *AJDA*, 2005, p. 354.

¹⁴⁹⁹ J. Makowiak, « Esthétique et droit », sous la direction de Michel Prieur Thèse publiée, LGDJ Collection Bibliothèque de droit de l'urbanisme et de l'environnement, 2004

¹⁵⁰⁰ D. Gillig, *Aspect extérieur d'une construction (C. urb., art. R. 111-21)*, *Construction - Urbanisme* n° 10, Octobre 2011, comm. p.145.

l'environnement qui invite à l'interprétation. Ce terme est utilisé pour désigner une norme fondée sur un critère indéterminé qu'il appartient au juge de venir appliquer espèce par espèce¹⁵⁰¹. Le droit de l'environnement est miné par les standards. A titre d'exemple il est possible de citer le dommage « grave » et « irréversible », les mesures « proportionnées », le « coût économiquement acceptable », les substances et activités « dangereuses », ou encore l'incidence « importante ». Le rôle interprétatif du juge est donc extrêmement important en matière environnementale au regard de cette quantité importante de standards.

2. Éducation et interprétation

Montesquieu envisageait l'office du juge comme une action limitée à être « la bouche de la loi ». Par cette injonction, le penseur de la séparation des pouvoirs cantonnait le juge à un pouvoir de révélation de la norme. Il lui soutirait dès lors tout pouvoir créateur. Ainsi pour l'auteur, « *les juges de la nation ne sont que les bouches qui prononcent les paroles de la loi, des êtres inanimés, qui n'en peuvent modérer ni la force ni la vigueur* »¹⁵⁰². Cette vision très cloisonnée de la séparation des pouvoirs, qui présente l'interprétation comme un acte de connaissance, est unanimement admis aujourd'hui comme trop étroite. En effet, il est reconnu depuis longtemps que le texte ne peut pas tout dire de la solution juridique, ni le législateur tout prévoir¹⁵⁰³.

Nous souscrivons donc à une théorie plus « réaliste » de l'interprétation qui se déploie, non comme un acte de connaissance, mais comme un acte de volonté. Cette théorie réaliste de l'interprétation a notamment été mise en exergue par Michel Troper. Ainsi, pour l'auteur « *interpréter c'est indiquer la signification d'une chose ou c'est déterminer la signification de cette chose* »¹⁵⁰⁴. Cette théorie réaliste de l'interprétation présentée notamment dans la « *Théorie des contraintes juridiques* »¹⁵⁰⁵ est résumée en trois propositions par E. Picard. « Première proposition : *le véritable auteur d'une norme n'est pas l'auteur du texte (lorsque la norme procède d'un texte), mais l'interprète ultime de ce dernier. [...] Deuxième proposition : l'interprétation de chaque norme par son interprète souverain est un acte qui, en droit, est totalement libre: un acte de pure volonté et non de connaissance. [...]. Troisième proposition : la liberté de l'interprète est néanmoins enserrée dans des « contraintes juridiques »* »¹⁵⁰⁶. Cette thèse ne fait cependant pas l'unanimité¹⁵⁰⁷,

¹⁵⁰¹ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 167.

¹⁵⁰² Montesquieu, *De l'esprit des Lois*, édition TV5 Monde, p. 207.

¹⁵⁰³ M. Villey, *Préface*, in *L'interprétation dans le droit*, APD, n° 17, Sirey, 1972, p. 4.

¹⁵⁰⁴ M. Troper, *Une théorie réaliste de l'interprétation*, in *La théorie du droit, le droit, l'Etat*, Léviathan, PUF, 2001, p. 69.

¹⁵⁰⁵ M. Troper, V. Champeil-Desplats et C. Grzegorzczak (dir.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005.

¹⁵⁰⁶ E. Picard, *Contre la théorie réaliste de l'interprétation juridique*, in Acte du colloque *L'office du juge*, Les colloques du Sénat, 29 et 30 septembre 2006, p. 41-43.

¹⁵⁰⁷ Ibid.

et les critiques qui émergent s'accompagnent d'un fleurissement de propositions parallèles¹⁵⁰⁸.

Cependant, il ne faudrait pas entendre par acte de volonté une toute puissance des magistrats qui engendrerait la formation d'un gouvernement des juges. En effet, dans sa théorie, M. Troper souligne bien que cette interprétation est sous contrainte. Ainsi « *l'observation du droit positif montre que malgré cette liberté, les acteurs juridiques ne font pas tout ce qui est possible de faire, mais s'orientent vers un nombre restreint de solutions* »¹⁵⁰⁹. Deux formes de contraintes sont identifiées. D'abord, elles peuvent être internes au système juridique. Il s'agit alors d'une « *situation de fait dans laquelle un acteur du droit est conduit à adopter telle solution ou tel comportement plutôt qu'une ou un autre, en raison de la configuration du système juridique qu'il met en place ou dans lequel il opère* »¹⁵¹⁰. Ensuite, ces contraintes peuvent trouver leurs fondements en dehors du système juridique. Les contraintes dites externes se caractérisent par les facteurs sociologiques ou psychologiques qui amènent à la prise de décision¹⁵¹¹. Ils sont identifiés comme « *les considérations financières, les structures linguistiques, l'emploi de la force, l'opinion publique, les sensibilités politiques, religieuses ou morales des acteurs, les lectures, les fréquentations ou la composition du petit déjeuner précédant la prise de décision...* »¹⁵¹².

Si les tenants de la théorie réaliste accordent une place de choix aux contraintes extra juridiques aux côtés des contraintes propres au système juridique, certains auteurs vont plus loin, et voient dans les contraintes extra-juridiques les véritables motivations d'une décision de justice. Sans aller jusqu'à supposer que « *nécessairement le juge avant d'ouvrir le dossier de l'affaire sur laquelle il doit se prononcer ait déjà un avis sur sa solution* »¹⁵¹³, Olivier Cayla estime néanmoins que « *l'interprète jouit foncièrement d'une liberté absolue, entamée par aucune contrainte, pas même de rationalité* »¹⁵¹⁴. Ainsi, dans la droite ligne des réalistes américains, il est possible de consentir au rôle déterminant de la subjectivité dans la décision du juge. Toujours selon l'auteur, « *l'arbitraire du juge à l'état brut, pas même dissimulé sous le déguisement d'un semblant d'argumentation auquel il serait contraint, est inéluctable* »¹⁵¹⁵.

¹⁵⁰⁸ Ainsi, à titre d'exemple pour H. Kelsen, « *la théorie, née sur le sol de la common law anglo-américaine, que seuls les tribunaux créent du droit, est aussi unilatérale que la théorie, née sur le sol du droit législatif, c'est-à-dire sur le continent européen, que les tribunaux ne créent en aucune façon du droit, mais ne font qu'appliquer un droit déjà créé. (...) La vérité se trouve entre ces deux conceptions. Les tribunaux créent du droit, et plus précisément, en règle générale, du droit individuel. (...) Les décisions juridictionnelles représentent la continuation du processus de création de droit, et non son commencement* », *Théorie pure du droit*, op. cit., p. 253-254.

¹⁵⁰⁹ M. Troper, V. Champeil-Desplats, *Proposition pour une théorie des contraintes juridiques*, in M. Troper, V. Champeil-Desplats et C. Grzegorzczak (dir.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005, p. 11.

¹⁵¹⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹⁵¹¹ *Ibid.*, p. 3.

¹⁵¹² *Ibidem*.

¹⁵¹³ A. Foubert, *Les contraintes pesant sur le juge. L'exemple du droit du don*, *Droits* 2011/2 (n° 54), p. 95.

¹⁵¹⁴ O. Cayla, *Y a-t-il une contrainte du (bon) sens dans la construction du cas ?*, in M. Troper, V. Champeil-Desplats et C. Grzegorzczak (dir.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005, p. 5. (article ajouté mais non publié dans l'ouvrage)

¹⁵¹⁵ *Ibid.*, p. 16.

Pour notre part, sans souscrire totalement à cette thèse, notamment en raison du rôle important des contraintes internes, nous n'osons pas qualifier l'auteur de « *barbare ou de brigand* »¹⁵¹⁶, et nous souscrivons en grande partie à l'idée que la subjectivité personnelle du juge est une donnée déterminante dans l'issue du procès. C'est ainsi qu'il est possible d'attribuer aux juges la prise en compte de considérations morales ou politiques subjectives lors de la prise de décision¹⁵¹⁷.

Cette affirmation ne suppose pas non plus que les juges agissent de manière incontrôlée. En effet, cette subjectivité s'inscrit dans une culture juridique (contrainte interne) mais s'incarne également dans l'esprit d'une société¹⁵¹⁸. O. Cayla reconnaît lui-même que cette subjectivité est pondérée par « *une rationalité du bon sens* »¹⁵¹⁹. Concrètement, si le juge utilise les représentations communes d'une société¹⁵²⁰ pour établir son jugement, il est également amené à se positionner comme un traducteur des valeurs sociétales¹⁵²¹. Par ce biais le juge s'inscrit comme le relais du fonctionnement de la société et de ses valeurs morales. Il traduit juridiquement ce qui est acceptable pour une société. Par-là, n'est pas remise en cause l'impartialité du juge mais le mythe d'un tribunal hermétiquement clos aux contingences sociétales. Elles y pénètrent par le truchement du juge, personne physique, qui fait que la justice « *c'est d'abord la signature de ceux qui la rendent* »¹⁵²². Ainsi, « *les décisions des juges [...] apparaissent motivées par une grande variété de facteurs (leurs choix politiques, leurs idées morales et/ou politiques, leurs valeurs personnelles, leurs émotions) de sorte que leur décision est d'abord le produit de ces facteurs que les raisons juridiques viendront habiller par la suite en une décision elle-même juridique* »¹⁵²³.

Cette acception doit néanmoins être nuancée concernant le droit de l'environnement. En effet, comme le montre S. Maljean-Dubois, « *si sa marge d'appréciation est croissante [...] les indéterminations du droit de l'environnement inclinent plutôt le juge à la prudence et le conduisent, dans un constat d'impuissance, à refuser d'en devenir co-déterminateur* »¹⁵²⁴. De manière plus appuyée elle juge que la charge peut être trop lourde au regard des moyens mis à sa disposition¹⁵²⁵. Concrètement cela signifie que les valeurs environnementales ne sont pas assez ancrées dans notre société pour pouvoir laisser le juge mener une action active en faveur de sa défense. En effet, on considère que l'environnement constitue encore un « débat de société » qu'il n'appartient pas au juge de trancher.

¹⁵¹⁶ O. Jouanjan, *La théorie des contraintes juridiques de l'argumentation et ses contraintes*, *Droits* 2011/2 (n° 54), p. 29.

¹⁵¹⁷ N. Regis, *Juger, est-ce interpréter ?*, *Cahiers philosophiques* 2016/4 (n°147), p. 36.

¹⁵¹⁸ A. Foubert, *Les contraintes pesant sur le juge. L'exemple du droit du don*, op.cit., p. 105.

¹⁵¹⁹ O. Cayla, *Y a-t-il une contrainte du (bon) sens dans la construction du cas ?*, op.cit.

¹⁵²⁰ A. Foubert, *Les contraintes pesant sur le juge. L'exemple du droit du don*, op.cit., p. 106.

¹⁵²¹ Ibid., p. 107

¹⁵²² E. Dupond-Moretti, *Le dictionnaire de ma vie*, Kero, 2018, entrée « J », « justice ».

¹⁵²³ P. Brunet, « Analyse réaliste du jugement juridique », *Cahiers philosophiques* 2016/4 (n° 147), p. 11.

¹⁵²⁴ S. Maljean-Dubois, in *Juges et développement du droit de l'environnement. Des juges passeurs de frontière pour un droit cosmopolite ?*, op.cit., p. 22.

¹⁵²⁵ Ibid.

Par ce biais, transparait l'importance du développement de l'éducation à l'environnement. Par une acculturation de la société, elle permettrait de lever les barrières qui empêchent le juge d'avoir une interprétation plus favorable au droit de l'environnement. Un exemple, s'il en fallait un, peut provenir de l'action de certaines juridictions étrangères. Ainsi, le 20 mars 2017 la *High Court* à Nainital¹⁵²⁶ a reconnu « *le Gange et son principal affluent, la Yamuna, comme personnes juridiques dotées de droits propres* »¹⁵²⁷. Cette situation qui peut apparaître surprenante, prend en réalité sa source dans « *les étroites relations qu'entretiennent les Indiens avec la Nature et ses éléments* »¹⁵²⁸. Finalement, Par-là, c'est la culture indienne qui entre en résonance avec la décision des juges. Une approche non anthropocentrée de l'environnement, partagée par une grande majorité de la population, a forcément exercé une influence sur la décision et a ouvert la voie vers la reconnaissance de la personnalité juridique du Gange.

B. La nécessité de juges spécialisés

L'effectivité du droit de l'environnement passe par une bonne appropriation par le juge de ce droit mais également des enjeux qui y sont liés. Afin d'aller dans ce sens et de lutter contre l'inertie des juridictions « classiques », de nombreux auteurs et associations plaident en faveur de la création de juridictions spécialisées pour traiter des questions environnementales. Elles supposent la présence de magistrats parfaitement formés à ces problématiques. Si cette volonté est présente au plan interne (1), elle est aussi prégnante sur la scène internationale (2).

1. Une nécessité au niveau national

La place du juge dans le développement du droit de l'environnement est déterminante. Or la condition de magistrat ne suggère en rien une connaissance approfondie des questions environnementales et par extension du droit qui lui est attaché. Ainsi, malgré l'extraordinaire développement du droit de l'environnement, Corinne Lepage relevait en 2008, dans un article relatif aux lacunes du droit de l'environnement, que « *la formation des magistrats sur les questions environnementales reste très insuffisante, ce qui explique que le droit pénal de l'environnement reste dramatiquement modeste* »¹⁵²⁹. Les magistrats de l'ordre administratif ne sont pas pour autant

¹⁵²⁶ *Mohd. Salim vs. State of Uttarakhand & others*, Writ Petition (PIL) No. 126 of 2014, High Court of Uttarakhand at Nainital, March 20, 2017.

Disponible à l'URL : <http://lobis.nic.in/ddir/uhc/RS/orders/22-03-2017/RS20032017WPPIL1262014.pdf>

¹⁵²⁷ V. David, « La nouvelle vague des droits de la nature. La personnalité juridique reconnue aux fleuves Whanganui, Gange et Yamuna », *Revue juridique de l'environnement* 2017/3 (Volume 42), p. 410.

¹⁵²⁸ Ibid.

¹⁵²⁹ C. Lepage, *Les véritables lacunes du droit de l'environnement*, Pouvoirs, 2008/4 (n°127), op.cit., p. 125.

épargnés par les critiques. Si l'auteur leur accorde d'être davantage rompus aux questions environnementales¹⁵³⁰ elle met en exergue qu' « *ils ne disposent dans leur formation universitaire d'aucun enseignement spécialisé, notamment au niveau scientifique, alors même que, de plus en plus, une bonne appréciation de la légalité des décisions administratives impliquerait une connaissance minimale dans ces domaines* »¹⁵³¹.

Aujourd'hui si on peut constater que certains magistrats font preuve d'aisance dans le maniement du droit de l'environnement, nous pouvons convenir que ces cas restent encore assez rares. Plusieurs déterminismes amènent à ce constat.

Tout d'abord, la formation des magistrats dans ce domaine est quasiment inexistante. Ainsi, il est possible de constater que le droit de l'environnement est peu connu des magistrats de l'ordre judiciaire¹⁵³². Cette défaillance est tout d'abord le produit des formations juridiques privatistes qui ne traitent que très rarement du droit de l'environnement¹⁵³³. D'un autre côté le blâme est à mettre sur le compte de l'École Nationale de la Magistrature. Chargée de la mise en place de la formation des magistrats, l'institution ne fait pas de place dans la formation initiale au droit de l'environnement¹⁵³⁴. Tout juste trouve-t-on une intégration progressive de la matière dans la formation continue¹⁵³⁵. Cette intégration est à relativiser eu égard au caractère non contraignant de la formation qui laisse aux magistrats le choix d'accéder à celle-ci plutôt qu'à une autre¹⁵³⁶. D'un autre côté, le manque d'engagement de la magistrature en faveur du développement de formations au droit de l'environnement est la résultante du fait qu'au niveau national, le volume d'affaires est, proportionnellement, assez réduit¹⁵³⁷. Couplé à la complexité de la matière, cela n'invite pas les magistrats à s'engager vers une spécialisation.

¹⁵³⁰ Ibidem.

¹⁵³¹ Ibidem.

¹⁵³² J-P Rivaud, *Réquisitions en faveur d'une justice environnementale*, AJ Pénal 2017 p. 521.

¹⁵³³ Ainsi pour J-P Rivaud, s'agissant des magistrats de l'ordre judiciaire et des procureurs, « *rare sont ceux qui ont bénéficié d'un enseignement en droit de l'environnement et/ou de la santé publique* », *ibid.*, p., 521.

¹⁵³⁴ V. Rapport de S. Barone, *Comment la Justice traite les dommages écologiques. Une sociologie des acteurs judiciaires face aux atteintes à l'eau et aux milieux aquatiques - Rapport final de l'action « La prise en compte des dommages écologiques comme critère de l'évaluation de l'effectivité du droit de l'eau »*, ONEMA, Irstea, juin 2016, p. 17 ; V. également la plaquette de la formation initiale dispensée à l'ENM disponible sur le site internet de l'institution : http://www.enm.justice.fr/sites/default/files/catalogues/Prog_pedago_2017.pdf

¹⁵³⁵ La plaquette de la formation continue de l'ENM propose une formation de 5 jours permettant d' « *Acquérir les bases essentielles pratiques et théoriques du contentieux de l'environnement, connaître les acteurs et les spécificités de l'administration de la preuve en la matière, sans omettre une sensibilisation aux grands enjeux environnementaux* ». Le chapeau de présentation de la plaquette révélant bien un défaut de connaissance de la matière (« *acquérir les bases essentielles* »). Existe parallèlement à cette formation : une formation de 2 jours au droit de l'animal, et une de 2 jours au droit européen de l'environnement. Notons également, que cette formation est insérée au sein du pôle « *vie économique et sociale* » qui propose notamment des stages collectifs de 5 jours chez Total, Veolia environnement, ou encore l'Office National de la chasse et de la faune sauvage. Comment ne pas retenir de cette formation, une vision très économique de l'environnement de la part des magistrats ?

¹⁵³⁶ V. Rapp. S. Barone, *op.cit.*, p. 18.

¹⁵³⁷ J-P Rivaud, *Réquisitions en faveur d'une justice environnementale*, AJ Pénal 2017 p. 521.

Ce manque de formation des magistrats au droit de l'environnement est d'autant plus dommageable qu'il s'agit d'un droit marqué par une grande complexité et technicité. Il demande à ce titre une connaissance approfondie des enjeux en question avant de pouvoir apporter une solution aux litiges. Cette complexité est mise en avant aussi bien devant les juridictions administratives que judiciaires. En effet, « *la nature multidimensionnelle des litiges environnementaux en fait des litiges complexes porteurs de difficultés processuelles spécifiques* »¹⁵³⁸. A ce titre la complexité scientifique des affaires¹⁵³⁹ doit entraîner un renforcement des compétences des magistrats en matière environnementale afin d'éviter une remise en cause de leur légitimité, ainsi qu'une recherche trop longue d'un juge capable d'appréhender efficacement ce type d'affaire complexe¹⁵⁴⁰.

Face à ce constat, de nombreux auteurs militent aujourd'hui en faveur de la création de juridictions spécialisées pour traiter des questions environnementales¹⁵⁴¹. Ce dispositif déjà mis en place dans de nombreux États¹⁵⁴², est affublé d'avantages en matière « *d'expertise* », « *d'efficacité* », de « *visibilité* », de « *coût* », « *d'uniformité* », « *d'accès à la justice* », de « *gestion des priorités* », « *d'innovation* », « *d'approche intégrée* », etc¹⁵⁴³. Ce système permettrait en effet d'apporter des réponses globales, cohérentes et dotées d'une grande légitimité aux décisions environnementales. Ce point de vue, partagé par le monde associatif, est soutenu par de nombreux juristes¹⁵⁴⁴. D'ailleurs, le droit français a reconnu l'utilité du recours à des juridictions spécialisées dans le domaine environnemental avec la création des Juridictions du Littoral Spécialisées (JULIS). Destinées à traiter des cas de pollution maritime, la création de ces juridictions a « *accru l'efficacité de la répression et entraîné une diminution des infractions constatées dans ce domaine* »¹⁵⁴⁵. C'est ainsi qu'un rapport du CGEDD de 2015 a préconisé la création de « *magistrats référents environnement* »¹⁵⁴⁶ afin de permettre la création de chambres spécialisées au sein des TGI.

¹⁵³⁸ M. Hautereau-Boutonnet, *Quel modèle pour le procès environnemental ?*, Recueil Dalloz 2017 p.827.

¹⁵³⁹ S. Maljean-Dubois, *Juge(s) et développement du droit de l'environnement. Des juges passeurs de frontière pour un droit cosmopolite ?*, in O.Lecucq et S. Maljean-Dubois (dir.), *Le rôle du juge dans le développement du droit de l'environnement*, Bruylant, Bruxelles, 2008, p. 22.

¹⁵⁴⁰ B. Cinotti, J.-F. Landel, D. Agoguet, D. Atzenhoffer et V. Delbois, *Une justice pour l'environnement. Mission d'évaluation des relations entre justice et environnement*, Rapp. final, oct. 2019, p. 17.

¹⁵⁴¹ Ministère de la justice, *Pour la réparation du préjudice écologique*, Y. Jegouzo (Rapp.), 2013.

¹⁵⁴² V. pour un listing complet : G. Pring et C. Pring, *Environmental Courts & Tribunals : A Guide for Policy Makers*, Nairobi, UN Environment, 2016, 120 p.

¹⁵⁴³ Ibid., Liste synthétisée par : C. M. Billiet et L. Lavrysen et J. Van Den Berghe, *La spécialisation environnementale dans le monde judiciaire : trois regards complémentaires*, Revue Environnement et développement durable - n° 12, Décembre 2017, dossier 35.

¹⁵⁴⁴ V. à ce titre *l'appel pour la spécialisation des juridictions en droit de l'environnement* rédigé à l'initiative de l'UICN et qui compte parmi les signataires des organisations comme Greenpeace, FNE, ou encore les Parcs naturels régionaux de France ; mais également des juristes comme P. Billet, A. Gossement, S. Maljean-Dubois, ou F.-G. Trébulle. Voir l'appel sur : <http://www.tribunaux-environnement.fr/notre-appel/>

¹⁵⁴⁵ Rapport CGEDD, *Évaluation de la police de l'environnement*, février 2015, p. 54-55. Le rapport a également reconnu que « *La spécialisation des juridictions était, en effet, devenue indispensable pour réprimer les rejets volontaires ou accidentels, s'agissant d'opérations techniques complexes et pour lesquels la répression procède de législations nationales et internationales. Depuis la création des JULIS, les magistrats spécialisés ont été en mesure de construire une jurisprudence cohérente et très efficace, grâce à leur formation particulière et à l'expérience acquise au fil des dossiers* », p. 55.

¹⁵⁴⁶ Ibid., p. 56.

Une telle évolution est intervenue le 24 décembre 2020 par le biais de la loi relative au Parquet européen, à la justice environnementale et à la justice spéciale¹⁵⁴⁷. Cette loi crée en effet des pôles régionaux spécialisés en matière d'atteinte à l'environnement et poursuit comme objectif le déploiement d'un « *traitement judiciaire spécialisé et territorialisé des litiges environnementaux* »¹⁵⁴⁸. Ces pôles sont donc présentés comme une « *arme face à un contentieux complexe qui n'est que peu maîtrisé par les juridictions ordinaires* »¹⁵⁴⁹. Ainsi, au sein du ressort de chaque cour d'appel, un tribunal judiciaire se voit érigé en pôle régional spécialisé en matière d'atteintes à l'environnement. Ces pôles vont exercer un large spectre de compétence couvrant toutes les phases de la procédure (l'enquête, la poursuite, l'instruction ainsi que le jugement). Les compétences de ces pôles spécialisés sont néanmoins conditionnées. D'abord, seules certaines infractions pourront être soumises à ces nouvelles juridictions, à savoir les « *délits [...] prévus par le code de l'environnement, par le code forestier, au titre V du livre II du code rural et de la pêche maritime, aux 1° et 2° du I de l'article L. 512-1 et à l'article L. 512-2 du code minier, ainsi qu'à l'article 76 de la loi n° 2014-1170 du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt* ». Ensuite, ces pôles sont réservés aux affaires qui « *sont ou apparaîtraient complexes, en raison notamment de leur technicité, de l'importance du préjudice ou du ressort géographique sur lequel elles s'étendent* »¹⁵⁵⁰. La loi du 24 décembre 2020 semble en définitive répondre aux difficultés de technicité, de complexité et d'inaccessibilité de la justice environnementale. En mobilisant des magistrats spécialisés afin d'apporter une réponse pénale aux atteintes graves à l'environnement, ces pôles devraient participer à rendre le droit de l'environnement plus effectif.

Il convient malgré tout de faire preuve de prudence dans cette volonté de création de juridictions environnementales. En effet, si celles-ci s'avèrent nécessaires afin d'appréhender la complexité d'un procès en matière environnementale, une hyperspécialisation des magistrats pourrait entraîner des inconvénients majeurs car la pratique du droit de l'environnement nécessite également des connaissances « *dans les matières qui constituent le socle de l'activité juridictionnelle : droit administratif, droit civil, droit pénal, procédure civile et procédure pénale, etc.* ». De même, dans « *un litige environnemental, tout n'est pas environnemental. Une affaire de trafic d'espèces protégées par exemple peut être liée à des faits de corruption. De ce fait, il peut sembler nécessaire de ne pas enfermer les magistrats dans l'hyperspécialisation pour une meilleure application du droit de l'environnement dans toutes ses dimensions* »¹⁵⁵¹. La création des pôles spécialisés laisse donc planer quelques craintes et ne répond pas à tous les enjeux. D'abord, en se

¹⁵⁴⁷ Loi n° 2020-1672 du 24 décembre 2020, JO du 26 déc. 2020.

¹⁵⁴⁸ B. Cinotti, J.-F. Landel, D. Agoguet, D. Atzenhoffer et V. Delbois, *Une justice pour l'environnement. Mission d'évaluation des relations entre justice et environnement*, op.cit., p.79.

¹⁵⁴⁹ M. Martinelle, « *Des pôles régionaux spécialisés en matière d'atteintes à l'environnement* », AJ Pénal, 2021, p.71

¹⁵⁵⁰ Article 706-2-3 du code de procédure pénale

¹⁵⁵¹ Rapport final de recherche : *Le procès environnemental - Du procès sur l'environnement au procès pour l'environnement*, sous la direction de E. Truilhé et M. Hautereau-Boutonnet, Mission de recherche droit et justice, publié en mai 2019, p. 186.

cantonnant aux juridictions judiciaires, tout un pan des conflits environnementaux ne dispose pas de juridictions spécialisées, à savoir les juridictions administratives. Ensuite, en conditionnant la saisine de ces pôles aux affaires dites « complexes », outre la difficile qualification d'affaires complexes¹⁵⁵², les affaires « simples » ne bénéficient pas des mêmes avantages que les autres et restent donc soumises à des décisions de juges non spécialisés.

En tout état de cause, si la création de juridictions spécialisées est une ébauche de solution pour répondre aux conflits environnementaux complexes, il est indispensable de coupler cette création à une formation générale des magistrats au droit de l'environnement, mais également aux enjeux environnementaux dans leur ensemble afin d'appréhender l'intégralité des problématiques. Si cette formation doit être mise en place pour les magistrats des pôles spécialisés, il est également nécessaire de l'étendre à l'ensemble des magistrats.

2. Vers la création d'une Organisation Mondiale de l'Environnement

La nécessité du déploiement de juges spécialisés se fait également prégnante sur la scène extra-nationale. Les participants à la Cop 21 de Paris avaient ainsi lors des débats préparatoires proposé, et relancé, la discussion relative à la création d'une Organisation Mondiale de l'Environnement (OME) dotée d'un organe de règlement des différends¹⁵⁵³. La création d'un tel dispositif, appuyée par les juristes de l'environnement¹⁵⁵⁴, s'impose à plusieurs titres. Elle permettrait d'abord la mise en cohérence des décisions portant sur l'environnement par une harmonisation bienvenue des décisions. Ensuite, elle offrirait un support intéressant afin de pallier les insuffisances et frilosités des différents organes de règlement des différends agissant sur les questions environnementales.

Dans un premier temps, la multiplication des instances destinées à régler les conflits au niveau international rend la lecture du droit de l'environnement complexe. On recense actuellement plus de 500 traités multilatéraux, de nombreux traités bilatéraux, et un nombre considérable de « résolutions », « déclarations » et « programmes d'action ». Or malgré l'injonction de la Cour Internationale de Justice pour laquelle « *c'est un principe de droit international, voire une*

¹⁵⁵² Sur ce sujet, v. le dossier, La spécialisation des juridictions pénales, AJ pénal 2020. 21

¹⁵⁵³ Voir : Négociations climat : vers une organisation mondiale du climat et de l'environnement ?, <https://www.actu-environnement.com/ae/news/hakima-el-haite-ministre-environnement-maroc-organisation-mondiale-climat-environnement-25640.php4> ; V. également la Charte de Bruxelles, lancée le 30 janvier 2014 au Parlement Européen (<https://www.endecocide.org/downloads/artwork/Documents/CharterOfBrussels-fr.pdf>).

¹⁵⁵⁴ Voir, notamment les éléments développés par les juristes et associations de l'environnement lors de la COP Rio+20 : RIO+20 : QUELLE AMBITION POUR L'ENVIRONNEMENT ?, 3eme réunion mondiale de juristes et des associations de droit de l'environnement - Limoges les 29, 30 septembre et 1er octobre 2011 - Recommandations issues de la réunion, Recommandation n°15 : Pour une cour internationale de l'environnement (CIE) page 89-90

conception générale du droit, que toute violation d'un engagement comporte l'obligation de réparer »¹⁵⁵⁵ (injonction rappelée en matière environnementale dans l'affaire Gabcikovo-Nagyvaros¹⁵⁵⁶), la responsabilité des États est très rarement invoquée en droit international de l'environnement¹⁵⁵⁷. Ce constat tranche paradoxalement avec le développement croissant des mécanismes destinés à assurer l'effectivité des conventions internationales. En effet, classiquement les États ont recours à l'arbitrage¹⁵⁵⁸ ou à la saisine de juridictions ou quasi-juridictions¹⁵⁵⁹ pour régler les litiges les opposants. En ce sens les affaires relatives à l'environnement ne font pas exception. Mais à côté de ces mécanismes *classiques*¹⁵⁶⁰, se sont développées, et « *ont fait de nombreux bébés* »¹⁵⁶¹, des procédures internes aux conventions internationales : « les procédures de non respect » (ou de « non conformité ») et les « mécanismes d'observances ». Initiés dans le cadre du protocole de Montréal sur la couche d'ozone¹⁵⁶², des mécanismes comparables existent dans un grand nombre de conventions relatives à l'environnement. Sans entrer dans un travail de recensement des procédures mises en place dans chaque convention, il est néanmoins possible de retrouver un fil conducteur dans l'instauration de comités de contrôle chargés de « *permettre de prévenir les cas de non-conformité par la coopération, de s'assurer de la conformité, de fournir une assistance en cas de non-conformité, un mécanisme de règlement des différends et jusqu'à des mesures d'exécution forcée* »¹⁵⁶³. Si dans une première acception il est possible d'identifier un intérêt dans l'élaboration de tels dispositifs, notamment par leurs caractères dissuasifs en contraignant les États à estimer « *préférable de se conformer à leurs obligations internationales plutôt que de prendre le risque d'être attirés en justice et de devoir en subir les conséquences tant en matière d'image que de coût* »¹⁵⁶⁴, il est néanmoins possible de s'interroger sur l'homogénéité de l'ensemble des décisions. En effet, la multiplication des instances de jugement entraîne souvent des problèmes

¹⁵⁵⁵ *Usine de Chorzow*, 13 septembre 1928, série A, n°17, p. 29.

¹⁵⁵⁶ *Projet Gabcikovo-Nagyvaros [Hongrie/Slovaquie]*, arrêt du 25 septembre 1997, §150, Rec., 1997, p. 3.

¹⁵⁵⁷ S. Maljean-Dubois, *Les organes de contrôle du respect des dispositions internationales dans le champs de l'environnement*, in B. Jadot (dir.), *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développements (peut-être) à venir*, Anthemis, Belgique, 2010, p. 250.

¹⁵⁵⁸ On peut citer à titre d'exemple : aff. *Du Thon à nageoire bleue [Australie et Nouvelle-Zélande c. Japon]*, sentence arbitrale du 4 août 2000, ou encore, aff. *Du Rhin de fer [Belgique, Pays-Bas]*, sentence du 24 mai 2005.

¹⁵⁵⁹ Il est également possible de citer certaines décisions de la CIJ : *Usines de pâte à papier sur le fleuve Uruguay* (Argentine c/Uruguay) ; *Chasse à la baleine dans l'Antarctique* (Australie c/ Japon). Egalement des arrêts du Tribunal international du droit de la mer : Aff., du *Monte Confurco*, (Seychelles c/ France), prompte mainlevée, arrêt TIDM Recueil 2000, p. 86 ; ou aff., du *Camauco* (Panama c/ France), prompte mainlevée, arrêt TIDM Recueil 2000, p. 4. Il est enfin possible d'indiquer les décisions de l'OMC relative à l'environnement : voir par exemple l'affaire du Bœuf aux hormones ou les mesures affectant l'approbation et la commercialisation des produits biotechnologiques.

¹⁵⁶⁰ S. Henry, *Mécanismes internationaux de règlement des différends et effectivité du droit de l'environnement au sein de l'Union Européenne et de ses États membres*, in G. Brovelli et M. Sancy (dir.), *Environnement et développement durable dans les politiques de l'Union Européenne*, PUR, coll. « L'Univers des normes », 2017, p. 275.

¹⁵⁶¹ S. Maljean-Dubois, *Les organes de contrôle du respect des dispositions internationales dans le champ de l'environnement*, op.cit., p. 254.

¹⁵⁶² Pour plus d'information voir : ibid.

¹⁵⁶³ Ibid., p. 253.

¹⁵⁶⁴ S. Henry, *Mécanismes internationaux de règlement des différends et effectivité du droit de l'environnement au sein de l'Union Européenne et de ses États membres*, op.cit., p. 276.

de cohérences¹⁵⁶⁵. Cette considération est d'autant plus importante que se conjuguent à ces mécanismes des juridictions à portées régionales comme la CEDH ou la CJUE. En effet, la CEDH a développé une jurisprudence importante par la consécration du droit de l'homme à l'environnement sain¹⁵⁶⁶. Si la convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ne comporte pas spécifiquement de dispositions relatives à l'environnement, la Cour EDH en affirmant « *très tôt sa volonté d'interpréter la CEDH de manière évolutive, à la lumière des conditions d'aujourd'hui, n'est pas restée indifférente aux questions de protection de l'environnement qui se faisaient de plus en plus pressantes* »¹⁵⁶⁷. Ainsi grâce à une construction prétorienne progressive, constatée notamment dans les arrêts *Lopez Ostra c/ Espagne*, *Guerra c/ Italie* et *Oneryildiz c/ Turquie*¹⁵⁶⁸, le droit de l'Homme à l'environnement sain s'est imposé comme une valeur protégée par la CEDH. D'un autre côté, la jurisprudence de la CJUE est abondante en matière environnementale. Elle a ainsi affirmé très tôt que la protection de l'environnement est un des objectifs essentiels de la communauté¹⁵⁶⁹. Son rôle dans le développement du droit de l'environnement de l'Union est donc aujourd'hui clairement établi¹⁵⁷⁰. Pendant de nombreuses années, et malgré une indépendance des systèmes juridiques entre eux, une cohérence des décisions s'est effectuée grâce aux dialogues des juges¹⁵⁷¹. Or depuis l'adoption du traité de Lisbonne, la CJUE se détache progressivement de la tutelle de la CEDH en développant une jurisprudence plus ancrée sur son arsenal juridique et ne fait référence aux articles de la CEDH qu'en cas d'insuffisance de ses textes. Le dialogue des juges est alors « *superficiel* »¹⁵⁷², et les deux ordres juridiques développent une doctrine propre, au risque d'une perte de cohérence.

Le manque d'harmonisation des décisions couplé à l'affaiblissement du dialogue des juges plaide en faveur de la création d'une Cour Mondiale de l'environnement. Cette nécessité est d'autant plus grande que chaque ordre juridique est en proie à ses propres faiblesses. De manière synthétique il est ainsi possible de relever que dans l'ordre international, les mécanismes sus-mentionnés pâtissent d'abord du problème de l'acceptation de leurs juridictions, lesquelles demeurent trop souvent facultatives¹⁵⁷³. Elles se heurtent également au refus des États d'engager des recours par crainte de représailles, et ne permettent que trop rarement à la société civile de saisir leurs instances

¹⁵⁶⁵ Ibid., p. 278.

¹⁵⁶⁶ CEDH *Oneryildiz*, 18 juin 2002, confirmé Gr. ch., 30 nov. 2004 ; CEDH, *Boudaïeva c/ Russie*, 22 mars 2008, S. Nadaud et J.P. Marguenaud, chron. CEDH 1/ 2010, RJ envir. 2010. 71.

¹⁵⁶⁷ J.-P. Marguenaud, *Droit de l'homme à l'environnement et Cour européenne des droits de l'homme*, RJE, numéro spécial, 2003, *La charte constitutionnelle en débat*, p. 16.

¹⁵⁶⁸ Ibid.

¹⁵⁶⁹ CJCE, arrêt du 7 février 1985, *Association de défense des brûleurs d'huiles usagées*, aff. 240/83, Rec., p. 531.

¹⁵⁷⁰ E. Truilhé-Marengo, *Droit de l'environnement de l'Union européenne*, Larquier, coll. Paradigme, p. 61.

¹⁵⁷¹ Sur ce point V. *Le dialogue des juges, Mélanges en l'honneur du président Bruno Genevois*, Paris, Dalloz, 2009, pp.95 à130 ; sur le dialogue à proprement parler entre la CJUE et la CEDH voir : S. Tabani, *Le dialogue des juges européens, un jeu des références croisées : un processus de co-construction judiciaire*, Colloque des 6 et 7 juillet 2017, Université Autonome de Barcelone - *La création judiciaire du droit et le dialogue entre juges*

¹⁵⁷² Ibid., p. 12.

¹⁵⁷³ S. Henry, *Mécanismes internationaux de règlement des différends et effectivité du droit de l'environnement au sein de l'Union Européenne et de ses États membres*, op.cit., p. 278.

malgré les dispositions prévues en ce sens par la Convention d'Aarhus. De son côté, la CJUE est régulièrement accusée d'être « *frileuse dans certains contextes et selon les intérêts pesant dans la balance* »¹⁵⁷⁴, notamment en raison de l'existence du principe de proportionnalité qui dispose que « *l'Union n'exède pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs des traités* »¹⁵⁷⁵. Les mesures environnementales doivent donc être proportionnées et adaptées à l'objectif poursuivi, et ceci parfois au détriment d'une protection de l'environnement plus offensive. Enfin, s'il est reconnu que la CEDH offre une protection efficace de l'environnement par la reconnaissance du droit à l'environnement sain, on peut malgré tout regretter que cette garantie ne soit pas renforcée par l'adoption d'un protocole additionnel à la CEDH qui permettrait d'engendrer un effet cliquet propice à éviter toute régression, ou revirement de jurisprudence¹⁵⁷⁶.

Ainsi, la création d'une juridiction internationale compétente en matière environnementale semble indispensable afin de permettre le suivi des traités et le règlement des litiges en droit de l'environnement¹⁵⁷⁷. Il semble cependant nécessaire d'encadrer précisément son champ d'action notamment en prenant acte que les litiges ne sont bien souvent pas exclusivement environnementaux. En effet, en raison du caractère transversal de cette matière, tout litige est susceptible d'avoir une dimension environnementale¹⁵⁷⁸. Cette nécessité doit également se conjuguer avec l'exigence de ne pas déposséder les juridictions existantes de leur compétence environnementale. On comprend alors que la mise en place d'une telle juridiction nécessite que soient réunis en son sein des experts du droit de l'environnement, mais également des personnes capables d'appréhender un sujet dans son ensemble et toute sa complexité. L'action de l'éducation à l'environnement est alors déterminante afin de former les femmes et les hommes capables de juger et de développer une jurisprudence constructive, inclusive, et ambitieuse en matière environnementale. L'exemple de la création du Tribunal Monsanto témoigne bien de cette nécessité d'avoir recours « *aux intellectuels, « savants » académiques, praticiens ou experts du droit* » afin d'apporter « *certes de l'expertise et de la technique juridique mais aussi une garantie de*

¹⁵⁷⁴ E. Truilhé-Marengo, *Droit de l'environnement de l'Union européenne*, op.cit., p. 63. V. par exemple : C.J.U.E, arrêt du 15 novembre 2005, *Commission c/ Autriche*, Aff. C-320/03, Rec. p. 9871.

¹⁵⁷⁵ T.U.E, article 5 §4.

¹⁵⁷⁶ Voir la Recommandation 1431 (1999) de l'Assemblée générale « *Action future du Conseil de l'Europe en matière de protection de l'environnement* » dans laquelle elle recommande au Comité des Ministres « *de confier aux instances appropriées du Conseil de l'Europe le soin d'examiner la faisabilité : (...) b. d'un amendement ou d'un protocole additionnel à la Convention européenne des Droits de l'Homme, concernant les droits de l'individu à un environnement sain et viable* ». V. J.-C Martin et S. Maljean-Dubois, *La Cour européenne des droits de l'homme et le droit à un environnement sain*, Séminaire UNITAR/ENM Prévention des risques et responsabilité pénale en matière de dommage environnemental : une approche internationale, européenne et nationale, 22 octobre 2008 (publié sur le site de l'UNITAR en 2011: <http://stream.unitar.org/ilp/pdf.html>).

¹⁵⁷⁷ Rio+20 : quelle ambition pour l'environnement ?, 3eme réunion mondiale de juristes et des associations de droit de l'environnement - Limoges les 29, 30 septembre et 1er octobre 2011 - Recommandations issues de la réunion, Recommandation n°15 : Pour une cour internationale de l'environnement (CIE) page 89-90

¹⁵⁷⁸ Commission Environnement du Club des juristes, rapport *Renforcer l'efficacité du droit international de l'environnement – Devoirs des États, droits des individus*, novembre 2015, p. 85.

légitimité »¹⁵⁷⁹. Il permet également de mettre en avant le poids d'un tribunal spécial poursuivant l'objectif de « *faire progresser le droit international pour une meilleure et effective protection de l'environnement* »¹⁵⁸⁰.

§2 : Le rôle de l'éducation à l'environnement sur la sanction de l'infraction

Parce que les Hommes ont une responsabilité directe dans la dégradation de l'environnement, le droit en tant que vecteur d'établissement de règles de conduite s'est rapidement imposé comme le moyen le plus efficace de contraindre à l'adoption d'une conduite éco-responsable. Or, comme l'ont démontré bon nombre de criminologues, la contrainte n'est efficace pour protéger un intérêt que si elle est socialement acceptée¹⁵⁸¹. S'agissant de la protection de l'environnement, si la conscience écologique tend bien-sûr à se développer depuis plusieurs années, les contraintes qui en découlent sont encore souvent peu, voire mal, acceptées par une partie de la population. Cela conduit alors à une ineffectivité du droit de l'environnement. Afin de rendre effectif ce droit, l'éducation à l'environnement est donc un moyen qui doit être privilégié. Elle permet à la fois de faire comprendre à chaque individu la portée de ses gestes sur la nature et les éco-systèmes mais développe également, comme nous l'avons mis en relief précédemment, une conscience écologique qui conduira à valoriser et légitimer l'intervention de normes contraignantes. D'un autre côté, cette éducation doit également être dispensée à l'égard des institutions chargées de faire respecter ce droit. C'est ainsi que nous verrons que celle-ci doit être développée afin de renforcer deux moments clés de la phase répressive : la poursuite de l'infraction (A), et sa sanction (B).

A. L'éducation à l'environnement et la poursuite de l'infraction

La recherche de l'infraction est une donnée essentielle afin de permettre l'effectivité du droit de l'environnement. En effet, la sanction juridique ne poursuit pas uniquement une fonction répressive, elle occupe également un rôle préventif par son caractère dissuasif. Ainsi « *on attend, de la peur du gendarme et du juge, qu'elle suffise à maintenir dans les sentiers du Droit ceux qu'effleurent la tentation de s'en écarter* »¹⁵⁸². Cet effet est d'autant plus élevé que la probabilité de

¹⁵⁷⁹ C. Cournil, « Réflexions sur les méthodes d'une doctrine environnementale à travers l'exemple des tribunaux environnementaux des peuples », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 207.

¹⁵⁸⁰ H. Rouidi, « La répression des atteintes à l'environnement entre droit positif et droit prospectif. À propos de l'avis consultatif du Tribunal international Monsanto du 18 avril 2017 », *Revue juridique de l'environnement* 2018/1 (Volume 43), p. 14.

¹⁵⁸¹ M. Cusson, *La criminologie*, 5ème édition, Hachette supérieur, 2011

¹⁵⁸² J. Rivero, « Sur l'effet dissuasif de la sanction juridique », in *Mélanges offerts à Pierre Raynaud*, Dalloz, Paris, 1985, p. 678.

voir son comportement déviant détecté est important. Les criminologues, sur les bases des études sur la peine de mort, relatent avec exactitude cette donnée. Ils traduisent en effet, qu'à partir d'un certain seuil, la sanction seule n'a plus d'effet sur la diminution de l'infraction. Uniquement l'appréhension de se faire prendre devient dissuasive¹⁵⁸³.

Or il transparait largement aujourd'hui que l'ineffectivité du droit de l'environnement repose en partie sur l'inefficacité du dispositif de détection des violations de la norme¹⁵⁸⁴. Afin de contrecarrer ce schéma, les associations de protection de l'environnement jouent un rôle accru dans la détection et l'initiation de recours contentieux (1). Cette action est notamment exercée afin de contrer l'inertie des autorités publiques, souvent liée à un manque de connaissance de la législation environnementale (2).

1. Le rôle des associations de protection de l'environnement

Les associations de protection de l'environnement jouent un rôle essentiel en tant qu'« *organe de recours contentieux* »¹⁵⁸⁵. La montée en puissance¹⁵⁸⁶ du secteur associatif a d'abord été rendue possible par la loi de 1901. Cette loi a fondé « *l'association sur la liberté : liberté de constitution, liberté d'adhésion, liberté de choisir l'organisation interne adéquate pour atteindre les objectifs* »¹⁵⁸⁷. Depuis cette date les associations environnementales sont devenues des acteurs incontournables de la gouvernance du cadre de vie¹⁵⁸⁸. Leur nombre s'est démultiplié, et leurs domaines de compétences considérablement élargis. Elles exercent à ce titre une véritable mission de service public de protection de la nature¹⁵⁸⁹.

Ainsi, et malgré la construction d'un cadre réglementaire destiné à leur assurer une place dans le processus délibératif, les associations environnementales « *en tant qu'expertes et surtout en tant que relais sociaux et contre-pouvoir indispensable en démocratie* »¹⁵⁹⁰ exercent leurs compétences y compris dans le secteur contentieux. Michel Prieur relève bien cet état de fait en soulignant que malgré l'amélioration des dispositifs participatifs, « *les associations sont de plus en plus conduites à préférer tenter des recours, gracieux ou contentieux* »¹⁵⁹¹. Cette prédisposition à

¹⁵⁸³ M. Cusson, *La criminologie*, 5ème édition, Hachette supérieur, 2011

¹⁵⁸⁴ J. Bétaille, *Les conditions...*, op.cit., p. 205.

¹⁵⁸⁵ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit., p.

¹⁵⁸⁶ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p.

¹⁵⁸⁷ C. Cans, *Associations agréées de protection de l'environnement*, Juris-classeur, fascicule n°240.

¹⁵⁸⁸ C.-H. Born, *Un statut pour les associations de protection de l'environnement ?*, in, B. Jadot (dir.), *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développements (peut-être) à venir*, Antemis, 2010, p. 279.

¹⁵⁸⁹ R. Léost, « L'agrément des associations de protection de l'environnement », *RJE* 1995, pp. 266.

¹⁵⁹⁰ B. Busson, *Le mauvais procès des recours des associations : faux arguments et vraies menaces*, *RJE*, n°1, 2001, p. 60.

¹⁵⁹¹ M. Prieur, op.cit.

l'action contentieuse leur est également régulièrement reprochée¹⁵⁹². Il n'en demeure pas moins qu'elles constituent en réalité une garantie à l'effectivité du droit de l'environnement, notamment en raison de l'inertie du parquet qui est fréquente en matière d'infractions environnementales¹⁵⁹³. Ce point n'a d'ailleurs pas échappé au législateur qui a facilité l'accès à la justice des associations environnementales grâce à la procédure de l'agrément.

En effet, la France, poursuivant une tradition libérale du Conseil d'État¹⁵⁹⁴ et de la Cour de Cassation¹⁵⁹⁵, offre aux associations un large accès à la justice. S'agissant à proprement parler des associations environnementales, la loi sur la protection de la nature du 10 juillet 1976 a introduit le dispositif de l'agrément administratif des associations de protection de l'environnement avec pour objectif de distinguer « *les associations les plus légitimes pour en faire des interlocuteurs privilégiés de l'administration et leur reconnaître des prérogatives particulières* »¹⁵⁹⁶. Ce mécanisme qui avait « *mal vieilli* »¹⁵⁹⁷ et était « *demeuré figé* »¹⁵⁹⁸, a été réformé par la loi Barnier de 1995. Ainsi, la nouvelle mouture de l'agrément offre notamment la possibilité aux associations de se porter partie civile devant les juridictions répressives pour certaines catégories d'infractions¹⁵⁹⁹, mais également de bénéficier d'une présomption d'intérêt à agir devant les juridictions administratives¹⁶⁰⁰. Si de nouvelles normes sont intervenues pour encadrer plus fermement la procédure de délivrance de l'agrément¹⁶⁰¹, les capacités d'ester en justice n'ont pas été amputées. Aujourd'hui l'accès à la justice est reconnu unanimement. Au niveau international par la convention d'Aarhus¹⁶⁰², mais également par la CEDH qui n'hésite pas à attribuer aux associations de défense un rôle de « *chien de garde* »¹⁶⁰³, ou encore par la CJUE qui offre des garanties d'accès aux prétoires très étendues¹⁶⁰⁴. Dès lors, même si des restrictions sont apportées à l'accès à la justice, notamment

¹⁵⁹² V., B. Busson, *Le mauvais procès...*, op.cit. V. également, Sénat, rapport Amoudry n° 1, 6 oct. 1999 ; proposition de loi tendant à limiter les recours abusifs, AN, no 1391, 16 févr. 1999 par B. Accoyer ; « Protection de l'environnement associations, obstacles ou partenaires ? », Mon. TP 25 juin 1999, no 4987, p. 38.

¹⁵⁹³ B. Busson, *Le mauvais procès des recours des associations : faux arguments et vraies menaces*, op.cit., p. 66.

¹⁵⁹⁴ CE, 21 décembre 1906, *Syndicat des propriétaires et contribuables du quartier Croix-de-Séguey-Tivoli*, et CE, 28 décembre 1906, *Syndicat des patrons coiffeurs de Limoges au GAJA*.

¹⁵⁹⁵ Cass. 1ère civ. 27 mai 1975 : D. 1976. 318, note G. Viney.

¹⁵⁹⁶ X. Braud, « La réforme de l'agrément du 12 juillet 2011 : Des objectifs louables, une occasion manquée ? », *Revue juridique de l'environnement* 2012/1 (Volume 37), p. 64. V. également, R. Léost, « L'agrément des associations de protection de l'environnement », *RJE* 1995, pp. 265-285.

¹⁵⁹⁷ R. Léost, *ibid.*, p. 265.

¹⁵⁹⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹⁹ Art. L. 142-2 code de l'environnement

¹⁶⁰⁰ Art. L. 142-1 code de l'environnement

¹⁶⁰¹ X. Braud, « La réforme de l'agrément du 12 juillet 2011 : des objectifs louables, une occasion manquée ? », *RJ Envir.* 2012-1, p. 63.

¹⁶⁰² Pour plus de détails sur l'accès à la justice au niveau international voir : J. Sohnle, *Le règlement international des différends environnementaux : argumentaire raisonné, raisonnable et avec raisons sur un accès amplifié au juge*, in, J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016, pp. 307-340.

¹⁶⁰³ CEDH 27 mai 2004 *Vides Aizsardzibas Klubs c. LETTONIE* Requête n° 57829/00

¹⁶⁰⁴ J.-F. Delile, *La protection juridictionnelle dans la matière environnementale en droit de l'Union Européenne : la victoire de l'incohérence*, in, J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès...*, op.cit., pp. 91-124.

en droit de l'urbanisme par l'action combinée du législateur¹⁶⁰⁵ et du Conseil d'État¹⁶⁰⁶, les juridictions s'accordent néanmoins pour offrir aux associations un large accès à la justice en leur reconnaissant un rôle « *d'acteur essentiel de la recherche d'effectivité du droit de l'environnement* »¹⁶⁰⁷.

Il convient néanmoins de s'interroger sur l'apport de l'éducation à l'environnement sur la poursuite de l'infraction par les associations. Outre l'assurance d'une pérennité de l'action par l'implication de la nouvelle génération dans le domaine associatif, l'éducation à l'environnement s'avère nécessaire afin d'offrir le bagage d'expertises techniques, juridiques et scientifiques indispensables à la poursuite de l'infraction. En effet, si les associations se rendent facilement devant les prétoires c'est en raison de leur grande connaissance des écosystèmes et de l'environnement de manière générale. L'agrément rend compte de cette prérogative en offrant un plus large accès aux associations structurées et agissant dans le cadre de leur mission d'intérêt général plutôt qu'aux « *associations ponctuelles moins soucieuses de l'intérêt général dissimulant bien souvent la défense d'intérêts extrêmement particuliers* »¹⁶⁰⁸. Cette expertise peut d'ailleurs être très poussée. Certaines associations peuvent, en effet, être missionnées afin de réaliser des études d'impact ou gérer des espaces naturels. Dès lors l'éducation à l'environnement permettrait de renforcer cette expertise, expertise par ailleurs indispensable devant les juridictions afin de mettre en exergue la complexité des affaires et de souvent compenser les lacunes des juges non formés¹⁶⁰⁹. Enfin, l'expertise, notamment juridique, offrirait une plus grande reconnaissance et donc une légitimité devant le juge. Benoit Buisson note à cet égard que « *peut se poser le problème de la perception par le juge de l'association ou des associations en général* »¹⁶¹⁰. Il témoigne ainsi qu'il « *n'est pas rare de voir certains présidents de tribunaux administratifs ou rapporteurs publics accueillir avec condescendance les recours d'associations, sans avocat, surtout quand il s'agit de protection de la nature* »¹⁶¹¹.

¹⁶⁰⁵ Art. L. 600-1-1 du code de l'urbanisme. V. également, Cons. const., 2011-138 QPC, 17 juin 2011, *Assoc. Vivraviry*, note Gillig, *Envir.* 2011, n° 8-9, p. 25 ; *Dalloz*, 2011, p. 1942, note Olivier Le Bot ; *JCP a*, 2011, n° 2253, note Philippe Billet.

¹⁶⁰⁶ CE, Ass., 23 décembre 2011, *Danthy et a.* ; GAJA, n° 118 ; RFDA, 2012, p. 423, étude René HoStiou ; *AJDA*, 2012, p. 1609, trib. Bertrand Seiller.

¹⁶⁰⁷ F.-G. Trébulle, *Synthèse*, in, J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès...*, op.cit., p. 381. V., Cass. 3e civ. 9 juin 2010, n° 09-11.738, D. 2010. 2468, obs. F. G. Trébulle, et 2608, chron. A.-C. Monge et F. Nézi et Cass crim. 5 oct. 2010, n° 09-88.748.

¹⁶⁰⁸ R. Léost, « L'agrément des associations de protection de l'environnement », *RJE* 1995, pp. 267.

¹⁶⁰⁹ F.-G. Trébulle, *Synthèse*, in, J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès...*, op.cit., p. 385.

¹⁶¹⁰ B. Busson, *Le droit d'obtenir justice en matière d'environnement : le point de vue des associations*, in, J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès...*, op.cit., p. 299.

¹⁶¹¹ *Ibid.*, p. 300.

2. La recherche de l'infraction par les autorités publiques

« *La crédibilité même de la sanction, et par conséquent son caractère dissuasif, dépend du degré de systématisme de son intervention* »¹⁶¹². Il apparaît donc nécessaire de disposer de moyens humains et juridiques pour constater l'infraction.

Cette prérogative appartient en premier lieu aux inspecteurs de l'environnement. Au titre de l'article L172-1 du code de l'environnement, « *outre les officiers et agents de police judiciaire et les autres agents publics spécialement habilités par le présent code, sont habilités à rechercher et à constater les infractions aux dispositions du présent code et des textes pris pour son application et aux dispositions du code pénal relatives à l'abandon d'ordures, déchets, matériaux et autres objets les fonctionnaires et agents publics affectés dans les services de l'Etat chargés de la mise en œuvre de ces dispositions, ou à l'Office national de la chasse et de la faune sauvage, dans les parcs nationaux et à l'Agence française pour la biodiversité* » ; « *ces agents reçoivent l'appellation d'inspecteurs de l'environnement* »¹⁶¹³. Si les moyens juridiques ont été harmonisés et semblent proportionnés à l'objectif poursuivi¹⁶¹⁴, des difficultés et barrières subsistent.

D'abord un manque de moyens humains. En effet, les auteurs ne cessent de fustiger l'inadéquation entre les moyens humains et les objectifs de contrôle des dispositions environnementales. A titre d'exemple, les contrôles relatifs aux ICPE sont éclairants. S'agissant du nombre d'inspecteurs ICPE, une augmentation sensible a été constatée entre les années 1995 et 2010. Selon le Ministère, « *sur la période 1995-2010, le nombre d'inspecteurs a doublé, passant de 581 équivalents temps plein en 1995 à 1197 fin 2010* »¹⁶¹⁵. Or si cette augmentation est substantielle, les observateurs estiment que les effectifs de l'inspection des installations classées restent très insuffisants¹⁶¹⁶. De même, il semble, selon les statistiques à disposition, que le nombre d'inspecteur ICPE soit en stagnation, voire en régression, et cela malgré une augmentation sensible des infractions environnementales. Ainsi, si en 2012 l'inspection des ICPE disposait de 1250 ETP¹⁶¹⁷ (équivalent temps plein), en 2013 les effectifs se montaient à 1230 ETP¹⁶¹⁸, et en 2015 à 1040

¹⁶¹² J. Betaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme...*, op.cit., p. 212.

¹⁶¹³ Article L172-1 du code de l'environnement.

¹⁶¹⁴ R.Léost, *Les inspecteurs de l'environnement : d'importants pouvoirs d'enquête et d'investigation*, AJ pénal 2015, p. 121 ; M.-P. Maitre et É. Merlant, *Les nouvelles polices environnementales : un équilibre délicat entre droit administratif et droit pénal*, Environnement n° 3, Mars 2014, étude 5.

¹⁶¹⁵ L. Michel, « Statistiques d'activité 2010 de l'inspection des installations classées (données provisoires au 25 février 2011) », in *Dossier de Presse*, Ministère en charge de l'écologie, 2011, p. 37.

¹⁶¹⁶ D. Guihal, *Droit répressif de l'environnement*, 3ème éd., Economica, Paris, 2008, p. 627.

¹⁶¹⁷ Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie, Objectifs 2013 et bilan 2012 de l'inspection des installations classées, Installation classée – Dossier de Presse, 11 avril 2013, p. 23.

¹⁶¹⁸ Chiffres au 31 décembre 2013. Cité in : V. Sanseverino-Godfrin. *Le contrôle des installations classées : une relation négociée entre le "contrôleur" et le "contrôlé" ?*, RISEO - risques, études et observations, 2015, p. 16.

ETP¹⁶¹⁹ (auxquels s'ajoutent 206 agents affectés uniquement aux ICPE relevant de la catégorie « élevage »). Plus inquiétant, le rapport du Ministère de l'écologie de 2015 nous apprend qu'un inspecteur passe uniquement 20% de son temps à effectuer des contrôles¹⁶²⁰. Ainsi, sur le territoire national, uniquement 250 ETP (dont 41 réservés à l'élevage) contrôlent les ICPE. Le rapport note ainsi que « *la capacité de contrôle théorique est de l'ordre de 30 000 inspections par an, alors que le nombre d'installations réglementées est d'environ 500000* »¹⁶²¹. S'agissant des installations soumises à déclaration le constat est effrayant : « *entre 4 500 et 5 000 inspections sont menées dans une année, ce qui correspond à une fréquence moyenne de contrôle comprise entre une fois tous les 90 ans et une fois tous les 100 ans* »¹⁶²². Des stratégies de contrôle sont mises en place par voies de circulaire afin de définir les actions prioritaires annuelles. Si cet objectif est louable et permet de faire face au manque de moyens humains, il reste néanmoins sujet à critique en priorisant les contrôles sur les installations les plus polluantes. En effet, si les installations soumises à déclaration sont moins susceptibles de polluer, l'addition de leurs émissions constitue une part importante du volume global d'émission.

De surcroît, les inspecteurs de l'environnement sont critiqués en raison de leur manque de formation. D'abord un manque de connaissances juridiques. En effet, les inspecteurs de l'environnement sont surtout des ingénieurs et techniciens issus de l'école des Mines¹⁶²³. Dotés de fortes connaissances techniques, leurs connaissances juridiques sont sommaires. Ils n'hésitent d'ailleurs pas, dans un processus de légitimation, à vivement critiquer les inspecteurs du travail qui ont une approche beaucoup trop juridique. Cette orientation purement technique a évolué avec l'encadrement juridique des activités polluantes. Il reste néanmoins qu'encore aujourd'hui, les inspecteurs de l'environnement restent avant tout des techniciens ou des ingénieurs de l'industrie¹⁶²⁴. Leurs connaissances juridiques se résument « *à une ou deux semaines de formation technique générale et de sensibilisation aux questions juridiques* »¹⁶²⁵. Ce défaut de formation est d'autant plus regrettable que les inspecteurs de l'environnement sont des officiers de police pouvant dresser des procès-verbaux. D'un autre côté, les difficultés inhérentes au profil hyperspécialisé des inspecteurs peuvent être mises en avant. En effet, cette forte spécialisation leur permet d'avoir des compétences très pointues sur leur domaine de prédilection. Or selon l'article L172-1 du code de l'environnement, les inspecteurs de l'environnement spécialisés en matière d'eau et de nature peuvent être amenés à effectuer des contrôles aussi bien dans le domaine de l'eau que du patrimoine naturel (soit la

¹⁶¹⁹ Rapport CGEDD n° 008923-01, *Évaluation de la police de l'environnement*, février 2015, p. 120.

¹⁶²⁰ Ibid.

¹⁶²¹ Ibid., p. 32.

¹⁶²² Ibid.

¹⁶²³ L. Bonnaud, « Au nom de la loi et de la technique. L'évolution de la figure de l'inspecteur des installations classées depuis les années 1970 », *Politix* 2005/1 (n°69), p. 131-161.

¹⁶²⁴ D. Bergot, « L'inspection de l'environnement en pratique », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 172.

¹⁶²⁵ Ibid., p. 173.

maîtrise de 5 livres différents du code de l'environnement). Sans faire injure à leurs compétences, il apparaît extrêmement complexe d'être compétent sur un ensemble de sujets aussi vastes¹⁶²⁶. Enfin, le manque de neutralité de l'agent peut également être soulevé. Ce manque de neutralité est notamment lié à la formation commune reçue par les inspecteurs et les industriels¹⁶²⁷. Ce cursus commun peut alors être source de difficultés en raison du partage des points de vue entre le contrôleur et le contrôlé. Ainsi, « *l'inconvénient théorique de cette culture commune est qu'elle suppose une symétrie d'intérêts et de moyens entre les deux parties* »¹⁶²⁸. Elle engendre ainsi la construction d'une relation de négociation entre l'exploitant et les autorités de contrôle¹⁶²⁹, la répression pénale n'étant privilégiée qu'en dernier recours et en cas d'échec des négociations. Comme le révèle Mireille Delmas-Marty « *en réalité, l'administration ne transmet les dossiers au juge pénal que dans des hypothèses déterminées, pour lesquelles a priori la régulation a échoué* »¹⁶³⁰. S'installe alors une véritable complaisance¹⁶³¹ d'autant plus perverse qu'elle renforce le sentiment d'impunité.

D'un autre côté, les infractions au droit de l'environnement sont majoritairement constatées par la gendarmerie. On relève ainsi en 2016 que 79% des atteintes à l'environnement et à la santé publique ont été constatées par la gendarmerie¹⁶³². Or ici encore la formation des gendarmes peut poser question. Si l'on peut leur reconnaître une grande expertise dans la rédaction des procès-verbaux, leur absence de connaissance des enjeux environnementaux peut nuire à leur écriture. En effet, selon Thierry Fossier, « *le procès-verbal devrait décrire, sur le plan écologique, en termes aussi simples que possible [...] les effets naturels du comportement répréhensible* »¹⁶³³ afin de permettre de mieux orienter la phase de jugement. La nécessité d'une formation aux problématiques environnementales a bien été identifiée par le gouvernement dans une circulaire n° CRIM/2015-9/G4 du 21/04/15 relative aux orientations de politique pénale en matière d'atteinte à l'environnement. Dans son point 2.1.3, elle estime nécessaire de mieux sensibiliser les agents à ces questions, mais également de désigner des officiers ayant « *une formation ou une expérience en matière d'atteintes à l'environnement* »¹⁶³⁴ afin qu'ils puissent s'investir dans ce domaine.

¹⁶²⁶ M.-P. Maître et É. Merlant, *Les nouvelles polices environnementales : un équilibre délicat entre droit administratif et droit pénal*, Environnement n° 3, Mars 2014, étude 5.

¹⁶²⁷ D. Bergot, « L'inspection de l'environnement en pratique », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 172.

¹⁶²⁸ Ibid.

¹⁶²⁹ V. Sanseverino-Godfrin. *Le contrôle des installations classées : une relation négociée entre le "contrôleur" et le "contrôlé" ?*, RISEO - risques, études et observations, 2015, 12 p.

¹⁶³⁰ M. Delmas-Marty, *Les grands systèmes de politique criminelle*, Themis, PUF, Paris, 1992, p. 157.

¹⁶³¹ J. Bétaille, *Les conditions juridique...*, op.cit., p. 218.

¹⁶³² ONDRP, *Les atteintes à l'environnement et à la santé publique constatées en 2016*, La note de l'ONDRP, Rapport annuel 2017, n°24.

¹⁶³³ T. Fossier, La nécessité et l'efficacité de la sanction pénale en droit de l'environnement, *Énergie - Environnement - Infrastructures* n° 12, Décembre 2017, dossier 33.

¹⁶³⁴ Circulaire n° CRIM/2015-9/G4 du 21/04/15 relative aux orientations de politique pénale en matière d'atteintes à l'environnement, BO du Ministère de la Justice n° 2015-04 du 30 avril 2015.

Enfin, l'opportunité des poursuites appartient au parquet. Or le constat ici est frappant. En 2016, « selon le ministère de la justice, seules 18 % des infractions signalées dans le domaine environnemental ont fait l'objet de poursuites pénales, contre 46 % pour l'ensemble des infractions »¹⁶³⁵. B. Buisson avait bien identifié cette inertie du parquet¹⁶³⁶. Malgré une circulaire de 2005 relative à la politique pénale face aux atteintes à l'environnement qui a incité les procureurs à accorder plus d'attention aux infractions environnementales, il apparaît que « les parquets sont amenés quotidiennement à faire un tri dans le volume exponentiel des dossiers à traiter, malheureusement souvent au détriment de la cause environnementale »¹⁶³⁷. L'une des raisons de ce délaissement est liée la complexité des affaires environnementales qui peuvent être rebutantes, mais également au manque de spécialisation des procureurs¹⁶³⁸. Face à cela Véronique Jaworski met en avant la nécessaire « sensibilisation des magistrats du Parquet à la cause environnementale »¹⁶³⁹.

Face à ce constat on voit bien la nécessité de développer l'éducation et la formation à l'environnement. Éducation d'abord à destination du grand public et du pouvoir politique afin de renforcer les moyens d'inspection à l'environnement par un accroissement des effectifs. Cela permettrait notamment d'interpréter beaucoup plus strictement les obligations de « personnels suffisants » et de « compétences et qualifications » préconisées par la Directive n° 2010/75/UE du 24 novembre 2010 relative aux émissions industrielles¹⁶⁴⁰. Enfin, la formation à l'environnement à destination des inspecteurs, de la gendarmerie et des parquets apparaît, comme nous avons pu le voir, indispensable afin de mieux caractériser et poursuivre les infractions à l'environnement. Plus que cela, les auteurs plaident aujourd'hui pour la création d'un parquet environnemental. Cette spécialisation permettrait de poursuivre davantage les infractions¹⁶⁴¹, mais également de former des magistrats du parquet capables d'apprécier la complexité des faits environnementaux, et ainsi de rendre le droit de l'environnement plus effectif¹⁶⁴². Aujourd'hui, la loi n° 2020-1672 du 24 décembre 2020 relative au Parquet européen, à la justice environnementale et à la justice pénale spécialisée¹⁶⁴³

¹⁶³⁵ Le Monde, « Les atteintes à l'environnement sont considérées par la justice comme des infractions mineures », http://www.lemonde.fr/planete/article/2018/03/06/les-atteintes-a-l-environnement-sont-considerees-par-la-justice-comme-des-infractions-mineures_5266264_3244.html#MreAY6qELXwb3i2i.99

¹⁶³⁶ B. Busson, *Le mauvais procès des recours des associations : faux arguments et vraies menaces*, op.cit., p. 66.

¹⁶³⁷ V. Jaworski, *Les représentations multiples de l'environnement devant le juge pénal : entre intérêts général, individuel et collectif*, Vertigo [en ligne], Hors-série 22 | septembre 2015 -*La représentation de la nature devant le juge : approches comparative et prospective*.

¹⁶³⁸ G. Giudicelli-Delage, « Propos conclusifs », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 247.

¹⁶³⁹ V. Jaworski, *Les représentations multiples de l'environnement devant le juge pénal : entre intérêts général, individuel et collectif*, op.cit.

¹⁶⁴⁰ Directive 2010/75/UE du Parlement européen et du Conseil du 24 novembre 2010 relative aux émissions industrielles (prévention et réduction intégrées de la pollution), JOUE L 334 du 17 décembre 2010.

¹⁶⁴¹ S. Mabile, *Le Monde* : https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/09/12/il-faut-creer-un-parquet-national-environnement_5184255_3232.html.

¹⁶⁴² Rapport final de recherche : *Le procès environnemental - Du procès sur l'environnement au procès pour l'environnement*, sous la direction de E. Truilhé et M. Hautereau-Boutonnet, Mission de recherche droit et justice, publié en mai 2019, p. 177.

¹⁶⁴³ Loi n° 2020-1672 du 24 décembre 2020 relative au Parquet européen, à la justice environnementale et à la justice pénale spécialisée, JORF n°0312 du 26 décembre 2020.

est venue créer ce dispositif de spécialisation pour les atteintes les plus complexes. Les nouveaux pôles régionaux spécialisés en matière d'atteinte à l'environnement comprendront une section du parquet et des formations d'instruction dédiées. Les espoirs et les craintes liés à la création de ces pôles spécialisés sont identiques s'agissant du rôle des parquets que des instances du jugement. Si la spécialisation est bien évidemment une avancée majeure, en laissant de côté les affaires simples le risque d'émergence d'une justice à deux vitesses concernant les atteintes à l'environnement est réel en cas d'absence de formation de l'ensemble des membres du parquet à ces problématiques.

B. L'éducation à l'environnement et la répression de l'infraction

Le contentieux de l'environnement se divise classiquement entre la répression administrative et la répression pénale. On peut cependant n'être que frappé par la prolifération ces dernières années des sanctions administratives. Ainsi il est possible de citer la loi relative à la consommation du 17 mars 2014, la loi sur relative à la transition énergétique pour la croissance verte du 17 août 2015, la loi du 6 août 2015 sur la croissance, l'activité et l'égalité des chances économiques, la loi du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé, la loi du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages, et même la loi « travail » également du 8 août.¹⁶⁴⁴ Ce développement marque deux volontés. D'abord entendue comme un substitut à une répression pénale trop lente, la sanction administrative est également un outil au service de l'action administrative qui permet d'assurer la mise en œuvre des politiques publiques¹⁶⁴⁵. Il ne faudrait pas pour autant penser que le recours accru à cette forme répressive initie un mouvement de substitution de la sanction pénale par la sanction administrative. En effet, le droit pénal et le droit administratif participent tous les deux d'un droit coercitif¹⁶⁴⁶. Il est alors entendu que « *le droit de la répression transcende les frontières répression pénale / répression administrative* »¹⁶⁴⁷. Ainsi le droit de l'environnement reconnaît la possibilité d'une double incrimination sur le plan administratif et pénal qui prouve bien que ces deux formes de sanctions sont complémentaires et non fongibles¹⁶⁴⁸. Partant de ce constat nous verrons que l'éducation à l'environnement peut agir aussi bien sur les sanctions administratives (1) que pénales (2).

¹⁶⁴⁴ G. Marcou, *Modes de répression et action administrative*, in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 55.

¹⁶⁴⁵ Ibid., p. 62.

¹⁶⁴⁶ P. Delvolvé, « Droit pénal et droit administratif », *Archives de philosophie du droit*, Tome 53, 2010, p. 147.

¹⁶⁴⁷ E. Rosenfeld, J. Veil, « Sanctions administratives, sanctions pénales », *Pouvoirs* n° 128, 2008, p. 61.

¹⁶⁴⁸ J.-B. Perrier, « La répression des infractions environnementales À la recherche de sanctions proportionnées, efficaces et dissuasives », *Énergie - Environnement – Infrastructures*, n° 12, Décembre 2017, dossier 32.

1. La répression administrative

La répression administrative s'est largement développée en France et à l'étranger. Elle ne peut plus être présentée comme « *un phénomène de mode* »¹⁶⁴⁹ comme l'écrivait René Chapus en 1993. Elle est, en effet, l'objet d'une croissance empirique au gré de l'inflation réglementaire, de la technicité croissante des législations et de la recherche de plus en plus prégnante d'efficacité des politiques publiques¹⁶⁵⁰. Disposant d'une reconnaissance de sa constitutionnalité par le Conseil Constitutionnel¹⁶⁵¹, il n'y a rien de surprenant à voir que cette forme de répression occupe une place déterminante en matière de protection de l'environnement. Celle-ci a d'ailleurs des origines qui remontent au XIXe siècle avec la construction d'un cadre de contrôle et de coercition octroyé à l'administration en matière d'installation classée¹⁶⁵². Son développement s'est ensuite diffusé de manière sporadique avec comme point d'orgue l'ordonnance du 11 janvier 2012 qui a doté l'administration d'instruments contraignants, à savoir un pouvoir d'astreinte et de sanction¹⁶⁵³. La définition du droit administratif répressif de l'environnement ne fait pas l'unanimité. Nous nous reporterons cependant à celle proposée par Agathe Van Lang pour qui « *le droit administratif répressif de l'environnement recouvre [...] les différentes mesures ou procédures pouvant être adoptées par l'autorité administrative en vue de punir directement les infractions aux règles protectrices de l'environnement, ou de constater celles-ci pour les faire réprimer par le juge administratif* »¹⁶⁵⁴.

De manière plus concrète, le droit répressif administratif de l'environnement trouve son fondement législatif dans les articles L171-7 et L171-8 du code de l'environnement. Ainsi sont à disposition de l'administration l'amende, l'astreinte journalière, la consignation, les travaux d'office, la suspension du fonctionnement de l'installation, de l'ouvrage, de la réalisation des travaux ou des opérations ou l'exercice des activités, la fermeture et la suppression de l'installation ou de l'ouvrage, la cessation définitive des travaux, opérations ou activités et la remise en état des lieux¹⁶⁵⁵. A ces mécanismes peuvent s'ajouter les dispositions relatives aux contraventions de grande voirie. Ce dispositif propre aux infractions qui touchent le domaine public relève de la compétence

¹⁶⁴⁹ R. Chapus, *Droit administratif général*, Montchrestien, 1993, 7^e éd., p. 938.

¹⁶⁵⁰ C. Teitgen-Colly, *introduction*, in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 10.

¹⁶⁵¹ CE 5 mai 1922, *Fontan*, Recueil Lebon, p. 386 ; Conseil constitutionnel 17 janvier 1989, déc. n° 88-248 DC, *Liberté de communication*, Recueil p. 18 ; voir également : Conseil d'Etat, *Les pouvoirs de l'administration dans le domaine des sanctions*, La documentation française, 1995

¹⁶⁵² Décret impérial du 15 octobre 1810 relatif aux manufactures et ateliers qui répandent une odeur insalubre ou incommode.

¹⁶⁵³ C. Teitgen-Colly, *introduction*, in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 20.

¹⁶⁵⁴ A. Van Lang, « Droit répressif de l'environnement : perspectives en droit administratif », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 34.

¹⁶⁵⁵ C. Deslande, *Chapitre IX. Environnement*, in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, op.cit., p. 168.

du juge administratif¹⁶⁵⁶.

Les mécanismes de répression administrative constituent indéniablement des outils efficaces de lutte contre les atteintes à l'environnement. Ainsi, Agathe Van Lang met en avant les effets bénéfiques liés à la rapidité et l'efficacité de la sanction (« *une rémanence du privilège du préalable* »¹⁶⁵⁷), mais également « *à sa simplicité procédurale, à son aptitude à traiter des contentieux de masse ainsi que des contentieux techniques, à son acceptabilité sociale et à son adaptation* »¹⁶⁵⁸. En matière environnementale cela revient à faire de la sanction administrative un mécanisme doté d'une forte adaptabilité. Elle est à cet égard indispensable pour traiter la complexité des affaires, et la diversité des causes des infractions. Malgré tout, l'exercice de ce dispositif, outre les critiques sur sa légitimité ou la volonté d'en limiter l'usage pour des considérations économiques¹⁶⁵⁹, montre certaines limites, voire certaines lacunes, sur lesquelles l'éducation à l'environnement peut venir jouer un rôle salvateur.

En effet, le rapport réalisé par Coralie Deslande sur les sanctions administratives dans le secteur de l'environnement et les analyses qui le complètent relèvent de nombreux points de blocage notamment liés à un manque de formation¹⁶⁶⁰. Cette formation doit être dispensée vers trois publics différents. D'abord à destination des agents de l'administration. Nous l'avons vu, issus d'une formation technique, les inspecteurs de l'environnement sont souvent peu aguerris aux techniques juridiques répressives. Ce constat avait déjà été mis en avant par Pierre Lascoume dans « *l'éco-pouvoir* »¹⁶⁶¹. Il est encore régulièrement avancé en condamnant la culture de la négociation et du compromis qui domine dans l'administration¹⁶⁶². Dans cette même veine, un rapport de 2017 révèle que « *les indices convergent et montrent un véritable problème de culture administrative vis-à-vis de la répression* »¹⁶⁶³. En effet, il est montré que les inspecteurs n'assument pas leur mission de répression, et se positionnent systématiquement dans une démarche de négociation afin certes de

¹⁶⁵⁶ S. Caudal-Sizaret, « Actualité des contraventions de grande voirie en matière de protection de l'environnement », in Mél. J. Morand-Deville, Montchrestien, 2007, p. 735 ; A. Van Lang, « Droit répressif de l'environnement : perspectives en droit administratif », op.cit., pp. 37-39.

¹⁶⁵⁷ A. Van Lang, Ibid., p. 36.

¹⁶⁵⁸ Ibidem.

¹⁶⁵⁹ MEDEF, *40 propositions pour moderniser et simplifier le droit de l'environnement – Dans l'intérêt partagé de la protection de l'environnement et de la compétitivité des entreprises*, livre blanc, p. 72 et s.

¹⁶⁶⁰ C. Deslande, « Chapitre IX. Environnement », in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, op.cit., p. 216 : « [l'extension du recours aux sanctions administratives] appelle un besoin important de formation, qu'il s'agisse de la répression administrative ou de la répression pénale. Les fonctions répressives correspondent à de nouvelles postures, de nouvelles compétences, qui nécessitent un accompagnement et des mises à jour régulières. Le changement de philosophie des agents contrôleurs, quelle que soit la police, vers davantage de coercition, constitue une étape très importante dans le domaine de l'application de la règle, et cela même si la recherche de la régularisation continue de l'emporter sur la décision de punition »

¹⁶⁶¹ P. Lascoumes, *L'éco-pouvoir*, La découverte, 1994 p. 153.

¹⁶⁶² L. Fonbaustier, « L'efficacité de la police administrative en matière environnementale », in *L'efficacité du droit de l'environnement*, dir. O. Boskovic, Dalloz, coll. Thèmes et commentaires, 2010.

¹⁶⁶³ J. Bétaille, *Chapitre VI, L'exécution et l'efficacité de la répression administrative*, in *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, op.cit., p. 120.

régulariser la situation mais surtout de ne pas prononcer de sanctions. Face à ce constat, la solution préconisée est celle d'une meilleure formation. L'application de la procédure de mise en demeure est très révélatrice de la situation. En effet, face à un non respect qui obligerait à une mise en demeure en raison de la compétence liée de l'administration, le rapport montre que « *des procédures qui n'existent pas dans les textes* »¹⁶⁶⁴ se sont créées. La raison invoquée pour justifier cette innovation est la répugnance à utiliser la dimension sanctionnatrice de la mise en demeure. Or cette justification se révèle être en totale incohérence avec sa vocation d'avertissement sans frais invitant à la régularisation. Il apparaît dès lors central, afin de garantir l'effectivité de la sanction administrative, de renforcer la formation des agents au droit de l'environnement mais également de procéder à une acculturation de la sanction. Ensuite la formation doit être adressée en direction du préfet. En effet, c'est au préfet qu'il appartient de prononcer une sanction suite au constat d'une infraction. Or le rapport relève une tendance marquée à effectuer une pondération des intérêts en jeu avant de se prononcer. Ainsi, « *les domaines de l'environnement et de la consommation montrent que le préfet, traditionnellement chargé de concilier les différents aspects de l'intérêt général, est souvent réticent à sanctionner* »¹⁶⁶⁵. La pratique est tellement enracinée que si une formation du préfet est nécessaire, certains n'hésitent pas à demander le transfert de la compétence de sanction à une autorité totalement indépendante et impartiale¹⁶⁶⁶. Celle-ci pourrait notamment prendre forme au sein de la nouvelle agence française pour la biodiversité, à l'instar de ce qui existe pour le nucléaire ou la politique agricole commune. Enfin, une acculturation est nécessaire au niveau de l'État et des citoyens afin de permettre une élévation du seuil des sanctions administratives considéré pour beaucoup comme relativement dérisoire.

2. La répression pénale

Le droit pénal de l'environnement est régulièrement critiqué pour son manque d'efficacité. L'étude d'impact relative au projet de loi relatif au Parquet européen et à la justice pénale réalisée en janvier 2020 a confirmé la faible efficacité de la justice environnementale¹⁶⁶⁷. Les chiffres publiés montrent que le contentieux de l'environnement ne constitue qu'une très faible part de l'activité des juridictions pénales (entre 0,5% et 1%)¹⁶⁶⁸. En outre, lorsqu'une réponse pénale est apportée, il s'agit principalement d'un classement sans suite ou d'un rappel à la loi. Les alternatives aux poursuites

¹⁶⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁶⁵ Ibid., p. 121.

¹⁶⁶⁶ V. Julien Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme*, op. Cit.. 305 et s. ; 418 et s.. ; H. Delzangles, « Les autorités de régulation indépendantes de marché et la prise en compte de l'environnement », in J. Sohnle et M.-P. Camproux (dir.), *Marché et environnement*, Bruylant, 2014, p. 449 ; A. Van Lang, « Droit répressif de l'environnement : perspectives en droit administratif », op.cit.

¹⁶⁶⁷ Etude d'impact – projet de loi relatif au Parquet européen et à la justice pénale spécialisée, NOR : JUSX1933222L/Bleue-1, 27 janvier 2020.

¹⁶⁶⁸ Ibid. p. 142.

représentent ainsi 75% des réponses pénales environnementales contre 47,8% pour les affaires de droit commun¹⁶⁶⁹. S'est donc engagé depuis plusieurs années un mouvement tendant à le renforcer. Celui-ci est notamment passé par l'ordonnance n° 2012-34 du 11 janvier 2012 portant simplification, réforme et harmonisation des dispositions de police administrative et de police judiciaire du Code de l'environnement¹⁶⁷⁰, et par la loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages en ce qui concerne spécifiquement l'environnement naturel¹⁶⁷¹. Plus récemment, et bien que rejetée, une proposition de loi tendant à reconnaître le crime d'écocide dans le code pénal à été soumis à la discussion des parlementaires¹⁶⁷².

Or, encore aujourd'hui le droit pénal de l'environnement ne semble pas être arrivé à maturité et de nombreuses propositions sont émises afin de le renforcer. Parmi les mesures à prendre, l'éducation est souvent invoquée comme un moyen de renforcer son efficacité¹⁶⁷³. Il convient alors de voir dans quelle mesure l'éducation à l'environnement peut servir de levier en direction d'une plus grande efficacité du droit pénal de l'environnement.

D'abord, en amont de la commission de l'infraction l'éducation va venir jouer un rôle préventif. Si nous avons déjà eu l'occasion de parler de cette fonction de porter la norme à connaissance de ses destinataires, nous allons voir qu'en matière pénale cette action prend une autre dimension. En effet, outre la méconnaissance de la norme, l'absence d'efficacité du droit pénal repose sur la mauvaise foi des individus qui vont en toute connaissance de cause décider d'enfreindre la réglementation. Cette attitude trouve deux motivations. D'un côté, il est possible de trouver une explication sociologique à ce phénomène. Ainsi, le non respect de la réglementation environnementale trouve son fondement dans le refus d'obéir à une réglementation que l'on juge déraisonnable, illégitime¹⁶⁷⁴. Or l'éducation à l'environnement peut venir jouer un rôle central dans l'affaiblissement de ce phénomène. En effet, le droit pénal occupe une place à part dans le système répressif par sa fonction symbolique¹⁶⁷⁵. Le préambule de la directive 2008/99 du 19 décembre 2008 relative à la protection de l'environnement par le droit pénal affirme que les « *sanctions pénales*

¹⁶⁶⁹ Inspection générale de la justice, *Une justice pour l'environnement*, Mission d'évaluation des relations entre justice et environnement, oct. 2019, p. 5.

¹⁶⁷⁰ *JORF* n° 0010 du 12 janvier 2012, p. 564 et s., Voir : V. Jaworski, « Droit pénal de l'environnement », *RJE* 2016.

¹⁶⁷¹ *JORF* n° 0184 du 9 août 2016 ; Voir : V. Jaworski « Droit pénal de l'environnement (janvier 2016-décembre 2018) », *RJE*, n°2, 2019.

¹⁶⁷² *Proposition* de loi portant reconnaissance du crime d'écocide, Texte n° 384 (2018-2019) de Jérôme Durain, Nicole Bonnefoy, Marc Daunis, Patrick Kanner et plusieurs de leurs collègues, déposé au Sénat le 19 mars 2019 ; Texte rejeté par le Sénat le 2 mai 2019

¹⁶⁷³ Voir : Comité Français de l'UICN, *La protection de la nature par le droit pénal : des propositions pour une meilleure efficacité*, proposition n°2 ; I. Fouchard, L. Neyret, Rapport de synthèse – 35 propositions pour mieux sanctionner les crimes contre l'environnement, in, *Des écocrimes à l'écocide – le droit pénal au secours de l'environnement*, L. Neyret (dir.), proposition 12.

¹⁶⁷⁴ M. Van De Kerchove, « Reflexions suscitées par « La protection de l'environnement par le droit pénal ? Une perspective économique » de Michael Faure », in *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développement (peut-être) à venir*, op.cit., p. 169.

¹⁶⁷⁵ Ibid.

[...] reflètent une désapprobation de la société qualitativement différente de celle manifestée par le biais des sanctions administratives ou d'une indemnisation au civil »¹⁶⁷⁶. Cette démarcation trouve son fondement dans la capacité des normes pénales à traduire une désapprobation sociale particulière¹⁶⁷⁷. Le respect de la norme pénale tient donc à l'adhésion ou non à cette désapprobation sociale. En cas d'adhésion, le respect de la norme est spontané. Dans le cas contraire un travail éducatif est nécessaire afin de déconstruire les représentations sociales qui empêchent de voir la protection de l'environnement comme une nécessité. Il convient donc d'avoir une action éducative à destination de chacun afin de faire de l'environnement une valeur sociale protégée au même titre que l'ensemble des dispositions du droit pénal¹⁶⁷⁸. D'un autre côté, il peut simplement s'agir de la part du pollueur potentiel d'un calcul économique. L'idée est que le pollueur va calculer « ses avantages et coûts escomptés d'une infraction et fondera sa décision de commettre ou non le délit environnemental sur le résultat d'une analyse coûts/bénéfices »¹⁶⁷⁹. Face à cela, le caractère dissuasif du droit pénal aura comme corollaire le caractère dissuasif de la peine encourue¹⁶⁸⁰. Aujourd'hui, les peines encourues sont considérées comme trop faibles pour être véritablement dissuasives. Or, la fixation de la peine est surtout liée à des considérations politiques. Elle constitue un « baromètre de l'importance qu'une collectivité attache à une valeur ou à un bien juridique »¹⁶⁸¹. Dès lors, le renforcement des sanctions pénales passe par l'adhésion de la collectivité à la nécessité de protéger plus efficacement l'environnement. Plus cette adhésion sera forte, et plus la sévérité de la peine sera élevée. Ici encore l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle fondamental en amenant à faire prendre conscience à la société de l'importance de cette protection et donc de la nécessité d'en renforcer les sanctions pénales. Cette dimension est bien visible aujourd'hui. En effet, avec l'élévation de la prise de conscience en matière environnementale, on assiste depuis quelques années à un renforcement des sanctions pénales. Ainsi, la loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages confirme le durcissement de la réponse pénale dans son domaine spécifique qu'est l'environnement naturel. En cas d'atteinte aux espèces animales et végétales protégées, les amendes se trouvent ainsi décuplées, passant de 15 000 euros à 150 000 euros pour les infractions simples réprimées par l'article L. 415-3 du Code de l'environnement, et dans les hypothèses de trafic illicite commis en bande organisée, avec des

¹⁶⁷⁶ J.O. L 328 du 6 décembre 2008. p. 28

¹⁶⁷⁷ Conclusions de l'avocat général Jan Mazak, 28 juin 2007, *Commission c. Conseil*, aff. 440/05, point 67, *Rec. CJCE*, 2007, p. 9097.

¹⁶⁷⁸ Voir, communication de F. Rousseau : « Valeurs sociales protégées et environnement », Colloque : *L'empreinte des valeurs sociales protégées en droit pénal*, jeudi 6 juin 2019, Université Jean-Moulin, Lyon 3

¹⁶⁷⁹ M. G. Faure, « La protection de l'environnement par le droit pénal ? Une perspective économique », in *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développement (peut-être) à venir*, B. Jadot (dir.), Anthemis, Belgique, 2010, p. 143.

¹⁶⁸⁰ La probabilité de la découverte de l'infraction joue également un rôle fondamental dans ce caractère dissuasif. Or cet aspect est surtout lié au renforcement des moyens mis à disposition pour assurer la poursuite de l'infraction dont nous avons déjà analysé les modalités antérieurement.

¹⁶⁸¹ Conclusions de l'avocat général Jan Mazak, 28 juin 2007, *Commission c. Conseil*, aff. 440/05, op.cit., point 95. Voir également : D. Bernard et K. Ladd (dir.), *Les sens de la peine*, Presses de l'Université Saint-Louis, Bruxelles, 2019.

amendes portées à 750 000 euros¹⁶⁸².

D'un autre côté, l'éducation à l'environnement va pouvoir venir jouer un rôle après la constatation de l'infraction en renforçant la sanction effectivement prononcée par les magistrats. D'abord, celle-ci va intervenir à destination du juge afin que ce dernier dispose d'une meilleure connaissance du droit de l'environnement et puisse à ce titre appliquer la décision la plus efficace et la plus appropriée. Cette remarque nous renvoie à nos propos relatifs à la nécessité d'une spécialisation du juge en matière environnementale. Ensuite, la généralisation de l'éducation à l'environnement à destination de l'ensemble de la population va également avoir un impact sur la sévérité de la peine prononcée en cas d'infraction environnementale. En effet, si le magistrat ne doit pas exercer un populisme judiciaire, il va néanmoins juger au nom du peuple français « *auquel il appartient et dont il se distingue moins qu'on ne le croit parfois* »¹⁶⁸³. Ainsi, si la déclaration de culpabilité et le prononcé de la peine ne doit pas résulter d'une activité militante, ils traduisent néanmoins la sensibilité que la société attache aux différents aspects de l'environnement. Selon Thierry Fossier, cet attachement différencié à tel ou tel élément de l'environnement va entraîner une « *modulation dans la répression* »¹⁶⁸⁴ en fonction du sentiment de gravité que la société accorde à l'infraction. Ainsi, une infraction « *en matière de chasse, ou de chimie agricole ou de nucléaire, qui suscite peu de réactions de rejet de nos concitoyens et de leurs élus nationaux* »¹⁶⁸⁵ va conduire à une baisse de la sanction. Au contraire, « *les dommages à la santé sont mal vécus par la collectivité* »¹⁶⁸⁶ et vont entraîner une hausse de la sanction. La modulation de la peine est une bonne chose en démocratie car en faisant de l'état de l'opinion l'un des curseurs de la sévérité de la peine encourue, les risques d'arbitraire et de gouvernement des juges sont évités. On voit donc ici tout l'intérêt d'un développement de l'éducation à l'environnement à destination de l'ensemble de la population. En permettant une augmentation de la sensibilité environnementale, les infractions au droit de l'environnement vont susciter une plus forte indignation. Le juge va donc prendre en compte l'état de l'opinion lors du prononcé de la peine et donc procéder *a priori* à une condamnation plus importante.

Notre recherche sur la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement nous a amené dans un premier temps à comprendre les causes de son introduction dans la sphère juridique. Si différents facteurs ont pu être identifiés, deux grands axes se dégagent. D'abord l'évolution du

¹⁶⁸² V. Jaworski « Droit pénal de l'environnement (janvier 2016-décembre 2018) », *RJE*, n°2, 2019.

¹⁶⁸³ T. Fossier, « La nécessité et l'efficacité de la sanction pénale en droit de l'environnement », *Energie-Env.-Infrastr.*, n° 12, déc. 2017, dossier *Le droit pénal face aux atteintes à l'environnement* (Actes du colloque tenu à la Cour de cassation les 1er et 2 juin 2017), n° 33.

¹⁶⁸⁴ *Ibid.*

¹⁶⁸⁵ *Ibid.*

¹⁶⁸⁶ *Ibid.*

système juridique qui a permis d'intégrer en son sein de nouvelles préoccupations. Ensuite, la nécessité d'intégrer dans la législation le développement de l'éducation à l'environnement comme soutien à l'effectivité de l'ensemble du droit de l'environnement. Sur le plan national, la loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets¹⁶⁸⁷ marque une nouvelle étape vers une reconnaissance renforcée de l'éducation à l'environnement. En intégrant à l'article L.111-2 du code de l'éducation la nécessité de développer les connaissances environnementales durant toute la scolarité des élèves, l'éducation à l'environnement et au développement durable s'impose comme un des grands objectifs de l'école. Plus fondamentalement, elle devient au même titre que l'ensemble des principes généraux de l'éducation une « référence constante »¹⁶⁸⁸ qui doit être prise en compte lors de l'élaboration des programmes scolaires.

Malgré cette progression exponentielle des inscriptions de l'éducation à l'environnement dans le droit, il reste que ce sujet est toujours vu comme accessoire aux enjeux fondamentaux de lutte contre la dégradation de l'environnement. Il ne s'agirait que d'un sujet anecdotique intégré au système juridique par l'action de lois bavardes qui inondent actuellement le droit.

Face à cela, il est donc nécessaire de dresser un bilan de la manière dont l'éducation à l'environnement s'intègre dans le dispositif juridique. Ainsi, après s'être intéressé aux causes de l'introduction de l'éducation à l'environnement dans le droit, c'est la question des modalités de cette introduction qu'il convient d'aborder. Par conséquent nous serons amené à analyser dans une deuxième partie les instruments de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement (Partie II).

¹⁶⁸⁷ Loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, JORF n°0196 du 24 août 2021

¹⁶⁸⁸ Conseil supérieur des programmes, Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire, Avril 2014, disponible sur le site internet sur Ministère de l'éducation nationale [www.education.gouv.fr]

PARTIE 2 : LES INSTRUMENTS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

L'analyse de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement passe par l'examen des différents instruments qui la supportent dans les différents ordres juridiques. En effet, si cette reconnaissance est effective elle reste néanmoins contrastée. De nombreux textes mentionnent cette éducation et établissent ainsi une consécration textuelle grandissante. Le droit international lui a donné une grande impulsion notamment grâce à l'action de l'UNESCO qui a cherché depuis de nombreuses années à conceptualiser la notion mais également à promouvoir son développement et sa diffusion à grande échelle. La déclaration de Tbilissi fait à ce titre figure de fer de lance. En proposant une définition, un contenu, des objectifs ainsi qu'un plan de mise en œuvre, le texte a permis de démystifier une discipline aux multiples ramifications et aux nombreux acteurs. S'est ainsi lancée une grande phase d'intégration de l'éducation à l'environnement au niveau international, que ce soit dans des textes qui lui sont expressément dédiés, dans des textes de soft law portant sur le droit de l'environnement, qu'au sein des conventions internationales. Les autres ordres juridiques se sont également saisis de cette matière. En droit interne, sa reconnaissance s'est pendant de nombreuses années effectuée par voie de circulaire avant d'opérer une entrée très remarquée dans la Charte de l'environnement. Elle se manifeste également au niveau législatif par une intégration aux articles L. 121-8 et L. 312-19 du code de l'éducation. Cet enjeu a finalement été identifié par l'Union Européenne qui, bien que ne disposant pas de compétence en matière d'enseignement, s'en est saisie par l'intermédiaire du droit de l'environnement.

Si cette reconnaissance est effective, elle n'est pas sans poser quelques difficultés. D'abord il convient de noter l'absence de définition juridique consensuelle. Outre les attermolements relatifs à la dénomination d'éducation à l'environnement, d'éducation au développement durable ou d'éducation à l'environnement et au développement durable, d'autres noms sont parfois utilisés. Ainsi, la Convention d'Aarhus parle d'éducation écologique et la Convention Internationale relative au Droit de l'Enfant (CIDE) d'éducation au respect du milieu naturel. Cette absence d'unité dans l'appellation entretient l'idée d'une éducation dont les modalités ne seraient pas fixées. Il s'agirait alors d'un concept aux contours imprécis dont les composantes pourraient être modulées, arrangées, selon le bon vouloir des rédacteurs. C'est la finalité de l'éducation à l'environnement qui est déconstruite par ce processus. Elle est alors réduite à une simple modalité de soutien aux politiques publiques et ne s'envisage donc pas comme un droit à part entière qu'il convient de défendre. De la même manière cette reconnaissance juridique est affectée par la faible portée juridique des normes relatives à l'éducation à l'environnement. Longtemps cantonnée à des textes de soft law, son inscription dans des textes juridiquement contraignants semble dénuée de portée et réductible à une

simple déclaration d'intention.

Il conviendra donc d'analyser l'ensemble des instruments juridiques reconnaissant l'éducation à l'environnement afin d'en dégager les caractéristiques fondamentales. Ce travail sera nécessaire afin d'identifier la place et le rôle qu'elle occupe dans le système juridique. Notre analyse ne portera pas uniquement sur les normes juridiques stricto sensu. En effet, nous rechercherons également à qualifier juridiquement l'éducation à l'environnement afin de voir s'il est possible de l'intégrer dans une catégorie juridique supérieure. Cette étape constitue un vecteur important de sa reconnaissance. En effet, la qualification est un instrument central de l'activité juridique qui permet de nommer, classer et déterminer l'application d'un régime juridique. En ce sens elle permet d'établir des critères d'objectivité, de sécurité et de prévisibilité des solutions juridiques¹⁶⁸⁹. Cette qualification juridique sera donc déterminante afin de mieux appréhender un concept juridique qui fait aujourd'hui figure d'OVNI dans le monde du droit.

Notre raisonnement nous amènera donc à analyser dans un premier temps les instruments directs de cette reconnaissance. Par direct, nous entendons l'ensemble des textes qui mentionnent en leur sein l'éducation à l'environnement. Il s'agira d'une étape essentielle afin de comprendre comment le droit appréhende concrètement cette discipline (titre 1). Nous serons ensuite amenés à nous pencher sur les instruments indirects de cette reconnaissance. Par ce biais, nous verrons que la présence de l'éducation à l'environnement peut être déduite d'autres normes car elle en constitue une matrice essentielle, un élément central, sans lequel ces droits seraient vides de sens. C'est le cas notamment des principes d'information et de participation. Cette reconnaissance indirecte passe également par une plus forte valorisation de l'éducation à l'environnement quant à sa qualification juridique (titre 2).

¹⁶⁸⁹ B. de Bertier-Lestrade, « La frontière entre l'acte juridique et le fait juridique », in *Les affaires de la qualification juridique*, M. Nicod (dir.), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ - Lextenso Editions, 2015, disponible en ligne, p. 11

TITRE 1 : LES INSTRUMENTS DIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

La nature de l'éducation à l'environnement en fait un objet éclaté dans plusieurs disciplines juridiques. Si des traces de son existence peuvent être trouvées en droit rural¹⁶⁹⁰, elle se manifeste plus particulièrement en droit de l'éducation et en droit de l'environnement. En droit de l'environnement d'abord, car c'est en son sein qu'elle s'est construite et épanouie comme un outil indispensable en faveur de la protection de l'environnement. En droit de l'éducation ensuite où sa reconnaissance s'avère indispensable afin d'assurer sa mise en œuvre dans le secteur éducatif par excellence : l'école.

Au-delà de cette division dans différentes branches du droit, l'éducation à l'environnement est également présente à tous les niveaux de la hiérarchie des normes : dans la Constitution par l'intermédiaire de l'article 8 de la Charte de l'environnement, dans des instruments internationaux de soft law et de hard law, au niveau législatif avec les articles L. 121-8 et L. 312-19 du code de l'éducation, enfin au niveau infra-législatif dans des circulaires ministérielles. Cette profusion de règles pourrait faire penser qu'il existe une véritable structuration de l'éducation à l'environnement autour d'un axe central représenté par la Charte de l'environnement. La réalité est pourtant bien différente. La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement se manifeste par une superposition de règles sans véritable cohérence les unes avec les autres.

Finalement il semble que cette éducation se déploie dans deux directions distinctes. D'abord en droit de l'environnement. Portée par le droit international elle s'est, conformément aux prescriptions de la déclaration de Tbilissi, déclinée au niveau national¹⁶⁹¹. Par la suite, l'éducation à l'environnement est entrée dans la Constitution. Malgré tout, la portée de ces différents textes reste incertaine. Il conviendra alors de les analyser pour en mesurer l'importance (chapitre 1).

D'un autre côté, l'éducation à l'environnement s'est très rapidement inscrite en droit de l'éducation. Symbole de l'activité éducative institutionnelle, son entrée dans l'école constitue un enjeu majeur de son développement. D'abord intégrée dans un souci de répondre aux attentes prononcées en droit de l'environnement, cette éducation est aujourd'hui intégrée dans le périmètre des « éducations à », dont la finalité est toujours difficile à cerner et les enjeux souvent contradictoires. Dans ce cadre l'éducation à l'environnement ne se présente pas comme une entité globale mais comme le support d'un contenu éducatif qu'il convient de traiter quitte à perdre une

¹⁶⁹⁰ Surtout l'article L. 811-1 du code rural et de la pêche maritime relatif à l'enseignement agricole.

¹⁶⁹¹ La déclaration a en effet lancé un appel « *aux Etats membres pour qu'ils inscrivent dans leurs politiques d'éducation un ensemble de mesures destinées à introduire dans le système d'éducation tout entier des préoccupations, des activités et des contenus relatifs à l'environnement* » : Déclaration de Tbilissi, préambule.

partie de sa substance. Une seconde partie sera donc consacrée à l'analyse de l'éducation à l'environnement en droit de l'éducation (Chapitre 2).

CHAPITRE 1 : UNE RECONNAISSANCE MANIFESTE PAR LE DROIT DE L'ENVIRONNEMENT

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement s'est dans un premier temps ancrée en droit de l'environnement. Cette approche est cohérente au regard de la finalité commune aux deux matières. En effet, comme le montre bien la déclaration de Tbilissi, « *l'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme, complexité qui tient à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels, ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement* »¹⁶⁹². Par la poursuite de l'amélioration des « conditions de vie » et de la protection de l'environnement, l'éducation à l'environnement s'inscrit dans une dimension finaliste identique à celle du droit de l'environnement (ce dernier ayant « *pour fonction de réaliser une politique de préservation et de gestion collectives des milieux, des êtres vivants et des ressources* »¹⁶⁹³). Cet entrecroisement de finalités va naturellement conduire à envisager une reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement en droit de l'environnement.

Cette reconnaissance est également directement liée aux caractères de ce droit. En effet, le droit de l'environnement est caractérisé par un champ d'application très large, inhérent à la notion d'environnement, dans la mesure où celui-ci « *est l'expression des interactions et des relations des êtres vivants (dont l'homme), entre eux et avec leur milieu* »¹⁶⁹⁴. A ce titre, si « *le noyau central du droit de l'environnement est constitué par le droit de la nature, le droit des pollutions et des risques, le droit des monuments naturels, des sites et des paysages* »¹⁶⁹⁵, Michel Prieur reconnaît que « *d'autres droits peuvent à l'occasion être affectés par le droit de l'environnement* »¹⁶⁹⁶. Dans cette optique il est donc possible de rattacher l'éducation à l'environnement au droit de l'environnement. Cette vision est partagée par Lucie Sauvé pour qui « *de façon générale, c'est surtout par la voie de la transversalité que l'environnement s'inscrit aux curriculums* »¹⁶⁹⁷. Toutefois, si le droit de l'environnement est amené à couvrir un éventail de problématiques très larges, il ne faut pas oublier que ce caractère est également inhérent à l'éducation. Il se symbolise notamment à travers le

¹⁶⁹² Déclaration de Tbilissi, Recommandation 1, n°3

¹⁶⁹³ R. Hertzog, *La fiscalité de l'environnement*, colloque Nice 26-27 mai 1983 ; *Année de l'environnement*, PUF, 1984, p. 60.

¹⁶⁹⁴ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 7.

¹⁶⁹⁵ Ibid., p. 8.

¹⁶⁹⁶ Ibid.

¹⁶⁹⁷ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*, op.cit., p. 34.

développement des « éducations à... », qui a entraîné un changement de logique éducative¹⁶⁹⁸ en privilégiant une conception utilitariste¹⁶⁹⁹ de celle-ci. Par-là, on a pu assister à l'entrée d'un grand nombre de préoccupations sociétales dans les enseignements.

Enfin, l'intégration en droit de l'environnement a été facilitée par le caractère souple du droit de l'environnement tel qu'hérité de la postmodernité. Malgré tout, l'éducation à l'environnement a, dans un premier temps, été envisagée comme un instrument parmi d'autres de résolution des problèmes¹⁷⁰⁰ et non comme un objet à développer en soi. Cette vision utilitariste va progressivement s'étioler, et une véritable conceptualisation de la matière va intervenir. Un point d'orgue sera trouvé avec l'adoption de la Charte de l'environnement.

Cette évolution progressive de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement a abouti à la mise au jour de nombreux textes, à tous les échelons normatifs. Nous verrons donc dans un premier temps qu'elle s'ancre d'abord en droit supra-national de l'environnement (section 1), pour ensuite constater son inscription en droit interne (section 2).

¹⁶⁹⁸ A. Barthes , Y. Alpe, *Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°50, 2012. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? p. 197

¹⁶⁹⁹ Ibid., p. 198.

¹⁷⁰⁰ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, *Environnement et développement...op.cit.*, p. 37

SECTION 1 : UNE RECONNAISSANCE IMPULSÉE PAR LE DROIT SUPRA NATIONAL

En s'insérant au sein du droit de l'environnement, l'éducation à l'environnement va suivre l'évolution de ce droit. A ce titre, le droit supra-national va jouer un rôle déterminant. Ainsi, la naissance du droit international de l'environnement s'est accompagnée quasi immédiatement de la reconnaissance du rôle important de l'éducation. La déclaration de Stockholm en 1972 marque à ce titre le point d'entrée de cette dynamique. Son article 19 énonce en effet qu'il « *est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes* »¹⁷⁰¹. Les déclarations suivantes relatives à la protection de l'environnement vont systématiquement consacrer un article à la nécessité de développer des mesures éducatives afin d'accompagner le déploiement du droit de l'environnement. Si cette diffusion est le signe d'une confiance dans l'efficacité des mesures éducatives, elle doit également beaucoup à l'action de l'Unesco qui, en s'emparant du sujet, va en faire un outil visible sur la scène internationale. On va alors assister à une large diffusion de l'éducation à l'environnement dans les conventions internationales, mais également au niveau européen.

Les modalités de reconnaissance de l'éducation à l'environnement ne forment néanmoins pas un bloc homogène. Nous scindrons notre partie en deux en traitant d'un côté le droit international de l'environnement (§1), pour, dans un second mouvement nous mettrons l'accent sur le droit européen (§2). Cette distinction tient en particulier à la place stratégique qu'occupe la Convention d'Aarhus en Europe.

§1 : Un essor né du droit international de l'environnement

Le paragraphe développé ici va tenter de mettre en avant le rôle d'incubateur du droit international dans la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Il ne faudrait néanmoins pas laisser penser qu'un monopole sur la question est exercé par les organes internationaux tels que l'Unesco. Le sujet est en effet essentiellement porté par des acteurs locaux. L'échelon international va surtout procéder à sa structuration afin d'assurer une meilleure coordination des acteurs et une plus forte représentativité. Cette prédominance de l'action locale va d'ailleurs très vite être mise en avant par la reconnaissance de la nécessité de développer une

¹⁷⁰¹ Dans son intégralité, l'article 19 stipule qu'il « *est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs irresponsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine* ».

approche partenariale dans la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement.

Le droit international de l'environnement va offrir un support idéal, par ses caractéristiques, au développement de l'éducation à l'environnement. En effet, le droit international de l'environnement est composé de nombreux textes très hétéroclites : conventions internationales, déclarations, résolutions, ou encore programmes d'action. Ce « *déferlement* »¹⁷⁰² offre une perméabilité importante au droit international qui sera alors à même de se saisir de sujets disparates. Cette caractéristique est en grande partie à mettre au crédit de la faible effectivité de ses textes. C'est en particulier le cas des déclarations et programmes d'action qui constituent de la soft law. Ainsi s'ils sont « *bien construits, emplis de formules grandioses, ces textes n'ont qu'un défaut : leur force obligatoire est nulle* »¹⁷⁰³. S'agissant des traités, la situation n'est pas plus enviable. M. Kamto résume bien la situation en estimant que « *la plupart des traités internationaux en matière d'environnement sont des conventions-cadres, traçant les contours d'objectifs à atteindre à travers des engagements conventionnels lâches ou très souples auxquels seuls les États partie peuvent donner consistance et vigueur. Il s'agit en somme de conventions mixtes dans lesquelles coexistent engagement fermes, au sens classique des obligations juridiques, et soft law, ou droit mou formé d'une somme d'intentions que les États contractants se chargeront de traduire en normes contraignantes* »¹⁷⁰⁴.

Ce caractère non contraignant du droit international va donc offrir l'opportunité de reconnaître des objets très divers qui pourraient susciter des oppositions s'ils intégraient des textes juridiquement contraignants. Malgré tout, l'intégration de dispositions relatives à l'éducation à l'environnement en droit international n'est pas vide de sens. En effet, les principes intégrés dans la soft law vont permettre la « *formulation de nouvelles valeurs sociales consensuelles. Elles participent ainsi à la consécration d'un droit coutumier de certains principes, et peuvent être directement à l'origine de la création de règles obligatoires* »¹⁷⁰⁵.

Une reconnaissance de l'éducation va donc s'établir par le biais d'une profusion de textes hétéroclites (A), et une recherche de caractérisation va s'instaurer au fil du temps (B).

A. Une profusion de textes hétéroclites

A l'image de la diversité des textes foisonnant en droit international de l'environnement, on trouve des références au développement d'une démarche éducative dans un nombre important

¹⁷⁰² M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 19.

¹⁷⁰³ M. Rémond-Gouilloud, *Du droit de détruire*, PUF, Les voies du droit, 1989, p. 36.

¹⁷⁰⁴ M. Kamto, *Singularité du droit international de l'environnement*, Mel. Kiss, op.cit., p. 315.

¹⁷⁰⁵ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 27.

d'entre eux. De ce point de vue, et suivant les inflexions du droit de l'environnement, ce sont les grandes conférences internationales sur l'environnement qui vont donner le tempo de sa reconnaissance (1).

Malgré tout, le domaine éducatif est très particulier car les État en font un instrument essentiel de leur souveraineté. Ainsi, c'est surtout l'Unesco qui va se saisir du sujet et entreprendre de le structurer afin de dégager une approche globale. Un virage est donc pris afin de ne plus faire de l'éducation à l'environnement un instrument comme un autre au service de la protection de l'environnement, mais un sujet qu'il convient en soi d'encourager (2).

Ces constructions qui vont s'étaler dans le temps, vont permettre d'intégrer l'éducation à l'environnement dans des sources plus contraignantes et notamment les conventions internationales (3).

1. Des textes portés par les grandes conférences internationales

1972 marque le point de départ de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Dans son principe 19, la déclaration de Stockholm stipule en effet qu'il « *est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes* »¹⁷⁰⁶. L'inscription de cette disposition est le fruit d'un dialogue important et témoigne de l'importance accordée à son développement. Ainsi, si en 1970, les travaux préparatoires à la convention de Stockholm mentionnent uniquement l'éducation à l'environnement comme un enjeu que certaines délégations souhaitent porter¹⁷⁰⁷, les documents suivants sont beaucoup plus incisifs. A ce titre, le comité préparatoire à la convention de 72 entend faire de l'éducation un « *moyen d'inclure les principes relatifs à l'environnement et à l'écologie dans l'enseignement officiel à tous les niveaux* », mais aussi un « *moyen de constituer une main-d'œuvre compétente* »¹⁷⁰⁸. Malgré tout, il est notable de constater que peu de précisions sont apportées sur les objectifs et les moyens de mise en œuvre. Le rapport final de la conférence n'apporte guère plus de précisions, et soulève même des interrogations sur la nature et le champ d'application des

¹⁷⁰⁶ Dans son intégralité, l'article 19 stipule qu'il « *est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs irresponsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine* ».

¹⁷⁰⁷ Report of the preparatory committee for the united nations conference on the human environment, First Session, 10-20 mars 1970, A/CONF.48/PC/6, p. 8. Selon ce rapport : « *Some of the delegates referred to the need for proper environmental education at all levels and ages* ».

¹⁷⁰⁸ Rapport du comité préparatoire de la conférence des Nations Unies sur l'environnement, Deuxième session, 8-19 février 1971, A/CONF.48/PC.9, p. 13.

mesures à adopter¹⁷⁰⁹. Tout juste est-il rappelé que doit être établi « *un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extra-scolaire relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeunes ou adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger leur environnement* »¹⁷¹⁰. Afin de construire un cadre de référence international relatif à l'éducation à l'environnement le leadership est donc confié à l'UNESCO. Par une série de rencontres internationales, l'organe des Nations Unies va donc s'efforcer de poser les bases conceptuelles et méthodologiques de l'éducation à l'environnement.

Cette entreprise commence en 1975 avec l'adoption de la Charte de Belgrade. Sans revenir sur les enjeux politiques déjà mis en avant, ce document a formulé les principes et tracé les lignes directrices de l'éducation en matière d'environnement¹⁷¹¹. Prenant appui sur une acception large de la politique environnementale¹⁷¹², il est regretté par beaucoup que l'éducation à l'environnement ait été cantonnée « *dans une conception étroite d'un environnement réduit à un ensemble de problèmes* »¹⁷¹³. Cette Charte a néanmoins le mérite de désigner les objectifs, les destinataires de l'éducation à l'environnement, mais également d'entériner une approche interdisciplinaire. De manière plus concrète cette dernière a surtout permis de déboucher sur la création du Programme international d'éducation à l'environnement (PIEE) de l'UNESCO-PNUE. Ce programme scindé en trois grandes phases¹⁷¹⁴ a été créé afin de promouvoir la réflexion et l'action, ainsi que la coopération internationale dans ce domaine¹⁷¹⁵. Il a permis de mettre en place des techniques d'informations et d'échanges d'expériences, des formations à destination des professionnels, ou encore de soutenir des études et activités de recherche. Il a également contribué au développement d'une prise de conscience dans la nécessité de développer l'éducation relative à l'environnement. Cette prise de conscience s'est manifestée par la tenue d'une série de réunions régionales et internationales qui a trouvé son point d'orgue lors de la conférence de Tbilissi de 1977¹⁷¹⁶.

Cette conférence organisée par l'UNESCO en collaboration avec le PNUE a débouché sur

¹⁷⁰⁹ Ce rapport énonce en effet que la mise en œuvre des dispositions relatives à l'éducation à l'environnement repose non pas sur les Etats mais majoritairement sur « le Secrétaire général, les organisations de Nations Unies, en particulier L'UNESCO » ; Rapport de la conférence des Nations Unies sur l'environnement, Nations Unies, New York, 1973, p.27 – 28.

¹⁷¹⁰ Ibid.

¹⁷¹¹ Extrait de « *Connexion* », Bulletin de l'Éducation relative à l'Environnement UNESCO-PNUE, n°1, janvier 1976.

¹⁷¹² « *Le but de l'action consacrée à l'environnement est : d'améliorer les rapports écologiques, y compris les rapports de l'être humain à son semblable* », Charte de Belgrade, p. 1.

¹⁷¹³ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*, Revue ERE, Vol. 4, 2003, p. 41.

¹⁷¹⁴ Une première phase de 1975 à 1977, une seconde de 1978 à 1980, enfin une dernière de 1981 à 1983. Pour en savoir plus voir : UNESCO, *L'action du programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (1975- 1983)*, Paris, 1984.

¹⁷¹⁵ UNESCO, *L'action du programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (1975- 1983)*, Ibid., p. 1.

¹⁷¹⁶ Ibid.

une déclaration qui, plus que la Charte de Belgrade, est considérée comme le texte fondateur de l'éducation à l'environnement, notamment grâce à 41 recommandations qui détaillent l'ensemble des objectifs, finalités, buts et principes directeurs de manière précise¹⁷¹⁷. Dans ce cadre, l'éducation à l'environnement commence à être considérée non plus exclusivement comme un outil au service de la résolution des problèmes environnementaux, mais comme un dispositif doté d'un intérêt intrinsèque dans la mesure où elle poursuit deux objectifs fondamentaux : « *amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement* » et « *mettre en lumière les interdépendances économiques, politiques, et écologiques du monde moderne* »¹⁷¹⁸. Se matérialise également une éducation à l'environnement qui intègre de plus en plus les préoccupations socio-économiques. Elle traduit un « *glissement progressif d'une éducation « pour l'environnement humain » vers une éducation « pour l'environnement et le développement durable* »¹⁷¹⁹. Cette transition est perceptible dans la mise en place d'une nouvelle stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990 et qui vient prendre le relais du premier PIEE qui s'achève par le Congrès de Moscou en 1987. Cette stratégie énonce en effet que « *les finalités de l'EE ne peuvent être définies sans tenir compte des réalités économiques, sociales et écologiques de chaque société, ou des objectifs que celle-ci a fixés pour son développement* »¹⁷²⁰.

Cette approche sera entérinée par la Conférence de Rio en 1992. Si la déclaration qui en a résulté ne mentionne pas l'éducation à l'environnement (est tout juste affirmé que la mise à disposition des informations permet d'encourager « *la sensibilisation et la participation du public* »¹⁷²¹), le programme Action 21 en revanche consacre un chapitre entier à la « *promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* ». Le chapitre 36 d'action 21, s'il reconnaît que la déclaration de Tbilissi contient les principes fondamentaux de la matière¹⁷²², affiche cependant, directement après cette affirmation, que l'objectif premier est de « *réorienter l'éducation vers un développement durable* »¹⁷²³. La conférence de Rio, par ce biais, s'éloigne de la vision prônée par l'UNESCO d'une éducation à l'environnement autonome en la recentrant vers un objectif clair : le développement durable. A ce titre le terme « vers » démontre bien cette nouvelle finalité qui n'est pas sans rencontrer des oppositions de la part des enseignants. Les développements futurs de l'éducation à l'environnement témoignent de cet infléchissement.

¹⁷¹⁷ UNESCO-PNUE. (1977). *Déclaration de Tbilissi et Rapport final*. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre 1977. Paris : UNESCO

¹⁷¹⁸ Ibid., p. 28.

¹⁷¹⁹ L. Sauvé, Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement, in *Chemin de Traverse*, Solstice d'été 2006, p. 51

¹⁷²⁰ UNESCO-PNUE, *Stratégie Internationale d'Action en matière D'éducation et de Formation Relatives à L'environnement Pour les Années 1990*, Moscou, 1987, p. 7.

¹⁷²¹ Principe 10 de la Déclaration de Rio, 1992.

¹⁷²² Programme d'action 21, chapitre 36, disponible en ligne : <http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm>

¹⁷²³ Ibid.

Ainsi, la même année que la conférence de Rio, un Congrès mondial sur l'éducation et la communication en matière d'environnement et de développement est organisé à Toronto. L'objectif de cette réunion est de venir préciser le cadre défini dans le Chapitre 36 d'Action 21. Le résumé de ce congrès, établi par la commission économique pour l'Europe du Conseil économique et social des Nations Unies, est particulièrement éclairant sur la transition qui vient de s'opérer. Ainsi, selon ce dernier, les discussions ont établi que *« l'éducation doit répondre aux exigences du développement durable en permettant de former les ressources humaines à l'optimisation de la productivité, en encourageant les progrès techniques et en favorisant des conditions culturelles propices à l'évolution sociale et économique. L'objectif est de mettre toutes les formes de capital (y compris le capital humain) au service d'une croissance économique rapide et plus équitable, tout en réduisant les répercussions sur l'environnement »*¹⁷²⁴. A cet égard, la conférence de Thessalonique qui s'est tenue en 1997 constitue un moment fort dans la confirmation de ce virage, et cela malgré les dissensions relevées entre les participants à la rencontre¹⁷²⁵. En instituant le programme international de « l'éducation pour un avenir viable », cette conférence établit une transition vers la conférence de Johannesburg en 2002. Le rapport établi par l'UNESCO sur le programme montre, en effet, qu'une mutation s'est effectuée. Elle s'exprime par un changement de vocabulaire, et le passage de l'éducation à l'environnement vers l'éducation *pour* le développement durable. A ce titre, l'éducation proposée ne vise plus à permettre une connaissance des enjeux environnementaux, mais à favoriser le développement durable. Est alors mis en avant le fait que l'éducation au développement durable *« est un instrument permettant d'introduire les valeurs, les aptitudes et les compétences nécessaires pour relever les défis du monde actuel. D'où il ressort que l'éducation devrait mettre l'accent sur les moyens susceptibles de résoudre des problèmes comme la pauvreté, les conflits sociaux et politiques, la discrimination entre les sexes, la violation des droits de l'homme, les modèles de consommation et de production qui ne sont pas durables, la dégradation de l'environnement et l'utilisation non durable des ressources naturelles, ainsi que la lutte contre le VIH/sida et les autres maladies infectieuses, etc »*¹⁷²⁶. Le constat est donc celui d'un amalgame entre l'éducation à l'environnement et d'autres impératifs éducatifs. Il contribue à engendrer une perte d'autonomie de la matière mais également à dénaturer les objectifs définis par la déclaration de Tbilissi.

La déclaration de Johannesburg ne va pas opérer de révolution. Par la promotion du

¹⁷²⁴ Nations Unies, Conseil économique et social, Commission économique pour l'Europe, Comité des politiques de l'environnement, *Projet de stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable – Additif historique - Deuxième réunion régionale sur l'éducation au développement durable*, Rome, 15 et 16 juillet 2004, p. 3.

¹⁷²⁵ Centre'ERE, *Sommet sur l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au Québec – Mobiliser les acteurs du changement, Annexe 3 – Élément d'histoire de l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté au Québec*, avril 2017, p. 19.

¹⁷²⁶ UNESCO, *Éduquer pour un avenir viable : engagement et partenariat*, Actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du Sommet mondial sur le développement durable, 2-3 septembre 2002, Johannesburg, p. 14.

développement durable, elle va même en accentuer le processus. Concrètement, la déclaration en elle-même ne parle pas de l'éducation au développement durable. Seul le plan d'application de Johannesburg y fait référence en proposant l'instauration d'une décennie pour l'éducation en vue du développement durable. Un tel programme sera adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 21 février 2003. Nous allons cependant voir que l'UNESCO va se saisir de cette opportunité pour essayer de construire un cadre de référence de l'éducation au développement durable autonome et moins influencé par les grandes déclarations internationales.

2. La volonté d'une construction autonome

La mise en place de la décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable va offrir l'opportunité d'une institutionnalisation de l'éducation à l'environnement par la construction d'un cadre propice à son développement. En effet, jusqu'à présent, cette forme éducative faisait certes l'objet d'un développement croissant, mais elle stagnait dans une recherche de structuration et de travail idéologique. Avec la décennie, les attermolements relatifs à l'objet et aux missions de l'éducation vont cesser et un cadre va être fixé.

Le cadre de référence de la décennie trace à ce titre des lignes directrices très claires. Une rupture épistémologique est actée par rapport aux travaux antérieurs (il n'est par exemple jamais fait mention de la déclaration de Tbilissi ou de la Charte de Belgrade). L'éducation à l'environnement est intégrée dans un paysage qui se veut plus étendu, représenté par l'éducation au développement durable. Celui-ci se décline en quatre domaines d'intervention : « *promouvoir et améliorer l'éducation de base, réorienter l'enseignement à tous les niveaux vers le développement durable, mieux expliquer à la population la notion de viabilité, la sensibiliser et la former dans cette optique* »¹⁷²⁷. A leurs côtés, des thèmes clés¹⁷²⁸ sont édictés afin d'assurer une cohésion et des passerelles, entre les objectifs de la décennie et les autres programmes éducatifs de l'UNESCO. On assiste alors très clairement à une dilution des problématiques environnementales dans un corpus d'intérêts, dont la légitimité n'est pas ici remise en question, mais qui s'éloigne des préceptes idéologiques et fondateurs de l'éducation à l'environnement. Enfin, le cadre de référence engage l'éducation au développement durable dans une dynamique partenariale. L'UNESCO comme chef de file dispose d'une capacité d'engagement des actions, mais celles-ci doivent être réalisées en synergie, en association, avec l'ensemble des partenaires afin de faire émerger une vision commune.

¹⁷²⁷ UNESCO, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable – Cadre de référence pour une ébauche de Programme d'application internationale pour la Décennie*, juillet 2003, p. 4.

¹⁷²⁸ 10 thèmes sont mis en avant : « Réduction de la pauvreté », « Égalité entre hommes et femmes », « Promotion de la santé », « Préservation et protection de l'environnement », « Transformation de la vie rurale », « Droits de l'homme », « Compréhension interculturelle et paix », « Une production et une consommation durables », « Diversité culturelle », et « Technologies de l'information et de la communication (TIC) », Ibid., p. 6-9.

Cette approche partenariale offre l'opportunité d'un ancrage territorial de l'éducation au développement durable susceptible de faire le lien entre les enjeux globaux et les problématiques locales. Elle ouvre néanmoins la voie à une succession de programmes indépendants qui, s'ils ne sont pas replacés dans une vision d'ensemble, entraîneraient un éparpillement et finalement une perte de productivité des actions¹⁷²⁹.

Ce cadre de référence va par la suite être développé par l'intermédiaire du plan international de mise en œuvre de la décennie. Ce document « *définit un vaste cadre permettant à tous les partenaires d'apporter leur contribution à la Décennie. Il s'agit d'un document stratégique centré principalement sur les objectifs que les nations se sont engagées à atteindre grâce à la Décennie et sous la direction de l'UNESCO. Il résume les buts et objectifs de la Décennie, et ses liens avec d'autres mouvements clés concernant l'éducation* »¹⁷³⁰. Il reprend concrètement les éléments évoqués dans le cadre de référence, tout en apportant des précisions sur les étapes clés et le calendrier à suivre. Un bilan d'étape est effectué à Bonn en 2009, d'où découlera une déclaration. Cette dernière peut apparaître dans une première acception comme marquant un virage idéologique en pointant du doigt la croissance économique pour son rôle central dans des défis actuels¹⁷³¹. Si la critique de l'économie s'étiole au fil de la déclaration, on constate néanmoins l'émergence d'un prisme nouveau en actant que l'éducation au développement durable doit permettre le développement d'une pensée économique nouvelle¹⁷³². L'aspect critique de l'éducation est également plus expressément affirmé. Un recentrage de l'éducation sur les éléments de l'environnement est effectué, même si l'on peut regretter que la protection et la restauration de l'environnement¹⁷³³ soient classées comme un principe de l'éducation au développement durable, au même titre que l'égalité entre les sexes ou la réduction de la pauvreté, et non comme l'une de ses composantes essentielles.

Suivant cette déclaration, la décennie pour l'éducation au développement durable va se conclure à Nagoya en 2014. La déclaration qui en résultera renforcera le rôle majeur de l'UNESCO dans la promotion de cette éducation. L'éducation au développement durable acquiert également une plus forte autonomie en s'affichant comme un « *catalyseur du développement durable* »¹⁷³⁴. Elle fait aujourd'hui partie intégrante des Objectifs pour le développement durable (ODD)¹⁷³⁵.

¹⁷²⁹ Ibid., p. 11.

¹⁷³⁰ UNESCO, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable – Plan International de mise en œuvre*, octobre 2005, p. 5.

¹⁷³¹ La déclaration estime en effet que « *Malgré une croissance économique sans précédent au 20e siècle, la pauvreté et l'inégalité persistantes affectent toujours trop d'individus, notamment ceux qui sont les plus vulnérables. Les conflits continuent de cristalliser l'attention sur la nécessité de bâtir une culture de la paix. La crise financière et économique mondiale met en évidence les risques associés à des modèles et des pratiques de développement économique non viables axés sur les résultats à court terme* », UNESCO, Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable, Déclaration de Bonn, 2 avril 2009, Bonn, p. 1.

¹⁷³² Ibid., p. 2.

¹⁷³³ Ibid.

¹⁷³⁴ UNESCO, déclaration de Nagoya, point n°6.

¹⁷³⁵ Liste finale des indicateurs proposés pour les objectifs de développement durable, E/CN.3/2016/2/Rev.1, indicateur

Actuellement cette éducation trouve racine au sein du Programme d'Action Global pour l'éducation en vue du développement durable. Ce programme poursuit deux grands objectifs : « réorienter l'éducation et l'apprentissage de sorte que chacun ait la possibilité de se familiariser avec les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour avoir les moyens de contribuer au développement durable » et « accroître la place de l'éducation et de l'apprentissage dans tous les plans d'action, programmes et activités qui visent à promouvoir le développement durable »¹⁷³⁶.

3. Une reconnaissance dans des conventions internationales

Le droit international de l'environnement a reconnu très rapidement la nécessité de développer des mesures éducatives afin d'agir en appui aux politiques de protection de l'environnement. On retrouve ainsi dès 1979 le besoin de mettre en place un programme d'enseignement et de formation sur la pollution de l'air¹⁷³⁷.

Par la suite, de nombreuses conventions sont venues inscrire des dispositions relatives à l'éducation, la formation et la sensibilisation à l'environnement en leur sein¹⁷³⁸. Leur place et leurs

4.7 ; voir également UNESCO, L'éducation en vue des objectifs de développement durable – objectifs d'apprentissage, Mise en oeuvre de l'apprentissage aux fins des ODD par l'EDD, 2017, p. 48

¹⁷³⁶ UNESCO, feuille de route pour la mise en place du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable, 2014, p. 14.

¹⁷³⁷ L'article 7, f) de la convention sur la pollution atmosphérique transfrontière longue distance, Genève, 13 novembre 1979.

¹⁷³⁸ Sans rechercher l'exhaustivité, mais dans l'optique de montrer que la présence de ces dispositions n'est pas exceptionnelle nous pouvons citer : Convention de Vienne pour la protection de la couche d'ozone, 22 mars 1985, article 4 ; Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification dans les Pays gravement touchés par la sécheresse et ou la désertification, en particulier en Afrique, 26 décembre 1996, article 5 d), et 19 ; Protocole au traité sur l'Atlantique relatif à la protection de l'environnement, Madrid, 4 octobre 1991, article 6 a) ; Convention sur la pollution atmosphérique transfrontière à longue distance, Genève, 13 novembre 1979, article 7 ; Protocole de Montréal relatif à des substances qui appauvrissent la couche d'ozone, Montréal, 16 septembre 1987, article 9,2 ; Protocole relatif aux aires spécialement protégées de la méditerranée, Genève, 3 avril 1992, article 11 ; Convention sur la diversité biologique, Rio, 22 mai 1992, article 13 ; Convention internationale de 1973 pour la prévention de la pollution par les navires telle que modifiée par le protocole de 1978, Londres, 17 février 1978, article 17 ; Convention relative aux zones humides d'importance internationale particulièrement comme habitat de la sauvagine, Ramsar, 2 février 1971, article 4.5 ; Convention relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel en Europe, Berne, 19 septembre 1979, article 3 ; Convention sur la protection de la nature dans le pacifique sud, article III, 4 ; Convention pour la protection du milieu marin de l'atlantique Nord-Est, Oslo, septembre 1992, Appendice 1 article 6, a) ; Convention pour la protection et la mise en valeur du milieu marin dans la région des Caraïbes, protocole relatif au zones et à la vie sauvage spécialement protégés par la convention, Carthagène, article 6.2 et 18.2 ; Convention des Nations Unies sur le droit de la mer, Montego Bay, 10 décembre 1982, article 202 ; Convention sur les polluants organiques persistants, article 10 ; Protocole à la convention sur la pollution atmosphérique transfrontalière à longue distance de 1979, protocole relatif aux polluants organiques persistants, article 6 et protocole relatif à la réduction de l'acidification, de l'eutrophisation et de l'ozone troposphérique, article 5 ; Protocole de Kyoto à la convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, article 10 e) ; Convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, Rio, 1992, article 4 i) et article 6 ; Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, Aarhus, 1998, article 3.3 ...

formulations demeurent néanmoins hétérogènes sur plusieurs plans.

D'abord hétérogène du point de vue formel. Si certaines conventions consacrent un article entier à l'éducation¹⁷³⁹, d'autre l'intègrent comme une procédure inhérente au principe d'information¹⁷⁴⁰. Elle est néanmoins dans la grande majorité des cas pensée comme une mesure d'application de la convention¹⁷⁴¹.

Hétérogène ensuite sur le plan conceptuel. En effet, le vocabulaire utilisé varie d'une convention à l'autre. Le terme « éducation »¹⁷⁴² se substituant à la « sensibilisation »¹⁷⁴³ ou à la « formation »¹⁷⁴⁴ et inversement.

Hétérogène enfin dans le contenu. La précision apportée au contenu des articles relatifs à l'éducation est très variable. La plupart des conventions mentionnent ainsi la nécessité de développer des programmes éducatifs sur l'enjeu de la convention. Il arrive de trouver des dispositions rédigées avec une plus grande précision. C'est le cas par exemple de la Convention sur la diversité biologique et les changements climatiques. Son adoption en 1992 au moment de la mise en œuvre des Agenda 21 n'y est sûrement pas pour rien. A l'inverse, certains énoncés sont beaucoup plus succincts et se contentent d'encourager l'éducation ou la sensibilisation sans autre forme de précision. Il arrive également qu'un public soit clairement identifié comme destinataire des mesures éducatives. A titre d'illustration nous pouvons citer la Convention sur les polluants organiques persistants qui identifie les femmes, les enfants et les moins instruits comme cible prioritaire. Dans la majorité des cas, ce sont malgré tout les personnels techniques et scientifiques qui sont désignés comme destinataires, notamment en termes de formations¹⁷⁴⁵.

¹⁷³⁹ Par exemple : Convention sur la diversité biologique, Rio, 22 mai 1992, article 13 ; ou Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, Aarhus, 1998, article 3.3.

¹⁷⁴⁰ Par exemple : Protocole relatif aux aires spécialement protégées de la méditerranée, Genève, 3 avril 1992, article 11 ; ou Protocole à la convention sur la pollution atmosphérique transfrontalière à longue distance de 1979, protocole relatif aux polluants organiques persistants, article 6 et protocole relatif à la réduction de l'acidification, de l'eutrophisation et de l'ozone troposphérique, article 5

¹⁷⁴¹ Par exemple : Convention relative aux zones humides d'importance internationale particulièrement comme habitat de la sauvagine, Ramsar, 2 février 1971, article 4.5 ; ou Convention pour la protection et la mise en valeur du milieu marin dans la région des Caraïbes, protocole relatif aux zones et à la vie sauvage spécialement protégés par la convention, Carthagène, article 6.2 et 18.2

¹⁷⁴² Par exemple : Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, Aarhus, 1998, article 3.3 ou Convention sur la protection de la nature dans le pacifique sud, article III, 4 ; Convention pour la protection du milieu marin de l'atlantique Nord-Est, Oslo, septembre 1992, Appendice 1 article 6, a).

¹⁷⁴³ Par exemple : Convention sur la pollution atmosphérique transfrontière à longue distance, Genève, 13 novembre 1979, article 7 ; ou Protocole de Montréal relatif à des substances qui appauvrissent la couche d'ozone, Montréal, 16 septembre 1987, article 9.2.

¹⁷⁴⁴ Par exemple : Convention relative aux zones humides d'importance internationale particulièrement comme habitat de la sauvagine, Ramsar, 2 février 1971, article 4.5 ; ou Convention de Vienne pour la protection de la couche d'ozone, 22 mars 1985, article 4.

¹⁷⁴⁵ Par exemple : Convention relative aux zones humides d'importance internationale particulièrement comme habitat de la sauvagine, Ramsar, 2 février 1971, article 4.5 ; ou Convention des Nations Unies sur le droit de la mer,

Malgré ce caractère hétérogène, des similitudes transparaissent, et font apparaître une certaine homogénéité. Homogénéité d'abord dans la finalité de l'éducation. En effet, contrairement aux textes développés par l'UNESCO, l'éducation n'est, sauf exceptions, jamais envisagée dans une perspective globalisante mais reste centrée sur l'intérêt particulier encadré par la convention. Homogénéité également du point de vue du degré de contrainte imposé par les articles. En effet, l'éducation appartenant au domaine réservé des États, les dispositions traitant de ce sujet sont systématiquement rédigées sous forme d'incitation et non de contrainte. Elles se traduisent par une obligation de moyens et non de résultats. La syntaxe utilisée est donc les États « favorisent »¹⁷⁴⁶ ou encore s'emploient « à encourager »¹⁷⁴⁷. Cette rédaction révèle l'absence de contrainte portée par ces articles et la grande marge de manœuvre laissée aux États dans ce domaine.

Cette absence de contraintes met en lumière le fort consensus des États dans l'introduction de dispositions à caractère éducatif. Sûrement sensibles à la politique menée par l'UNESCO, ils reconnaissent par cet intermédiaire la nécessité de développer des programmes éducatifs environnementaux. Les États insèrent d'autant plus facilement cette mesure dans les Conventions internationales que cela n'engendre aucune obligation. A ce titre, l'article sur l'éducation présent dans l'accord de Paris sur le climat est véritablement symptomatique. Rédigé comme suit « *Les Parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques* »¹⁷⁴⁸, il s'agit du premier article voté à l'unanimité par l'ensemble des États parties.

B. La définition des grands principes de l'éducation à l'environnement

La construction d'un cadre de référence pour l'éducation à l'environnement au niveau international va permettre de définir les grands principes qui vont venir structurer cette matière (1). Les bases posées servent encore aujourd'hui de référentiel. On constate néanmoins une forte dénaturation des principes avec l'arrivée de la notion de développement durable (2).

1. Une recherche de caractérisation de l'éducation à l'environnement

Le cadre établi par les documents et les conférences impulsées par l'UNESCO ont permis de

Montego Bay, 10 décembre 1982, article 202.

¹⁷⁴⁶ Voir : Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, Aarhus, 1998, article 3.3.

¹⁷⁴⁷ Voir : Convention sur la diversité biologique, Rio, 22 mai 1992, article 13.

¹⁷⁴⁸ Accord de Paris, convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, Paris, 2015, article 12.

légitimer, d'institutionnaliser et de développer l'éducation à l'environnement¹⁷⁴⁹. Certes, si la concurrence de l'OCDE, par le biais du CERI, a contribué à proposer une vision alternative et fondamentalement plus centrée sur les intérêts commerciaux¹⁷⁵⁰, ce qui atténue le sentiment de monopole de l'UNESCO sur le sujet, il apparaît cependant qu' *in fine* c'est bien l'UNESCO qui s'impose comme leader. Les documents de référence relatifs à l'éducation à l'environnement lui accordent à ce titre le rôle de chef de file.

La caractérisation de l'éducation à l'environnement s'est opérée au cours des grandes conférences internationales. Elles ont posé son cadre, son champ d'action ainsi que ses objectifs. La conférence de Stockholm en 1972 a ainsi fait de l'éducation à l'environnement une priorité internationale et a engagé l'UNESCO dans un travail de structuration.

Deux textes vont venir jouer ce rôle : la Charte de Belgrade et la déclaration de Tbilissi.

D'abord le constat de la dégradation de l'environnement est clairement établi. Le préambule de la Charte de Belgrade présente à ce titre un constat lucide de l'état de la planète. La recherche d'un nouvel ordre économique mondial est pour cela désiré et les ravages causés par un certain type de développement économique associé au capitalisme et à la croissance sans limites sont identifiés¹⁷⁵¹. A côté de ce constat, un effort de définition est effectué. Si l'éducation est très peu définie, une définition large de l'environnement est posée¹⁷⁵². L'UNESCO va partir de ces considérations afin de proposer une transformation des processus éducatifs. En effet, l'éducation à l'environnement ne va plus être envisagée de manière « classique », c'est-à-dire comme une matière nouvelle, autonome, et uniquement destinée à un public jeune dans le cadre scolaire. Il est ainsi rappelé que l'éducation à l'environnement doit être un processus continu, interdisciplinaire et étendu à la vie entière.

Mais la véritable conceptualisation de l'éducation à l'environnement interviendra par l'intermédiaire de la déclaration de Tbilissi. Celle-ci en pose les bases dans pas moins de 41 recommandations organisées autour de deux grands thèmes : « *le rôle, les objectifs et les principes directeurs de l'éducation à l'environnement* » et les « *stratégies pour le développement de l'éducation relative à l'environnement au niveau national* ». Les stratégies sont elles-mêmes divisées en différents points tels que : « *les bénéficiaires de l'éducation à l'environnement* »¹⁷⁵³,

¹⁷⁴⁹ L. Sauvé, T. Berryman, R. Brunelle, *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*, op.cit., p. 33.

¹⁷⁵⁰ Pour en savoir plus voir : O. Sigault, *L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques*, op.cit., p. 60 et s..

¹⁷⁵¹ O. Sigault, *L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques*, op.cit., p. 60 et s.

¹⁷⁵² « *l'éducation relative à l'environnement devrait considérer dans sa totalité cet environnement –naturel et créée par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique* ». Charte de Belgrade.

¹⁷⁵³ Recommandation n°8

« l'éducation relative à l'environnement destinées aux membres de diverses professions »¹⁷⁵⁴ ou encore « la diffusion de l'information »¹⁷⁵⁵. Si nous pouvons encore une fois regretter qu'aucune réelle définition de l'éducation à l'environnement ne soit posée, la déclaration dresse néanmoins son cadre général. D'abord sa recommandation n°1 établit le constat d'une dégradation générale de l'état de la planète et confirme le rôle de premier plan que l'éducation va venir jouer « dans la compréhension et le règlement de ces problèmes ». Cette recommandation fixe ensuite avec une grande précision les grandes caractéristiques de l'éducation à l'environnement. Elle doit ainsi être holistique, interdisciplinaire, à destination de l'ensemble des individus et mise en œuvre durant toute leur vie. Son objectif est de proposer une nouvelle vision de la société en mettant en lumière les interdépendances économiques, sociales, et environnementales d'un monde moderne marqué par la complexité. Elle propose ainsi la définition de nouvelles valeurs de référence et l'acquisition de compétences pratiques compatibles avec la préservation et l'amélioration de l'environnement. Finalement elle estime que le développement de cette éducation nécessite une mise en action de l'ensemble des acteurs de la société qu'ils appartiennent à la sphère privée ou publique. Cette mise en action doit se faire en cohérence avec la production des autres mécanismes de protection tels que l'encadrement juridique.

Ensuite, la déclaration va chercher à préciser les grands principes qu'elle vient d'exposer. Le caractère global de l'éducation à l'environnement est alors réaffirmé et s'articule autour de cinq objectifs¹⁷⁵⁶ :

- Une prise de conscience du caractère global de l'environnement et de la complexité de la société,
- Le développement de connaissances indispensables sur l'environnement et les problématiques qui lui sont afférentes,
- L'émergence d'un état d'esprit qui permet d'acquérir un sens des valeurs et un sentiment d'intérêt pour l'environnement,
- L'acquisition des compétences nécessaires à l'identification et la solution des problèmes d'environnement,
- Être un vecteur de la participation des individus aux prises de décisions affectant l'environnement.

¹⁷⁵⁴ Recommandation n°10 et 11

¹⁷⁵⁵ Recommandation n°20

¹⁷⁵⁶ Charte de Tbilissi, recommandation n°2.

Pour terminer, la déclaration va chercher à inciter les États à prendre les mesures nécessaires afin d'assurer la mise en œuvre des principes en leur adressant des recommandations spécifiques. Celles-ci sont de différents ordres. Elles vont de l'intégration de l'éducation à l'environnement dans les politiques publiques environnementales au développement des enseignements supérieurs relatifs à l'environnement¹⁷⁵⁷. L'ensemble des recommandations adressé aux États sera ensuite détaillé au sein de la stratégie.

Le rôle central de la déclaration de Tbilissi dans la conceptualisation de l'éducation à l'environnement est extrêmement important. Elle sert en effet de base conceptuelle pour l'ensemble des textes qui la suivent. Ainsi, la Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation à l'environnement de Moscou en 1990 affirme que « *la déclaration et les recommandations de la Conférence de Tbilissi ont permis de définir la nature, les objectifs et les principes pédagogiques de l'éducation relative à l'environnement, ainsi que les grandes orientations pour l'action dans ce domaine aux niveaux national et international* ».

2. De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable : vers une dénaturation des principes

Le sommet de Rio en 1992 marque un virage idéologique important dans l'appréhension de l'éducation à l'environnement par l'introduction du concept de développement durable. A ce titre « *dans la foulée du Sommet de Rio, lors du Congrès Éco-ED, l'UNESCO proposait rien de moins qu'une « refonte de l'éducation pour le développement durable »* »¹⁷⁵⁸. En s'inscrivant dans le sillage du chapitre 34 de l'Agenda 21, la Déclaration de Thessalonique entame la transition de l'éducation à l'environnement vers l'éducation relative à l'environnement dans une perspective de développement durable, à l'éducation à l'environnement et au développement durable, ou encore à l'éducation pour le développement durable.

Cette transition opère une rupture avec la conception préétablie de l'éducation à l'environnement. Cette dernière est maintenant fondue, diluée, dans l'éducation au développement durable. Elle n'est alors vue que comme une composante de l'éducation au développement durable qui s'inscrit dans un cadre plus large et qui embrasse d'autres dimensions de l'éducation contemporaine comme l'éducation à la santé, à la population, aux droits humains ou encore au développement¹⁷⁵⁹. La stratégie du Vilnius de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable montre bien ce phénomène. Elle estime en effet que l'éducation au développement durable

¹⁷⁵⁷ Charte de Tbilissi, recommandation n°3 et 4.

¹⁷⁵⁸ L. Sauvé, L' ducation relative à l'environnement et la perspective du développement durable, In *Aménagement et nature*, n 127, p. 18.

¹⁷⁵⁹ Ibid., p. 17.

recouvre « des questions interdépendantes d'ordres environnemental, économique et social. Elle élargit la notion d'éducation à l'environnement, qui de plus en plus aborde un vaste éventail de questions se rapportant au développement, et englobe aussi divers éléments du développement et d'autres formes d'éducation qui sont ciblées »¹⁷⁶⁰. Ainsi, si les conditions de mise en œuvre restent identiques (holistique, transdisciplinaire...), son champ d'application se trouve considérablement élargi, et surtout il n'obéit plus à la « boussole » représentée par la nécessaire protection de l'environnement.

Également, si la dimension critique de l'éducation au développement durable est affichée¹⁷⁶¹, la remise en cause du modèle productiviste et de l'économie mondialisée est complètement effacée au profit d'une éducation consistant « essentiellement à développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques »¹⁷⁶².

Ce changement d'approche va entraîner une véritable rupture épistémologique¹⁷⁶³. Le passage de l'environnement au développement durable provoque ainsi un changement de paradigme dans la manière d'appréhender l'éducation. En effet, le concept de développement durable est « essentiellement stratégique »¹⁷⁶⁴. S'il répond au besoin d'assurer la pérennité des ressources¹⁷⁶⁵, il cherche essentiellement à permettre la durabilité des profits¹⁷⁶⁶. Dès lors le développement durable accorde une place trop centrale à l'économie dans le triptyque qu'elle forme avec le social et l'environnement. Selon Lucie Sauvé, « les autres aspects de la relation à l'environnement sont occultés et subordonnés à cette visée »¹⁷⁶⁷. Ainsi « l'économie n'est pas perçue comme un aspect intégrant de la réalité sociale, ni comme un artefact de la société, mais comme une entité distincte de la société, qui lui impose ses lois et préside à sa relation à l'environnement »¹⁷⁶⁸.

Ce nouveau paradigme emporte des conséquences concrètes en matière éducative puisque l'UNESCO souscrit très rapidement à ce postulat. Ainsi, dès 1992 elle estime que l'éducation au développement durable doit promouvoir « l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et

¹⁷⁶⁰ Elle cite à ce titre : « la lutte contre la pauvreté, la citoyenneté, la paix, l'éthique, la responsabilité aux échelons local et mondial, la démocratie et la gouvernance, la justice, la sécurité, les droits de l'homme, la santé, l'égalité hommes-femmes, la diversité culturelle, l'aménagement rural et urbain, l'économie, les modes de production et de consommation, la responsabilité des entreprises, la protection de l'environnement, la gestion des ressources naturelles et la diversité biologique et du paysage », Stratégie de Vilnius, CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, 23 mars 2005, p. 4.

¹⁷⁶¹ Voir chapitre 36 de l'Agenda 21.

¹⁷⁶² L. Albala-Bertrand, *Refonte de l'éducation : pour un développement durable*, Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO. Paris, 1992, UNESCO

¹⁷⁶³ Patrick Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation* [Online], 33 | 2013, Online.

¹⁷⁶⁴ L. Sauvé, *L'éducation relative à l'environnement et la perspective du développement durable*, op.cit., p. 18.

¹⁷⁶⁵ Ibid.

¹⁷⁶⁶ Ibid.

¹⁷⁶⁷ Ibid., p. 19.

¹⁷⁶⁸ Ibid.

de toutes les formes de capital pour assurer une croissance économique rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement »¹⁷⁶⁹.

De même le passage d'une « éducation à ... » à une « éducation pour ... » est fondamentalement problématique¹⁷⁷⁰, car il institue une finalité d'ordre sociétal et économique alors que l'éducation visait « *le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur relation à l'environnement* »¹⁷⁷¹. Ainsi, l'éducation à l'environnement peut difficilement se reconnaître dans l'éducation au développement durable. Ses valeurs et ses objectifs se retrouvent englués dans le cadre formé par ce dernier. Il est même possible de les considérer comme complètement évacués¹⁷⁷².

§2 : Une reconnaissance hétérogène en Europe

En Europe, la reconnaissance de l'éducation à l'environnement est très hétérogène. L'influence internationale a conduit les États européens à s'intéresser à la question, ces derniers l'ont reçue avec une grande frilosité. La rédaction de la stratégie de Vilnius adoptée par la Commission économique pour l'Europe en apporte un témoignage flagrant. Si l'objectif reste cohérent avec les engagements internationaux, c'est-à-dire de contribuer « *à développer l'éducation en vue du développement durable et à l'intégrer dans toutes les disciplines pertinentes de l'enseignement scolaire ainsi que dans l'enseignement extrascolaire ou parallèle* »¹⁷⁷³, sa portée est extrêmement faible. En effet, la partie II de la stratégie porte spécifiquement sur la portée qu'il convient de lui attacher. Le vocabulaire employé est ici éloquent et affiche très clairement son absence de caractère obligatoire. L'article 9 stipule ainsi que la Stratégie « *motive* » les pouvoirs publics, « *fournit des conseils* » et « *servira de cadre flexible* »¹⁷⁷⁴. Comment être plus clair ? L'Europe ne souhaite pas imposer de cadre contraignant.

Encore une fois, ce choix repose sur la volonté de ne pas entraver un domaine traditionnellement acquis comme réservé aux États. Toute modification du système éducatif serait alors vue comme une atteinte à leur souveraineté.

¹⁷⁶⁹ L. Albala-Bertrand, *Refonte de l'éducation : pour un développement durable*, op.cit.

¹⁷⁷⁰ Pour plus d'information voir : B. Jickling, *Environmental education, taking stock and looking ahead*. Actes du 3^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement, Turin, Octobre, 2005.

¹⁷⁷¹ L. Sauve, in L. Goffin (dir.), « Comprendre et pratiquer l'éducation relative à l'environnement », *Éducation à l'environnement, Catalogue-guide*, 1993, p. 66.

¹⁷⁷² Patrick Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation* [Online], 33 | 2013, Online.

¹⁷⁷³ Nations Unies, Conseil économique et social, commission économique pour l'Europe, *Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable*, Vilnius, 18 mars 2005, CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, 23 mars 2005.

¹⁷⁷⁴ Ibid.

Toutefois, la convention d'Aarhus, qui traite dans son article 3.3 de l'éducation écologique, vient nuancer cette absence d'obligation. Celle-ci est d'autant plus aisée que la convention agit dans le domaine environnemental et non dans le domaine éducatif (A).

L'action de l'Union Européenne est également marquée par la volonté de ne pas intercéder en matière éducative. Ainsi cette dernière ne possède pas de compétence dans ce domaine. Nous verrons que des infléchissements dans cette politique vont intervenir au fil des années, mais qu'encre une fois, c'est par le biais du droit de l'environnement que l'Union va agir pour définir une politique d'éducation à l'environnement (B).

A. L'apport majeur de la convention d'Aarhus

Élaborée sous l'égide de la commission économique pour l'Europe des Nations Unies, la convention d'Aarhus « *organise en matière d'environnement, le droit à l'information, à la participation aux décisions et l'accès à la justice* »¹⁷⁷⁵. Son importance sur la scène supra-nationale est à relever pour deux raisons. D'abord elle s'impose comme jouant un « *rôle d'aiguillon de la démocratie* »¹⁷⁷⁶. En introduisant la démocratie dans le processus de décision publique¹⁷⁷⁷ elle « *constitue la traduction objective du droit subjectif à l'environnement* »¹⁷⁷⁸. D'un autre côté, elle offre une transcription directe des intérêts qu'elle défend par l'établissement d'un comité d'examen du respect des dispositions de la convention. A cet égard, la convention d'Aarhus diffère des autres conventions environnementales¹⁷⁷⁹. En effet, il s'agit de la seule institution internationale qui examine le respect des dispositions sur l'accès à la justice et qui soit entièrement indépendante des parties¹⁷⁸⁰. Le Comité est cependant considéré comme un organe « *quasi-judiciaire* »¹⁷⁸¹ dans le sens où il ne rend pas de jugement, mais émet des « *conclusions* » sur le non respect de la convention. Ainsi il a pour « *mandat d'examiner le respect des dispositions, d'adopter des conclusions, et de faire les recommandations qu'il juge appropriées* »¹⁷⁸². L'action de cet organe est malgré tout important. De par la fréquence de sa saisine, notamment en permettant aux ONG de déposer des

¹⁷⁷⁵ M. Prieur, « L'Union européenne menace la Convention d'Aarhus sur l'accès à la justice en matière d'environnement », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 223.

¹⁷⁷⁶ J. Bétaille, « Accès à la justice de l'Union européenne, le Comité d'examen du respect des dispositions de la Convention d'Aarhus s'imisce dans le dialogue des juges européens : à propos de la décision no ACCC/C/2008/32 du 14 avril 2011 ». In: *Revue Juridique de l'Environnement*, n°4, 2011. p. 560.

¹⁷⁷⁷ M. Prieur, « La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale ». In: *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 1999. La Convention d'Aarhus. p. 9

¹⁷⁷⁸ J. Bétaille, « Accès à la justice de l'Union européenne... op.cit., p. 548.

¹⁷⁷⁹ J. Ebbesson, *L'accès à la justice en matière d'environnement en droit international : pourquoi et comment ?*, in *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, op.cit., p. 71.

¹⁷⁸⁰ Ibid.

¹⁷⁸¹ Ibid.

¹⁷⁸² Ibid.

recours, il développe une véritable jurisprudence internationale¹⁷⁸³. Ensuite, il constitue un moyen de pression qui incite les États à respecter les dispositions de la Convention.

Cette convention est intéressante en matière d'éducation à l'environnement car elle reconnaît son importance dans son article 3.3. Cette reconnaissance est d'autant plus marquante que l'éducation n'est pas instituée comme une finalité de la participation, mais bien comme un instrument en soi (1), qui vient consolider les procédures de démocratie participative (2).

1. La reconnaissance d'une éducation écologique

La convention d'Aarhus est intéressante à plusieurs égards, en raison de son rôle de support juridique à la caractérisation de l'éducation à l'environnement. Elle s'y intéresse par deux fois. D'abord dans son préambule en estimant que les parties sont « *désireuses de promouvoir l'éducation écologique afin de faire mieux comprendre ce que sont l'environnement et le développement durable et d'encourager le grand public à être attentif aux décisions qui ont des incidences sur l'environnement et le développement durable et à participer à ces décisions* ». Ensuite dans le corps du texte, son article 3 traitant des « dispositions générales », qui stipule dans son point n°3 que « *chaque Partie favorise l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux afin notamment qu'il sache comment procéder pour avoir accès à l'information, participer au processus décisionnel et saisir la justice en matière d'environnement* ».

Si cette convention mérite une analyse c'est d'abord en raison de la terminologie qu'elle utilise pour parler de l'éducation à l'environnement. En effet, si en 1998, l'expression en vigueur est celle d'éducation à l'environnement et au développement durable la convention, à contre courant, utilise la notion d'éducation écologique. Cette dénomination est pour le moins déroutante, et tranche avec les expressions utilisées jusqu'ici. Il est difficile de penser que le terme écologique soit utilisé comme synonyme d'environnement puisque ce terme est rarement employé dans la convention, et que son objet se résume exclusivement à la matière environnementale. Alors certes, aujourd'hui les pédagogues parlent d'éducation à l'environnement et d'éducation écologique de manière équivalente, mais dans les conditions de 1998, connaissant la rigueur des textes juridiques, et sachant que la démocratisation du terme écologie remonte aux années 2000, il apparaît délicat d'y voir une confusion des genres. D'autant plus que le terme éducation à l'environnement avait été bien institutionnalisé par l'UNESCO. Une lecture de la définition du terme écologie nous apporte peu d'enseignements au regard de son caractère polysémique qui échappe à toute traduction juridique précise¹⁷⁸⁴. Ainsi pour M. Prieur « *l'écologie est une science transdisciplinaire qui étudie les*

¹⁷⁸³ Ibid. p. 73.

¹⁷⁸⁴ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 3.

relations des êtres vivants avec leur milieu [...] qui ne s'intéresse qu'aux végétaux et aux animaux »¹⁷⁸⁵. Agathe Van Lang pour sa part se rallie à une définition plus contemporaine de l'écologie, celle-ci accordant « *une place aux sciences sociales, et à l'homme dans l'écosystème. L'écologie permet ainsi la cristallisation d'un renouvellement du rapport homme-nature ; dominé par les idées de globalité et de complexité* »¹⁷⁸⁶. Au regard de la convention, qui ne pose pas de question sur la place homme-nature, ainsi qu'à la lecture de l'article 3.3 qui assigne à l'éducation l'objectif de « *faire comprendre ce que sont l'environnement et le développement durable* », une première lecture nous amène donc à considérer que l'éducation écologique peut ici être vue dans une dimension non anthropocentrique. Elle répondrait ainsi à la définition proposée par M. Prieur, à savoir une éducation relative à l'étude « *des êtres vivants avec leur milieu* », et cela malgré la présence du terme développement durable, qui peut conduire à l'appréhension des relations homme-nature. En revanche, une seconde lecture ouvre la voie au traitement des problématiques contemporaines telles que la relation homme-nature. En effet, l'article 3-3 de la Convention dispose que chaque partie favorise « *l'éducation écologique du public et sensibilise celui-ci aux problèmes environnementaux* ». Ce rapprochement de l'éducation avec la sensibilisation aux problèmes environnementaux élargit clairement le champ de l'éducation. Les problèmes environnementaux étant liés aux activités humaines, on comprend par-là que l'éducation ne peut pas se restreindre à une connaissance naturaliste. Ce point de vue s'appuie également sur le préambule de la Convention. Ce dernier estime en effet que la promotion de l'éducation écologique est nécessaire afin « *de faire mieux comprendre ce que sont l'environnement et le développement durable et d'encourager le grand public à être attentif aux décisions qui ont des incidences sur l'environnement et le développement durable et à participer à ces décisions* ».

On le voit, le terme « éducation écologique » tel qu'utilisé dans cette convention est hautement problématique. S'il est compréhensible de l'utiliser pour des considérations politiques, notamment afin de ne pas dépendre des définitions de l'éducation à l'environnement posées par l'UNESCO dans les déclarations de Belgrade et de Tbilissi, trop marquées politiquement, les finalités qui lui sont imposées de compréhension de l'environnement et du développement durable rendent le champ d'application d'une telle disposition confus. D'un autre côté, une vision trop restrictive de l'éducation écologique se limitant à la connaissance des êtres vivants et de leurs milieux est également problématique. Cette approche est en effet dénoncée par les pédagogues. Ils estiment qu'elle prône l'acquisition d'un savoir encyclopédique qui se limite à l'acquisition d'une somme de réflexes dénués de considérations critiques et donc qui abolit toute possibilité de réflexion¹⁷⁸⁷.

¹⁷⁸⁵ Ibid., p. 2 et 3.

¹⁷⁸⁶ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 17.

¹⁷⁸⁷ P. Meirieu, *Éduquer à l'environnement, Pourquoi? Comment?: du monde-objet au monde-projet*, op.cit., p. 6.

Ensuite, il est intéressant de remarquer que, malgré la volonté de s'éloigner de la définition proposée dans la déclaration de Tbilissi, le préambule de la convention reprend les considérations de cette dernière sur le lien existant entre éducation et médias. En effet, si les parties sont désireuses de promouvoir l'éducation à l'environnement, elles reconnaissent à cet égard qu'il est important « *de recourir aux médias ainsi qu'aux modes de communication électroniques et aux autres modes de communication qui apparaîtront dans l'avenir* »¹⁷⁸⁸. Même si cette considération n'est présente que dans le préambule, on pourrait y voir une sorte d'obligation internationale qui imposerait aux États d'édicter et de diffuser des programmes éducatifs environnementaux sur les médias publics.

Enfin, l'article 3.3 est également important car il « *reconnaît que l'éducation écologique et la sensibilisation à l'environnement sont la clef de voûte des piliers de la convention* »¹⁷⁸⁹. Ainsi, même si la loi relative à l'adoption de la convention d'Aarhus fait de cet article une norme minimale¹⁷⁹⁰, elle lui reconnaît son caractère contraignant¹⁷⁹¹. Caractère également reconnu par le guide d'application de la convention¹⁷⁹². La reconnaissance de ce caractère contraignant souligne la place singulière qu'occupe cet article dans l'ordre international. Cette singularité est renforcée par l'existence d'un Organe de Règlement des Différends institué par la convention d'Aarhus. La combinaison de ces deux caractéristiques plaide en faveur de la possibilité d'une saisine de l'ORD pour défaut de mise en place d'actions éducatives par les États membres à la convention. Si une telle entreprise n'a jamais été initiée, l'accès de l'ORD à toute personne permet d'ouvrir la voie à un recours dans un avenir proche.

La convention d'Aarhus est enfin porteuse, en ce qu'elle dresse un pont très clair entre éducation, information et participation.

2. La reconnaissance du lien entre éducation à l'environnement et les principes d'information et de participation

L'importance de la convention d'Aarhus se mesure aussi bien par l'affirmation du caractère contraignant de l'éducation écologique en droit international, que par la reconnaissance de son rôle de pilier dans la mise en œuvre des principes d'information et de participation. En effet, si le

¹⁷⁸⁸ Convention d'Aarhus, Préambule.

¹⁷⁸⁹ S. Stec, S. Casey-Lefkowitz, *La convention d'Aarhus : guide d'application*, Nations Unies, Convention économique pour l'Europe, 2000, p. 55.

¹⁷⁹⁰ C. Perrin, *Rapport fait au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées, sur le projet de loi autorisant l'approbation de l'amendement à la convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice, pris par la décision II/1 adoptée dans le cadre de la deuxième réunion des parties à la convention*, 7 octobre 2015, p. 7.

¹⁷⁹¹ Ibid.

¹⁷⁹² S. Stec, S. Casey-Lefkowitz, *La convention d'Aarhus : guide d'application*, Nations Unies, op.cit., p. 55

préambule attribue à l'éducation l'objectif « *d'encourager le grand public à être attentif aux décisions qui ont des incidences sur l'environnement et le développement durable et à participer à ces décisions* », l'article 3.3 est plus clair en ce qu'il fait d'elle une condition indispensable à l'efficacité des principes d'information et de participation.

De ce point de vue, cet article institue très clairement ce qui sera repris dans la Charte de l'environnement où l'éducation « *conditionne l'exercice des droits et devoirs* ». Maître-étalon des procédures de participation du public dans le domaine de l'environnement¹⁷⁹³, cette convention « *impressionne par le détail de ses stipulations* »¹⁷⁹⁴. L'éducation écologique s'impose alors comme une condition des objectifs contenus dans le texte. L'emprise de cette disposition reste néanmoins à nuancer car l'article stipule que l'éducation cherche « *notamment* » à permettre au public de savoir comment procéder pour avoir accès aux différentes procédures. Ainsi, une première lecture peut amener à penser que l'éducation écologique telle qu'envisagée dans la convention ne se limite qu'à la construction d'un cadre pédagogique destiné à assurer la connaissance des procédures d'information, de participation, et d'accès à la justice ainsi que les moyens de s'en saisir. Cette éducation pourrait alors être qualifiée de minimale, voire se confondre avec les procédures relevant de la catégorie de l'information. La présence de l'éducation comme pilier de la démocratie environnementale s'en trouverait ainsi fortement édulcorée, ne consistant qu'en une information sur les procédures existantes.

Malgré tout, une deuxième lecture plus attentive nous amène à prendre en considération l'ensemble de l'article et en particulier à ne pas négliger la présence de l'adverbe « *notamment* ». Ce dernier permet en effet d'élargir le spectre. L'éducation aux procédures de la démocratie environnementale peut alors être vue comme une condition minimale à observer. A ce titre, l'absence de politique publique de l'État français en la matière offrirait les conditions nécessaires à la saisine du CERDCA pour défaut d'application de la convention. L'éducation telle que présentée dans la convention peut ainsi s'appréhender de manière large et n'être limitée que par la définition que l'on donne de l'éducation écologique.

Finalement, on le voit, la convention d'Aarhus offre un champ d'action large à l'éducation écologique en en faisant l'un des fondements des autres politiques environnementales. Le caractère contraignant de la Convention fait donc d'elle un instrument majeur au service de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Ce rôle s'est accentué avec l'adhésion de l'Union Européenne à cette dernière¹⁷⁹⁵. En effet, l'Union est dotée d'une personnalité juridique, à ce titre

¹⁷⁹³ G. Monédiaire, « La participation du public organisé par le droit : des principes prometteurs, une mise en œuvre circonspecte », in *Participations* 2011/1 (N°1), p. 138.

¹⁷⁹⁴ A. Van Lang, *Le principe de participation : un succès inattendu*, Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel, n°43, avril 2014 [en ligne].

¹⁷⁹⁵ Décision n° 2005/370/CE du Conseil du 17 février 2005 relative à la conclusion, au nom de la Communauté européenne, de la Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et

elle est un sujet de droit capable de négocier et de conclure des accords internationaux en son nom propre. Or selon l'article 216 du TFUE, « *les accords conclus par l'Union lient les institutions de l'Union et les États membres* ». Ainsi, l'ensemble des États de l'Union Européenne sont tenus de respecter les dispositions contenues dans la Convention d'Aarhus. Il convient donc de constater comment l'Union va se saisir de l'éducation à l'environnement, car il s'agit d'un sujet qui échappe normalement à son domaine de compétence.

B. L'absence de compétence de l'Union Européenne

Sujet considéré comme « *tabou* »¹⁷⁹⁶, l'éducation ne fait, à l'origine, pas l'objet d'une saisine par l'Union Européenne. Le traité de Rome, fondateur de la communauté économique européenne, ne traite pas de l'éducation. Considérée par les États membres comme un instrument intimement lié à l'édification des souverainetés nationales¹⁷⁹⁷, ils ne « *souhaitent alors pas que la Communauté intervienne dans cette matière* »¹⁷⁹⁸.

Un changement s'opère toutefois dans les années 1970. En effet, dès 1971, les ministres de l'éducation de l'Union ont pris conscience de la nécessité de développer une coopération en la matière. Celle-ci prendra forme en 1974 avec la création du comité de l'éducation et engendrera en 1976 le premier programme d'action en matière d'éducation. L'objectif poursuivi était de soutenir le développement économique de la communauté par la construction d'un cadre éducatif, notamment en termes de formation professionnelle, afin de mieux faire coïncider les formations avec les enjeux économiques. Ce rapprochement est justifié par le fait « *qu'au delà de la diversité européenne des systèmes éducatifs des pays de l'Union, il existe une approche européenne, fondée sur des racines historiques communes* »¹⁷⁹⁹.

Aujourd'hui l'éducation est vue par l'Union Européenne comme un sujet indispensable afin de faire émerger « *la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »¹⁸⁰⁰. L'enseignement est alors développé dans « *un objectif pratique* »¹⁸⁰¹ (1). Malgré des avancées, nous verrons cependant que c'est essentiellement par le biais du droit de l'environnement

l'accès à la justice en matière d'environnement, JOUE n°L 124 du 17 mai 2005, p. 1-2

¹⁷⁹⁶ Commission européenne, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation – Comment l'Europe se construit – Un exemple*, communauté européenne, 2006, p. 22.

¹⁷⁹⁷ Ibid.

¹⁷⁹⁸ Ibid.

¹⁷⁹⁹ Commission européenne, *livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Bruxelles, 1995, p. 4. L'une des manifestations majeures de la concrétisation de cette politique tient dans la mise en place du programme ERASMUS en 1987 qui prend le relais des « *Joints Study Programs* » initiés par le plan d'action de 1976.

¹⁸⁰⁰ V. Conseil européen de Lisbonne, *Stratégie de Lisbonne 2000-2010*.

¹⁸⁰¹ V. J. Ellul, *Le bluff technologique*, Pluriel, 2012, p. 261.

que l'éducation à l'environnement est mise en œuvre (2).

1. Une absence de compétence en matière éducative

L'adoption du traité de Maastricht a permis de mieux définir le cadre légal de l'éducation. Ce texte intègre ainsi ce thème au sein des compétences complémentaires de l'Union Européenne, lesquelles sont régies par le principe de subsidiarité. Ce principe consacré aujourd'hui à l'article 5 du traité de Lisbonne énonce qu'en « *vertu du principe de subsidiarité, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, l'Union intervient seulement si, et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par les États membres, tant au niveau central qu'au niveau régional et local, mais peuvent l'être mieux, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union* ». L'article 126 du traité de Maastricht estime également que « *la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique* »¹⁸⁰². Il est complété par l'article 127 qui établit une politique commune en matière de formation professionnelle. Se développe ainsi à partir de cette date une politique éducative commune qui possède un aspect structurel en visant à éliminer les disparités existantes entre les systèmes éducatifs des États membres. Concrètement cette politique s'inscrit au sein du programme d'actions communautaires en matière éducative « Socrates »¹⁸⁰³. Ce programme vise « *à améliorer la qualité et à développer la dimension européenne dans les études de tous niveaux* ». Une seconde phase de ce programme sera lancée en 2000 (programme Socrate 2) qui vise à « *renforcer la dimension européenne de l'éducation* » en reprenant les grands principes de Socrate 1.

¹⁸⁰² Aujourd'hui cet article est présent à l'article 149 du traité de Lisbonne. Il énonce dans son intégralité :

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

2. L'action de la Communauté vise :

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres,
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études,
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement,
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres,
- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs,
- à encourager le développement de l'éducation à distance.

3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

¹⁸⁰³ Décision 95/819/CE issu du livre vert en 1996

Malgré l'élaboration de ce cadre, les actions menées sont relativement discrètes et peu offensives¹⁸⁰⁴. Les politiques déployées n'ont, en effet, pas vraiment touché le « *cœur des systèmes éducatifs, c'est-à-dire le noyau de l'enseignement obligatoire, pièce maîtresse des identités nationales* »¹⁸⁰⁵.

Un changement de position interviendra dans les années 2000 sous l'impulsion de la stratégie de Lisbonne de mars 2000 qui visait à créer en 2010 « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »¹⁸⁰⁶. Les ministres de l'éducation vont se saisir de cette stratégie afin de mettre en place le programme « éducation et formation 2010 » qui s'articule autour de 3 axes¹⁸⁰⁷. Ce programme va fusionner en 2006 avec les autres programmes éducatifs (Socrates, Léonard de Vinci...) au sein du programme « éducation et formation tout au long de la vie pour la période 2007-2013 ». Un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, intitulé « éducation et formation 2020 », est également posé. Ce cadre fait une place à l'éducation à l'environnement. En effet, il estime que « *l'éducation et la formation ont un rôle crucial à jouer face aux nombreux défis socio-économiques, démographiques, environnementaux et technologiques que doivent relever l'Europe et ses citoyens aujourd'hui et dans les années à venir* »¹⁸⁰⁸. Les politiques d'éducation et de formation sont donc appelées à permettre la promotion du respect des droits fondamentaux et de l'environnement¹⁸⁰⁹. Malgré cet appel, la place de l'éducation à l'environnement dans ce dispositif est extrêmement marginale. L'éducation est en effet d'abord conçue comme « *un élément essentiel de la stratégie européenne visant à atteindre les niveaux élevés de croissance et d'emplois durables, fondés sur la connaissance* »¹⁸¹⁰. Les différents rapports du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre de ce cadre de référence entérinent cette vision de l'éducation comme un outil au service de la croissance et du développement économique¹⁸¹¹.

¹⁸⁰⁴ C. Mousny, « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 | avril 2002, elle justifie la faiblesse de ses mesures par la nécessité de « *ménager les susceptibilités nationales dans une phase encore fragile de consolidation d'une Europe politique. Il fallait d'abord faire accepter la monnaie unique...* »

¹⁸⁰⁵ Ibid.

¹⁸⁰⁶ Voir : R. Cussó, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 88 | 2008

¹⁸⁰⁷ Les 3 axes sont : « Accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation » ; « Faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation » ; et « Ouvrir l'éducation et la formation sur le monde ».

¹⁸⁰⁸ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») - 2009/C 119/02

¹⁸⁰⁹ Ibid., Objectif stratégique n°3, « *L'éducation devrait promouvoir les compétences interculturelles, les valeurs démocratiques et le respect des droits fondamentaux et de l'environnement, et combattre toutes les formes de discrimination, en donnant à tous les jeunes les moyens d'interagir positivement avec d'autres jeunes d'horizons différents* ».

¹⁸¹⁰ Ibid.

¹⁸¹¹ Voir notamment : Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») - Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation - 2015/C 417/04

On le voit bien, l'Union Européenne a progressivement construit un cadre éducatif qui offre un support possible au développement de l'éducation à l'environnement. Malgré tout, ce dispositif fait surtout de cette éducation un support au service de la croissance et du déploiement des compétences nécessaires au développement des emplois verts. Ainsi, afin de prôner une vision différente, l'Union Européenne va également se saisir de la question de l'éducation à l'environnement grâce à de ses compétences en droit de l'environnement.

2. Une saisine grâce au droit de l'environnement

Nous avons pu le constater, en matière éducative, la priorité pour l'Union Européenne réside dans le déploiement de mesures ayant un effet stimulant pour l'économie. Ainsi « *les considérations relatives aux idées de l'EDD sont plutôt marginales* »¹⁸¹². Toutefois, l'éducation à l'environnement n'est pas totalement absente de la politique européenne notamment par le biais de sa politique environnementale.

En effet, dès 1973 le programme d'action communautaire en matière d'environnement mentionne déjà la nécessité de développer l'éducation à l'environnement. Le document consacre ainsi un chapitre entier à la question intitulée : « *sensibilisation au problème de l'environnement et formation* »¹⁸¹³. Il est intéressant de remarquer que l'intitulé de ce chapitre est accompagné d'une note de bas de page énonçant que « *les actions relatives à ce chapitre se réfèrent à l'ensemble des objectifs d'une politique de l'environnement tels que définis par le programme* »¹⁸¹⁴. Par-là, l'Union prend la peine d'affirmer très clairement que les mesures liées à l'éducation à l'environnement prennent place au sein de la politique environnementale et non de la politique éducative. Cette approche guidera l'ensemble de sa politique en matière d'éducation à l'environnement. Dans ce document, l'objectif poursuivi est « *d'amener les individus à assumer pleinement leurs responsabilités* »¹⁸¹⁵ par des actions d'éducation et d'information appropriées. Trois directions sont privilégiées : une sensibilisation globale destinée à l'ensemble de la population, une formation des acteurs de l'environnement, et un renforcement de l'action de l'enseignement supérieur. Le déploiement de ce dispositif est justifié par la nécessité d'une meilleure compréhension par l'opinion publique des décisions prises par les gouvernements¹⁸¹⁶. L'éducation à l'environnement est donc

¹⁸¹² V. Von Wachter, D. Stokkink (dir.), *L'éducation au développement durable en Europe*, Pour la solidarité European think & do tank, note d'analyse, mars 2017, p. 8.

¹⁸¹³ Déclaration du Conseil des communautés européennes et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil concernant un programme d'action des communautés européennes en matière d'environnement du 22 novembre 1973, J.O des communautés européennes, 20 décembre 1973, n°C 112/3, Deuxième partie, titre II, chapitre 6.

¹⁸¹⁴ Ibid., p. 46.

¹⁸¹⁵ Ibid.

¹⁸¹⁶ Ibid.

perçue dès l'origine comme un levier au service de la légitimité de l'action publique. Cependant, malgré de bonnes intentions, les actions entreprises restent accessoires et se cantonnent à des missions d'information ou de collaboration avec des organismes plus avancés sur la question.

Différents programmes d'actions pour l'environnement vont par la suite se succéder¹⁸¹⁷, et tous vont aborder avec plus ou moins d'intensité la question de l'éducation à l'environnement comme levier au service de la protection de l'environnement. Nous retenons de l'ensemble de ces programmes que, malgré l'adoption de propositions symboliques (timbre/concours)¹⁸¹⁸, l'Union Européenne centre son action autour de la promotion d'un réseau d'école pilote, de la diffusion et la vulgarisation de documents sur l'état de l'environnement, et enfin de la valorisation des collaborations entre les différents acteurs de l'environnement. L'action entreprise est relativement réduite et se contente finalement d'accompagner les bonnes volontés sans rechercher à établir un cadre d'actions cohérent.

Cette attitude est d'autant plus regrettable que des déclarations d'intention sur son développement ont eu lieu en 1988 et 2010. En effet, en 1988, une résolution du Conseil des Ministres de l'éducation, réuni au sein du Conseil, portant sur l'éducation en matière d'environnement a posé les jalons d'une politique active en la matière. Cette dernière a notamment pris acte des actions menées par l'UNESCO. Elle encadre l'éducation en lui assignant comme objectif de « *renforcer la sensibilisation des citoyens aux problèmes existant dans ce domaine ainsi qu'aux solutions possibles et de jeter les bases d'une participation à la fois pleinement informée et active des individus dans la protection de l'environnement et de l'usage prudent et rationnel des ressources naturelles* »¹⁸¹⁹. Ici encore la mise en œuvre s'articule autour de deux axes. D'abord pour les États membres la promotion de l'interdisciplinarité, l'encouragement au développement des activités périscolaires, et la mise en place de formations auprès des enseignants et des professionnels confrontés tout particulièrement aux problèmes environnementaux¹⁸²⁰. Ensuite au niveau communautaire les actions prescrites renvoient à l'établissement d'un système d'échange. Ces recommandations auront essentiellement pour effet d'introduire l'éducation à l'environnement dans le second programme d'action en matière d'environnement.

La seconde grande phase d'affirmation d'un attachement à l'éducation à l'environnement a lieu en 2010 par le biais d'une résolution du Conseil¹⁸²¹. S'inscrivant dans la décennie des Nations

¹⁸¹⁷ Nous nous trouvons aujourd'hui au cœur du 7eme programme d'action.

¹⁸¹⁸ Voir à ce titre : Résolution du Conseil des Communautés européennes et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, du 17 mai 1977, concernant la poursuite et la réalisation d'une politique et d'un programme d'action des Communautés européennes en matière d'environnement

¹⁸¹⁹ Résolution du Conseil des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil sur l'éducation en matière d'environnement du 24 mai 1988, J.O des communautés européennes, 6 juillet 1988, n°C 177/8.

¹⁸²⁰ Ibid.

¹⁸²¹ Conclusion du Conseil du 18 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, information provenant des institutions, organes et organismes de l'union européenne, J.O de l'Union Européenne, 4 décembre 2010, C 327/11.

Unies pour l'éducation au développement durable, cette dernière adopte la terminologie « éducation au développement durable » et non plus « éducation à l'environnement ». Elle vise essentiellement à affirmer le rôle clé que l'éducation vient jouer « *face aux nombreux défis socio-économiques, démographiques, environnementaux et technologiques que doivent relever l'Europe et ses citoyens aujourd'hui et dans les années à venir* »¹⁸²². Ainsi, même s'il est affirmé que son rôle premier est de « *doter les personnes et les groupes des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour faire délibérément des choix permettant de créer et de préserver un monde dans lequel les générations actuelles et futures estimeront pouvoir vivre et travailler* »¹⁸²³, la philosophie du texte laisse plutôt percevoir l'éducation au développement durable comme un moyen de développer des compétences nécessaires pour améliorer « *l'employabilité* »¹⁸²⁴ ainsi que pour soutenir le développement de la filière des « *emplois verts* »¹⁸²⁵.

Au-delà de ces textes, on trouve également des références à l'éducation à l'environnement dans d'autres documents : la stratégie de développement durable adoptée à Göteborg en 2001 et les suivantes, ainsi que les programmes éducatifs comme ERASMUS + et LIFE. Cependant, au regard de la portée de ces textes, on ne peut qu'être inquiet de la mise en œuvre de telles mesures. En effet, les programmes d'actions, les conclusions du Conseil ou les décisions n'ont aucune valeur contraignante. Elles n'engagent ni les États membres, ni l'Union Européenne. Il ne s'agit que de simples déclarations d'intention, de programmes politiques dépourvus de portée normative, autrement dit de la soft law.

Pourtant l'Union Européenne aurait eu tout le loisir de transférer ces dispositions dans des textes juridiquement contraignants notamment par l'intermédiaire de ses directives sur l'information et la participation en matière environnementale¹⁸²⁶. Cette démarche est d'autant plus essentielle que ces textes assurent la transposition de la Convention d'Aarhus dans l'ordre juridique de l'Union. Or, aucune des directives ne fait mention de l'éducation écologique. Tout juste la directive concernant l'accès du public à l'information en matière d'environnement et celle prévoyant la participation du public lors de l'élaboration de certains plans et programmes relatifs à l'environnement estiment,

¹⁸²² Ibid.

¹⁸²³ Ibid.

¹⁸²⁴ Ibid.

¹⁸²⁵ Ibid.

¹⁸²⁶ Directive 2001/42/CE du Parlement européen et du Conseil du 27 juin 2001 relative à l'évaluation des incidences de certains plans et programmes sur l'environnement, JOUE L 197 du 21 juillet 2001 ; Directive 2003/35/CE du Parlement européen et du Conseil du 26 mai 2003 prévoyant la participation du public lors de l'élaboration de certains plans et programmes relatifs à l'environnement, et modifiant, en ce qui concerne la participation du public et l'accès à la justice, les directives 85/337/CEE et 96/61/CE du Conseil, JOUE n°156 du 25 juin 2003 ; Directive 2003/4/CE du Parlement européen et du Conseil du 28 janvier 2003 concernant l'accès du public à l'information en matière d'environnement et abrogeant la directive 90/313/CEE du Conseil, JOUE L41 du 14 février 2003 ; Règlement (CE) n° 1367/2006 du Parlement européen et du Conseil du 6 septembre 2006 concernant l'application aux institutions et organes de la Communauté européenne des dispositions de la convention d'Aarhus sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, JOUE n° L 264 du 25 septembre 2006)

dans leur préambule, que l'information et la participation contribuent à la sensibilisation du grand public aux problèmes environnementaux¹⁸²⁷. Outre l'absence de référence à l'éducation, c'est le changement de paradigme qui pose question. En effet, si la convention d'Aarhus dispose que l'éducation facilite la mise en place des procédures d'information et de participation, les directives estiment au contraire que c'est l'information et la participation qui contribuent à sensibiliser le public. Si la position de l'Union Européenne n'est pas fautive (l'éducation, l'information et la participation se renforçant entre elles), elle met cependant de côté le rôle fondamental de l'éducation dans l'effectivité des principes. En ce sens, il est possible de constater que l'Union Européenne ne transpose pas correctement l'article 3-3 de la Convention d'Aarhus. Un recours devant le CERDCA est donc potentiellement envisageable afin d'assurer l'effectivité de cet article. Il convient néanmoins de prendre cette possibilité au conditionnel car en 2017 l'Union a pour la première fois contesté les conclusions et recommandations du Comité¹⁸²⁸.

¹⁸²⁷ Selon la Directive 2003/4/CE du Parlement européen et du Conseil du 28 janvier 2003 concernant l'accès du public à l'information en matière d'environnement : « *L'accès accru du public à l'information en matière d'environnement ainsi que la diffusion de cette information favorisent une plus grande sensibilisation aux questions d'environnement* », op.cit.; et selon la Directive 2003/35/CE du Parlement européen et du Conseil du 26 mai 2003 prévoyant la participation du public lors de l'élaboration de certains plans et programmes relatifs à l'environnement, et modifiant, en ce qui concerne la participation du public et l'accès à la justice : « *La participation effective du public à la prise de décisions [...] contribue à sensibiliser le public aux problèmes de l'environnement* », op.cit.

¹⁸²⁸ M. Prieur, « L'Union européenne menace la Convention d'Aarhus sur l'accès à la justice en matière d'environnement », *RJE*, 2018/2 (Volume 43), pages 223 à 225

SECTION 2 : LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT EN DROIT INTERNE

La reconnaissance de l'éducation à l'environnement en droit interne s'est manifestée assez rapidement par l'intermédiaire des programmes d'action en matière d'environnement. Ainsi, il est possible de noter qu'en 1970, le programme des « cents mesures » relatives à l'environnement accordait une place à l'éducation. Si l'accent est mis à l'époque sur la formation de personnels spécialisés, le focus est également mis sur la nécessité de « *diffuser très largement une information et une sensibilisation à ces problèmes, en particulier sur les jeunes ; la pédagogie n'y sera pas celle d'une « matière » qui se surajouterait aux programmes mais celle d'une discipline d'observation et d'éveil où seraient actuellement privilégiés les milieux « naturels »* »¹⁸²⁹.

Une politique publique en matière d'éducation à l'environnement est donc engagée. Elle va surtout se décliner le biais de circulaires émanant du Ministère de l'éducation nationale. Cette partie sera traitée ultérieurement. Ici nous nous intéresserons spécifiquement au droit de l'environnement.

Un changement majeur va intervenir en 2005 avec la constitutionnalisation de l'éducation à l'environnement dans la charte de l'environnement. Ce phénomène mérite une attention particulière au regard de son rôle de symbole, d'étendard de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Il conviendra ainsi d'analyser le contenu ainsi que la portée de cet article (§1).

Au-delà de la Charte de l'environnement, on trouve de nombreuses références à l'éducation à l'environnement en droit interne. L'augmentation de ces mentions est imputable aux grands rendez-vous environnementaux ayant eu lieu sur le territoire national. En effet, aussi bien le processus du Grenelle de l'environnement et les lois qui en découlent (l'article 55 de la loi Grenelle 1 traite spécifiquement de l'éducation à l'environnement), que la conférence environnementale de 2013 dont l'une des tables rondes traite du sujet, vont faire émerger une prise de conscience par les pouvoirs publics de la nécessité de développer l'éducation environnementale. Ce développement va porter sur une reconnaissance du rôle des acteurs de l'éducation à l'environnement, et sur le lien existant avec le principe de participation. Dans le même temps, nous verrons que l'éducation à l'environnement a toujours été vue comme un moyen efficace de faciliter la transition écologique (§2).

¹⁸²⁹ *Les cents mesures*, ensemble de mesures relatives à l'environnement adoptées par le Conseil des Ministres le 10 juin 1970.

§1 : L'ouverture du droit constitutionnel à l'éducation à l'environnement

« Je proposerai aux Français d'inscrire le droit à l'environnement dans une charte adossée à la Constitution, aux côtés des droits de l'homme et des droits économiques et sociaux. Ce sera un grand progrès. La protection de l'environnement deviendra un intérêt supérieur qui s'imposera aux lois ordinaires »¹⁸³⁰. Adoptée par le Congrès le 28 février 2005 et promulguée le 1^{er} mars 2005, la Charte de l'environnement est « adossée » à la Constitution. Selon Michel Prieur, cette réforme constitutionnelle était devenue inéluctable car « l'environnement est devenu une valeur partagée par tous et un souci commun »¹⁸³¹, et donc « l'importance vitale de l'environnement pour chacun de nous et pour la société en général devait nécessairement conduire à terme à intégrer l'environnement dans le Panthéon des droits de l'homme »¹⁸³². Composée de 10 articles, la charte de l'environnement reconnaît dans son article 8 que « l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte ».

Au-delà de l'impact politique et morale d'une telle réforme¹⁸³³, la Charte pose un défi juridique¹⁸³⁴. Ainsi des questions ont très vite été soulevées sur la normativité d'une Charte de l'environnement « adossée » à la Constitution. Quelle est la portée d'un tel texte ? C'est d'abord le Conseil Constitutionnel qui est venu affirmer que : « l'ensemble des droits et des devoirs définis dans la Charte de l'environnement ont valeur constitutionnelle ; ils s'imposent aux pouvoirs publics et aux autorités administratives dans leur domaine de compétence respectif »¹⁸³⁵. Le Conseil d'État est intervenu par la suite confirmer l'interprétation du Conseil constitutionnel en affirmant à son tour la valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement dans un arrêt « Commune d'Annecy » du 3 octobre 2008¹⁸³⁶. Si la valeur constitutionnelle de la Charte a été très vite affirmée, les questions ont ensuite porté sur l'applicabilité directe de ses articles. C'est d'abord par l'arrêt « Commune d'Annecy » que le Conseil d'État consacre l'applicabilité directe de l'ensemble de la Charte dans le silence de la loi. Ainsi, malgré ce qu'aurait pu faire croire l'arrêt Eaux et Rivière de Bretagne de 2006, les juridictions administratives sont venues consacrer l'applicabilité directe des articles 1 et 5¹⁸³⁷, 3 et 4¹⁸³⁸, et 7¹⁸³⁹. Ce même constat a été fait par le conseil constitutionnel lors de QPC portant

¹⁸³⁰ Discours d'Avranches, 18 mars 2002.

¹⁸³¹ M. Prieur, L'importance de la réforme constitutionnelle. In: Revue Juridique de l'Environnement, numéro spécial, 2003. La charte constitutionnelle en débat, p. 7.

¹⁸³² M. Prieur, L'environnement est entré dans la Constitution. In: Revue Juridique de l'Environnement, numéro spécial, 2005. La charte constitutionnelle de l'environnement. p. 2

¹⁸³³ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 79

¹⁸³⁴ N. Kosciusko-Morizet, AJDA, Dossier la Charte de l'environnement, n° 21/2005 du 6 juin 2005, p. 1 1 45

¹⁸³⁵ Décision n°2008-564, DC, 19 juin 2008, loi relatives aux OGM, considérants 18 et 49

¹⁸³⁶ CE 3 oct. 2008, *Commune d'Annecy*, Lebon 322

¹⁸³⁷ CAA, Bordeaux, 18 mai 2009, commune de Feugarolles, n° 07BX02647

¹⁸³⁸ CE, 31 juillet 2009, Association citoyenne intercommunale des populations concernées par le projet d'aéroport de Notre-Dame-des-Landes, n°314955

¹⁸³⁹ CE, 18 décembre 2008, Collectif pour la protection des riverains de l'autoroute A 184, n° 310027

sur des articles de la charte de l'environnement s'agissant des articles 1¹⁸⁴⁰ et 7¹⁸⁴¹.

Des interrogations demeurent malgré tout. En effet, l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement est pour beaucoup source d'étonnement. Il conviendra alors de comprendre le cheminement de cette reconnaissance (A), pour ensuite étudier sa portée (B).

A. La reconnaissance consensuelle de l'importance de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement

L'intégration d'un article relatif à l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement peut dans un premier temps interroger quant à son opportunité, voire sa légitimité. Malgré cela, son inscription dans le texte n'a guère soulevé d'indignation, au contraire, la lecture des travaux préparatoires révèle que cet article a fait l'objet d'un large consensus et a été souhaité par l'ensemble des acteurs.

Avant de s'intéresser à ces travaux, il convient de préciser que le sujet de l'éducation à l'environnement n'apparaît pas spontanément dans les débats. Il est clairement instigué par le Président de la République Jacques Chirac. En effet, le projet de Charte est d'abord issu d'un engagement de campagne électorale¹⁸⁴². Lors des discours d'Orléans et d'Avranches, la nécessité de développer l'éducation à l'environnement est clairement visée, dans des termes similaires, comme une composante de l'éducation civique. La place centrale de l'école dans ce processus est affirmée, et l'éducation est reconnue comme un préalable au développement d'une citoyenneté écologique¹⁸⁴³.

Au-delà de ce vœux présidentiel, l'éducation est reconnue comme un sujet majeur. Cette reconnaissance prend d'abord appui sur les résultats de la consultation nationale qui a fait ressortir très clairement l'importance de l'éducation¹⁸⁴⁴. En effet, le développement de ce sujet est présenté comme une nécessité aussi bien dans les résultats des contributions des acteurs nationaux¹⁸⁴⁵ que

¹⁸⁴⁰ Cons. Const. Décision n° 2011-116 QPC du 08 avril 2011 (Michel Z)

¹⁸⁴¹ Cons. Const. Décision n° 2012-262 QPC du 13 juillet 2012 (Association FNE)

¹⁸⁴² Il y fait référence dans deux discours importants : Orléans le 3 mai 2001 et Avranches du 18 mars 2002

¹⁸⁴³ Dans son discours d'Avranches, Jacques Chirac estime que « *l'environnement demande l'engagement de tous. Engagement de tous les acteurs du système éducatif, car l'écologie humaniste doit s'apprendre dans les écoles. Parce qu'elle est respect et souci de l'autre, souci du bien public, souci de l'avenir, elle doit faire partie intégrante d'une éducation civique renouvelée* », discours retranscrit in: Revue Juridique de l'Environnement, numéro spécial, 2003. La charte constitutionnelle en débat. p. 95 ; dans son discours d'Orléans il met en avant que « *l'écologie est au cœur de la citoyenneté, elle doit faire partie des programmes d'enseignement dès l'école primaire, pour apprendre à nos enfants les lois de la nature et les gestes qui la protègent. C'est ainsi que se diffusera, dans toute la société, une culture de respect de l'environnement, inséparable d'une éducation civique digne de ce nom* », ibid, p. 81.

¹⁸⁴⁴ Rapport de la commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement, La documentation française, avril 2005, p. 15.

¹⁸⁴⁵ Voir : *Contribution des acteurs nationaux : synthèse des réponses au questionnaire*, Revue Juridique de

dans celles ayant eu lieu en ligne¹⁸⁴⁶. Il est surtout notable que l'éducation à l'environnement soit un sujet emportant l'adhésion de l'ensemble des acteurs (associations, organisations professionnelles, élus, citoyens, entreprises...). La synthèse des consultations nationales va jusqu'à affirmer que « *les acteurs nationaux sont unanimes quant à l'importance de la consécration de ce principe* »¹⁸⁴⁷. Sans rechercher les faux procès, il convient cependant d'accueillir cet enthousiasme avec prudence au regard des motivations de chacun des protagonistes. En effet, pour certains (les élus locaux), promouvoir l'éducation à l'environnement apparaît comme un engagement sans frais car ils entendent que l'intégralité de la charge sera supportée par le Ministère de l'éducation nationale. Pour d'autres (les entreprises), la motivation est plus mercantile : faire peser les dépenses de formation aux « emplois verts » non plus sur leurs épaules mais sur celles de l'État. Cette motivation peut également être plus perverse pour certaines associations et entreprises et être vue comme un moyen « d'entrer dans les écoles » afin de diffuser une idéologie ou mettre en place des activités publicitaires voire de marketing. Si cette pratique est encadrée, des exemples récents peuvent attester de cette crainte. En effet, pour des auteurs comme Feldman l'éducation à l'environnement ouvre vers un danger de propagande par l'État lui-même¹⁸⁴⁸.

Si notre enthousiasme mérite ainsi d'être nuancé, le développement de l'éducation à l'environnement est également appuyé et plébiscité par le milieu scientifique mais également par la commission Coppens. En effet, cette commission consacre un chapitre entier à l'éducation et à la formation. Elles les considèrent comme « *indissociablement* »¹⁸⁴⁹ liées à « *l'exercice des droits et devoirs de chacun en matière d'environnement* »¹⁸⁵⁰. Elle estime donc nécessaire d'inscrire un « *principe d'éducation à l'environnement dans la Charte* »¹⁸⁵¹. Celui-ci devra, selon la commission, avoir un champ d'application large pour embrasser l'ensemble de la société. Sa proposition de Charte reprend cette préoccupation. Elle énonce dans un article 7 que « *l'éducation, la formation et l'information en matière d'environnement sont nécessaires au libre exercice de ce droit et au plein accomplissement de ce devoir* »¹⁸⁵².

A la suite de cela, les discussions relatives à l'éducation à l'environnement vont se poursuivre lors du travail parlementaire. Si l'opportunité de l'inscription d'un tel article dans la charte est peu remis en question, un consensus va se construire afin de lui soustraire toute valeur

l'Environnement, numéro spécial, 2003. La charte constitutionnelle en débat, p.114.

¹⁸⁴⁶ Synthèse des questionnaires remplis en ligne sur le site dédié à la Charte, Revue Juridique de l'Environnement, numéro spécial, 2003. La charte constitutionnelle en débat, p. 118.

¹⁸⁴⁷ Contribution des acteurs nationaux : synthèse des réponses au questionnaire, op.cit., p. 114 ; cette unanimité est également reflétée par le rapport du Conseil économique et social « *environnement et développement durable l'indispensable mobilisation des acteurs économiques et sociaux* », 2003, rapport présenté par M. Claude Martinaud, voir notamment les déclarations des groupes, p. 47, ainsi que le chapitre « éduquer, former, informer », p. 40.

¹⁸⁴⁸ J. P. Feldman, *Le projet de loi constitutionnel relatif à la charte de l'environnement*, Recueil Dalloz, 2004, p. 972.

¹⁸⁴⁹ Rapport de la commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement, op.cit., p. 22.

¹⁸⁵⁰ Ibid.

¹⁸⁵¹ Ibid.

¹⁸⁵² Ibid., p. 31.

contraignante. Ainsi, aussi bien le rapport de la commission des lois de l'assemblée nationale que celle du Sénat s'accordent pour affirmer que l'article 8 « ne comporte pas en lui même de valeur obligatoire »¹⁸⁵³ et que « s'il consacre bien un objectif de valeur constitutionnelle, d'ordre général, par l'emploi du verbe « devoir », il n'assigne pas un contenu impératif à ces enseignements »¹⁸⁵⁴. Tout juste, la commission des affaires économiques de l'Assemblée Nationale lui assigne un « effet cliquet »¹⁸⁵⁵. L'article 8 établit alors un socle de garantie minimale¹⁸⁵⁶, qu'elle estime atteint par l'actuel programme de sciences et vies de la terre. Le rapport de la commission énonce que « la suppression de cet enseignement serait donc contraire à la Charte si aucune autre formation à l'environnement ne venait s'y substituer »¹⁸⁵⁷. Le rapport du Sénat va lui plus loin en estimant que « l'article 8 est d'abord l'expression d'une volonté politique forte »¹⁸⁵⁸.

Afin de trancher entre instrument politique ou instrument juridique, il convient de faire une analyse textuelle plus poussée de cet article.

B. Les interrogations relatives à la portée de l'article 8 de la Charte de l'environnement

Si la portée juridique des articles 1 à 7 a très vite été affirmée par les juridictions et par la doctrine, il en a été autrement concernant les articles 8 à 10. En effet, d'emblée la doctrine a conclu à l'absence de portée juridique de ces 3 articles¹⁸⁵⁹. Il convient cependant de revenir un peu sur cette analyse, notamment celle qui a porté sur l'article 8, en se demandant si elle n'a pas été un peu hâtive. L'article 8 de la Charte ainsi rédigé « l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte », ne semble pas être réduit à une simple déclaration d'intention¹⁸⁶⁰. En effet, toute l'attente contenue dans cet article repose sur l'interprétation que l'on donnera au « devoir » de contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la Charte. Comme nous l'avons déjà démontré, il existe un lien très fort entre l'éducation à l'environnement telle que présentée dans cet article, et l'ensemble des principes du

¹⁸⁵³ P. Gélard, *Rapport fait au nom de la commission des Lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale sur le projet de loi constitutionnelle, adopté par l'Assemblée nationale, relatif à la Charte de l'environnement*, 16 juin 2004, n°352.

¹⁸⁵⁴ N. Kosciusko-Morizet, *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de loi constitutionnelle relatif à la Charte de l'environnement*, 12 mai 2004, n°1595, p. 128.

¹⁸⁵⁵ M. Saddier, *Avis présenté au nom de la commission des affaires économiques, de l'environnement et du territoire sur le projet de loi constitutionnelle relatif à la Charte de l'environnement*, 11 mai 2004, n°1593, p. 119.

¹⁸⁵⁶ Ibid.

¹⁸⁵⁷ Ibid.

¹⁸⁵⁸ P. Gélard, *Rapport fait au nom de la commission ...*, op.cit..

¹⁸⁵⁹ Pissaloux J-L., *La constitutionnalisation non sans risque du droit de l'environnement*, Gaz. Pal. 12-13 janvier 2005, p.13

¹⁸⁶⁰ Fonbaustier L., *L'éducation et la formation, une contribution à l'écocitoyenneté*, revue environnement et développement durable, 4 avril 2005, p. 10

droit de l'environnement découlant de la Charte, et notamment son article 1¹⁸⁶¹.

Nous étudierons ainsi dans un premier temps l'article 8 seul (1), pour ensuite voir qu'une lecture à la lumière des autres articles de la Charte offre des perspectives d'analyse plus intéressantes (2).

1. Une portée illusoire : une lecture autonome de l'article 8

Depuis l'inscription de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement, les parlementaires ainsi que la doctrine juridique se sont accordés sur l'absence de portée normative de l'article 8. Ainsi pour B. Mathieu, « *il est difficile de voir dans cette formulation une véritable portée normative* »¹⁸⁶². Pour cet auteur les derniers articles de la Charte seraient constitutifs de « *neutrons constitutionnels* »¹⁸⁶³. Pour J.L Pissaloux, s'agissant de l'article 8 et 9, « *ces deux articles de la Charte n'ont aucune valeur impérative* »¹⁸⁶⁴. De ce fait cet article n'a a priori qu'un caractère déclaratoire¹⁸⁶⁵. Cette position est également suivie par le rapport du Sénat pour qui l'article 8 « *fixe une orientation et non un impératif* »¹⁸⁶⁶. Il s'agirait alors d'une obligation à caractère politique¹⁸⁶⁷ et non d'une obligation juridique.

Ce caractère repose sur deux critères : l'insuffisance du caractère impératif de l'énoncé, ainsi que la difficulté d'identifier un sujet de droit.

D'abord, l'énoncé en lui-même ne présente pas de caractère obligatoire. En effet, comme le rappelle le rapport du Sénat, « *une obligation se formulerait, comme il est d'usage en droit français, non par le verbe devoir associé à l'action exigée, mais directement par le verbe correspondant à cette action, conjugué au présent de l'indicatif avec valeur impérative* »¹⁸⁶⁸. L'article 8 rédigé comme « l'éducation et la formation doivent contribuer » apparaît à la lecture de la règle posée par le Conseil comme non obligatoire. Il reflète alors une orientation, une programmation. Cette absence de normativité est reconnue par le Conseil Constitutionnel concernant les dispositions législatives¹⁸⁶⁹ et tendrait ainsi à s'appliquer aux normes constitutionnelles. De ce point de vue, la

¹⁸⁶¹ Prieur M., *Vers un droit de l'environnement renouvelé*, cahiers du conseil constitutionnel, 2003, n°15, p. 138

¹⁸⁶² B. Mathieu, *La place de la Charte dans l'ordre constitutionnel*, Cahiers du Conseil constitutionnel, n°15, dossier constitution et environnement, janvier 2004 [en ligne].

¹⁸⁶³ B. Mathieu, « *La Charte et le Conseil constitutionnel : point de vue* ». In: *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 2005. La charte constitutionnelle de l'environnement, p. 135.

¹⁸⁶⁴ J-L. Pissaloux, *La constitutionnalisation non sans risque du droit de l'environnement*, Gazette du Palais, n°013, 13 janvier 2005, p. 7.

¹⁸⁶⁵ Ibid., p. 12.

¹⁸⁶⁶ P. Gélard, *Rapport fait au nom de la commission ...*, op.cit..

¹⁸⁶⁷ Ibid.

¹⁸⁶⁸ Ibid.

¹⁸⁶⁹ Cons. Const. Déc. n° 2005-512 DC, 21 avr. 2005, JO 24 avr. 2005, p. 7173.

portée de l'article 8 serait comparable à certains articles du Préambule de la Constitution de 1946. C'est le cas notamment de l'article 12 du Préambule de 46 où le Conseil d'État, tout en reconnaissant la valeur constitutionnelle de cette disposition, considère que « *le principe ainsi posé, en l'absence de disposition législative précise en assurant l'application, ne peut servir de base à une action contentieuse* »¹⁸⁷⁰. Partant de ce constat, ce n'est pas la forme qui est critiquée. Le modèle Kelsénien admet en effet qu'un « *énoncé est normatif, d'un point de vue formel, dès lors qu'il appartient à un ordre juridique ou un système normatif* »¹⁸⁷¹. L'article 8 étant partie intégrante du bloc de constitutionnalité, cette question ne se pose pas. Malgré tout, c'est par le biais de l'insuffisance du caractère impératif de l'énoncé¹⁸⁷² que son absence de normativité est avérée. L'énoncé déontique de la norme doit avoir « *un contenu décisive* »¹⁸⁷³. De ce point de vue l'article 8 de la Charte se rapproche bien de l'article 12 du Préambule de 1946. Cette absence de normativité est consubstantielle à l'utilisation du terme « contribuer » qui entretient un flou sur son degré de contrainte. Issue du latin *contribuere*, littéralement payer par tribus, la définition du dictionnaire universel de la langue française propose la définition suivante : « *aider d'une manière ou d'une autre à l'exécution de quelque dessein, ou de quelque entreprise* ». On comprend bien par-là que la teneur de cette contribution est extrêmement polysémique, laissant planer une infinité d'interprétations et de modalités de mise en œuvre. Dès lors, souscrivant à l'avis de V. Champeil-Desplats selon lequel l'absence de normativité d'un énoncé est également liée « *au degré d'abstraction [...] des termes qui composent les énoncés* »¹⁸⁷⁴, le terme « contribuer » entre très clairement dans le champ des « *codes poétiques polysémiques, à connotations variées* »¹⁸⁷⁵ et donc s'exclut du champ de la normativité.

D'un autre côté, cette absence d'effet peut être à mettre sur le compte de l'absence de sujet de droit clairement identifiable dans l'énoncé. Laurent Fonbaustier soulève bien cette difficulté en relevant que « *la proposition de l'article 8 s'exprime par substantif et ne facilite l'identification d'aucun sujet de droit qui permettrait d'en éclairer le champ d'application* »¹⁸⁷⁶. Ainsi, dans une perspective fermée, l'éducation à l'environnement n'engagerait que l'administration et même plus précisément l'éducation nationale. Cette approche est notamment défendue par la commission des lois du Sénat. Dans une perspective large, l'éducation à l'environnement peut être vue comme garantissant un droit subjectif et donc doit s'appliquer à l'ensemble des citoyens. Cette application large transparaît dans les travaux scientifiques¹⁸⁷⁷ mais également dans l'exposé des motifs du projet

¹⁸⁷⁰ CE 10 déc. 1962, *Sté indochinoise de constructions électriques et mécaniques*: Lebon 286; CE 29 nov. 1968, *Tallagrand*: Lebon 607; D. 1969. 386, note Silvera; JDI 1969. 382, note Ruzié; RD publ. 1969. 686, note Waline

¹⁸⁷¹ V. Champeil-Desplats, *N'est pas normatif qui peut. L'exigence de normativité dans la jurisprudence du Conseil constitutionnel*, Cahiers du Conseil constitutionnel, n°21, Dossier : la normativité, janvier 2007, [en ligne].

¹⁸⁷² Ibid.

¹⁸⁷³ V. Champeil-Desplats, Ibid.

¹⁸⁷⁴ Ibid.

¹⁸⁷⁵ Ibidem

¹⁸⁷⁶ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté*, op.cit., p. 32.

¹⁸⁷⁷ Voir : *La Charte de l'environnement : enjeux scientifiques et juridiques* - Actes du colloque du 13 mars 2003,

de loi constitutionnelle¹⁸⁷⁸. L'éducation à l'environnement serait alors à rapprocher des réflexions actuelles sur l'écocitoyenneté¹⁸⁷⁹. Aujourd'hui, la rédaction brumeuse de cet article semble a priori lui ôter tout caractère normatif, au regard de l'absence de dispositions législatives en mesure d'en préciser le champ d'application.

Ce point de vue, majoritairement partagé par la doctrine, mérite cependant d'être nuancé. En effet, l'absence de normativité d'un article ne préfigure en rien son absence d'invocabilité, notamment dans le cadre d'un recours pour excès de pouvoir. Ainsi pour certains, l'article 8 n'est pas réductible à une vaporeuse déclaration d'intention¹⁸⁸⁰, il n'est pas là pour « *faire joli* »¹⁸⁸¹. Il convient, en complément, d'être extrêmement prudent avant d'estimer qu'une disposition constitutionnelle n'a aucune valeur juridique. Yann Aguila estime ainsi qu'il « *est délicat pour le juge d'écarter de lui-même une disposition figurant dans une loi – voire dans la Constitution – au motif qu'elle ne serait pas normative* »¹⁸⁸². Cette affirmation relayée par M. Prieur¹⁸⁸³, doit être prise avec d'autant plus d'attention que le Conseil Constitutionnel n'a pas encore eu à se prononcer sur l'applicabilité de l'article 8. A ce titre, il est possible de s'appuyer sur le précédent relatif à certains alinéas du préambule de la Constitution de 1946 à qui le Conseil d'État a reconnu un caractère opposable¹⁸⁸⁴. Cette décision peut aisément être transférée à l'éducation à l'environnement. Ceci

organisé par le ministère de l'Écologie et du Développement durable, le ministère de la Justice, le ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies, ainsi que par la Commission de préparation de la Charte de l'environnement en partenariat avec l'Association française pour l'avancement des sciences (AFAS) et le Mouvement universel pour la responsabilité scientifique (MURS), notamment la table ronde n°2 intitulée « quelle éducation du public à l'environnement et à la science ? ».

¹⁸⁷⁸ « *L'article 8 consacre le lien entre l'éducation et la formation à l'environnement et la faculté d'assumer les devoirs et de bénéficier des droits contenus dans la Charte. En effet, les conditions de vie contemporaines, la disposition aisée de ressources énergétiques et les progrès des biotechnologies peuvent induire l'homme en erreur en lui donnant l'impression qu'il s'est affranchi de sa dépendance à l'égard de la nature. De la prise de conscience née de catastrophes naturelles ou de pollutions majeures doit résulter une réelle ambition pour une nouvelle éthique de l'écologie, individuelle et collective. Il convient, dans cet esprit, de reconnaître l'importance de l'éducation et de la formation à l'environnement* », Loi constitutionnelle n° 2005-205 du 1er mars 2005 relative à la Charte de l'environnement – exposé des motifs

¹⁸⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁸⁰ Ibid.

¹⁸⁸¹ M. Prieur, *Promesses et réalisation de la Charte de l'environnement*, Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel, n°43, Dossier : Le Conseil constitutionnel et l'environnement, avril 2014, [en ligne].

¹⁸⁸² Y. Aguila, *La valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement*, RFDA, 2008, p. 1149.

¹⁸⁸³ M. Prieur, *Promesses et réalisation de la Charte de l'environnement*, op.cit., pour l'auteur « *les juges, en particulier le juge constitutionnel, devraient oser se référer au préambule et aux articles délaissés (8, 9, et 10). Toutes ces dispositions ont une valeur constitutionnelle et ont vocation à guider les pouvoirs publics dans leur politique environnementale. L'éthique environnementale qui y est sous-jacente fait partie de la normativité* »

¹⁸⁸⁴ Si le juge constitutionnel a dès 1975 reconnu la valeur constitutionnelle du Préambule de 1946 (Cons. const. 15 janv. 1975, n° 74-54 DC; Cons. const. 13 août 1993, n° 93-325 DC § 4), le juge administratif a d'abord dénié toute portée aux alinéas 4 et 10 du Préambule au motif que ces derniers « ne s'imposent au pouvoir réglementaire, en l'absence de précision suffisante, que dans les conditions et les limites définies par les dispositions contenues dans les lois ou dans les conventions internationales incorporées au droit français » (CE, 27 sept. 1985, *France Terre d'asile: Lebon 263; D. 1986. IR 278, obs. Waquet et Julien-Laferrière*; CE 28 déc. 2005, *Mme A.B.*, n° 275516). Le juge semble être revenu sur cette position car différentes décisions sont intervenues sans reprendre ce considérant (CE, réf., 16 déc. 2005, *Thomas A.*, n° 287905; CE 7 mars 1990, *Union nationale des associations familiales*, n° 47651: *Dr. Adm. 1990. 200*).

d'autant plus que « *le constituant de 2005 est censé savoir indubitablement qu'il existe un contrôle de constitutionnalité des actes administratifs* »¹⁸⁸⁵.

D'autre part, l'imprécision du texte ne conditionne pas son invocabilité. Pour Y. Aguila, « *un principe constitutionnel trop général peut difficilement servir de base directe à la reconnaissance d'un droit subjectif au profit d'un particulier. En revanche, il peut normalement toujours être invoqué dans le cadre d'un recours pour excès de pouvoir contre un acte réglementaire* »¹⁸⁸⁶. Cette interprétation repose notamment sur le principe de légalité qui s'oppose à ce qu'une norme inférieure ne respecte pas une disposition supérieure dans la hiérarchie des normes. Cette interprétation a été confirmée par le Conseil d'État dans une décision du 5 juillet 2000 s'agissant de l'article 12 du Préambule de la Constitution de 1946¹⁸⁸⁷. Ainsi, l'article 8 de la Charte pourrait être invoqué dans le cadre d'un recours pour excès de pouvoir contre un acte réglementaire¹⁸⁸⁸. Finalement, c'est en fonction de la nature du contentieux qu'il convient de déterminer l'invocabilité de l'article 8. Celui-ci instituerait en définitive la mise en place d'un « effet cliquet ». Ce point de vue est notamment celui adopté par la commission des affaires économiques de l'Assemblée Nationale. Une difficulté demeure néanmoins sur la définition qu'il convient d'accorder à cette appellation. Aussi bien le Conseil Constitutionnel que la doctrine font une application variable de cette formule¹⁸⁸⁹. Malgré tout, un rapprochement peut être fait avec le principe de non régression¹⁸⁹⁰. A ce titre la protection de l'environnement ne pourrait faire l'objet que d'une amélioration constante. Ainsi, il est possible d'imaginer qu'une décision supprimant toute formation scolaire ou professionnelle en lien avec l'environnement pourrait être déclarée inconstitutionnelle. L'article 8 instaure à ce titre un socle de garantie minimum.

Enfin, quelle que soit sa portée juridique, l'article 8 peut être vu comme offrant à l'État la possibilité de développer l'éducation à l'environnement. Celle-ci ne pourrait alors pas être contestée.

¹⁸⁸⁵ P. Prével, *La Charte de l'environnement, l'administration et le Conseil d'État : applicabilité ou invocabilité de la Charte ?*, RFDA, 2014, p. 77.

¹⁸⁸⁶ Y. Aguila, *La valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement*, op.cit., p. 1151.

¹⁸⁸⁷ Conseil d'Etat 5 juillet 2000, Req. n° 210121, Lebon T. 811, 1116 ; voir également : Cons. const., 6 mai 1991, n° 91-291 DC, p. 40, considérant n° 22.

¹⁸⁸⁸ Selon Y. Aguila il convient néanmoins d'être prudent. En effet, « *A cet égard, un certain courant jurisprudentiel ne nous paraît pas à l'abri de toute critique. Un arrêt de sous-sections réunies du 27 septembre 1985, Association « France Terre d'Asile », écarte un moyen tiré de la méconnaissance du droit d'asile contre un décret réglementaire, en estimant que ce principe ne s'impose pas au pouvoir réglementaire, en l'absence de précision suffisante. Cette solution est datée et, sans doute aujourd'hui dépassée, surtout au regard du principe du droit d'asile. Mais, en s'inspirant probablement de l'arrêt daté, France Terre d'Asile, quelques décisions, émanant de sous-sections jugeant seules, ont parfois écarté - à tort selon nous - l'application de diverses dispositions du Préambule de 1946, en se fondant uniquement sur leur caractère imprécis* », Y. Aguila, *La valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement*, op.cit.,

¹⁸⁸⁹ Voir : C. Boyer-Capelle, « L'« effet cliquet » à l'épreuve de la question prioritaire de constitutionnalité », *AJDA* 2011 p.1718

¹⁸⁹⁰ La loi n°2016-1087 du 8 août 2016 inscrit le principe de non régression à l'article L.110-1 du code de l'environnement : « *9° Le principe de non-régression, selon lequel la protection de l'environnement, assurée par les dispositions législatives et réglementaires relatives à l'environnement, ne peut faire l'objet que d'une amélioration constante, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment.* »

En effet, l'éducation à l'environnement est régulièrement critiquée comme développant une vision politique du monde. Elle flirte à ce titre avec la propagande. Ainsi, par l'introduction de cet article et en lien avec l'article 1 qui érige le droit à l'environnement en liberté constitutionnelle¹⁸⁹¹, serait conférée une onction populaire à l'éducation à l'environnement. Par-là naît une présomption de légalité des actions d'éducation à l'environnement. L'article 8 de la Charte de l'environnement concrétise ainsi la reconnaissance de l'intérêt général attaché à l'éducation à l'environnement. Les actions éducatives mises en place ne peuvent donc pas se voir reprocher a priori leur absence de neutralité axiologique. L'article 8 permet donc de dépasser les accusations d'endoctrinement ou de propagande qui pourraient peser sur cette éducation. Malgré tout, il ne faudrait pas voir derrière cette reconnaissance l'affichage d'une ouverture inconditionnelle à toute forme éducative se prétendant environnementale. En effet, son degré de déploiement va surtout dépendre de la définition que l'on retiendra de l'éducation à l'environnement. Entre une éducation fondée sur l'apprentissage des éco-gestes, et une autre centrée sur la déconstruction des représentations sociales dominantes, on voit bien que règnent deux approches radicalement opposées. Dès lors, l'article 8 ouvre la voie à une présomption de légalité des mesures d'éducation à l'environnement et non à une autorisation de toute forme de pédagogie.

Pour terminer, il est nécessaire de noter que certains auteurs militent pour l'unification de l'invocabilité de l'ensemble de la Charte. Ils estiment que « *ce texte constitue un tout : les principes se répondent les uns aux autres ; son préambule éclaire par une grande hauteur de vue l'interprétation - qui reste encore, pour l'essentiel, à venir - de ses articles* »¹⁸⁹². Cette interprétation doit retenir notre attention dans le sens où l'article 8 ne doit pas être envisagé de manière autonome mais en synergie avec les autres articles de la Charte.

2. Une portée effective : une lecture conditionnée de l'article 8

Une lecture autonome de l'article 8 engendre, nous l'avons vu, des difficultés d'interprétation. Or, cet article procède par référence à l'ensemble de la Charte. L'éducation à l'environnement doit en effet « contribuer à l'exercice des droits et devoirs ». Des liens se tissent ainsi entre l'éducation et les autres articles constitutionnels, formant à ce titre un ensemble inextricable, insécable, enchevêtré. Selon L. Fonbaustier, « *un lien s'établit ainsi entre l'éducation, la formation et l'exercice des droits et devoirs* »¹⁸⁹³. L'établissement de cette filiation ouvre des

¹⁸⁹¹ Le Conseil constitutionnel l'a implicitement confirmé en estimant que l'article 1 de la Charte pouvait être invoqué directement dans le cadre d'un litige entre particuliers et servir de fondement à une question prioritaire de constitutionnalité (Cons. const. 8 avr. 2011, *Michel Z. et a.*, n° 2011-116 QPC)

¹⁸⁹² Y. Aguila, Les acteurs face à la constitutionnalisation du droit de l'environnement, *Nouv. Cah. Cons. Const.* 2014, n° 43, p. 43, spéc. p. 45-46).

¹⁸⁹³ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté*, op.cit.

perspectives d'analyse intéressantes.

D'abord le champ d'application de l'article 8 peut être précisé. En effet, l'éducation contribue à « l'exercice des droits et devoirs définis » par la Charte de l'environnement. En ce sens elle doit s'imposer comme un instrument nécessaire pour faire valoir ces droits et devoirs. Or, si l'article 8 ne convoque aucun sujet de droit, la Charte au contraire identifie clairement différents destinataires de ces droits et devoirs (toute personne¹⁸⁹⁴, les autorités publiques¹⁸⁹⁵, ou encore le législateur¹⁸⁹⁶). Dans ce cadre, l'éducation à l'environnement doit avoir un champ d'action assez large pour pouvoir agir sur l'ensemble des dispositions contenues dans la Charte.

Ainsi une lecture combinée avec les 1, 2, 3 et 7 conduit à admettre une application très large de l'éducation à l'environnement ; c'est-à-dire à destination de toute personne. En effet, une lecture conditionnée de l'article 8 à l'article 2 de la Charte de l'environnement par exemple, revient à considérer que l'éducation à l'environnement doit contribuer à ce que toute personne puisse prendre part à la préservation et l'amélioration de l'environnement. L'éducation s'adresse donc à l'ensemble de la population et doit être déployée le plus largement possible. La pertinence de cette approche, classiquement prônée par les penseurs de l'éducation à l'environnement, est appuyée par les travaux préparatoires de la Charte¹⁸⁹⁷. Elle l'est également, toute mesure gardée, par l'exposé des motifs du projet de loi constitutionnelle. Celui-ci affecte à l'éducation à l'environnement une mission de création d'une nouvelle éthique¹⁸⁹⁸, et à ce titre ouvre la voie à son déploiement envers tous les individus. L'éducation à l'environnement serait ainsi un corollaire nécessaire à l'établissement d'une écocitoyenneté. Par opposition, il est complexe d'imaginer comment une éducation envisagée uniquement à destination de la jeunesse pourrait permettre à toute personne d'exercer son devoir de préservation de l'environnement. En effet, la simple évolution des connaissances scientifiques impose une actualisation des savoirs qui doit dès lors dépasser le simple cadre scolaire. De la même manière, la diversité et la complexité des sujets environnementaux rend impossible leur appréhension à l'école. Enfin, les parcours scolaires et de vie sont différents selon les individus. Chaque personne devrait avoir la possibilité de renforcer ses connaissances à chaque moment de sa vie.

¹⁸⁹⁴ Charte de l'environnement, article 2, 3, 4 et 7

¹⁸⁹⁵ Charte de l'environnement, article 5

¹⁸⁹⁶ Charte de l'environnement, article 7

¹⁸⁹⁷ Voir à ce titre notamment le rapport de la commission Coppens, op.cit.

¹⁸⁹⁸ Le projet de loi constitutionnel relatif à la Charte de l'environnement estime en effet que « *L'article 8 consacre le lien entre l'éducation et la formation à l'environnement et la faculté d'assumer les devoirs et de bénéficier des droits contenus dans la Charte. En effet, les conditions de vie contemporaines, la disposition aisée de ressources énergétiques et les progrès des biotechnologies peuvent induire l'homme en erreur en lui donnant l'impression qu'il s'est affranchi de sa dépendance à l'égard de la nature. De la prise de conscience née de catastrophes naturelles ou de pollutions majeures doit résulter une réelle ambition pour une nouvelle éthique de l'écologie, individuelle et collective. Il convient, dans cet esprit, de reconnaître l'importance de l'éducation et de la formation à l'environnement* ».

D'un autre côté, une lecture de l'article 8, mis en relation avec les articles 5, et 6 permet de désigner les autorités publiques comme particulièrement en charge de la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement. Ainsi, « *certaines catégories de personnes ou d'institutions, en raison de leurs fonctions, activités ou situation, apparaissent néanmoins comme plus particulièrement concernées* »¹⁸⁹⁹ par l'éducation à l'environnement. Cette théorie du « *concernement maximum* »¹⁹⁰⁰ impliquerait qu'à minima, les autorités publiques assurent la diffusion de l'éducation à l'environnement.

Ensuite une lecture conditionnée de l'article 8 avec l'ensemble des articles de la Charte permettrait d'éclairer la nature de l'obligation de « contribution ». En effet, si cette obligation ne brille pas par sa clarté, elle renvoie néanmoins à une mise en action. Pour le dire autrement, l'éducation à l'environnement doit, au minimum, permettre de renforcer l'exercice des droits et devoirs définis dans la Charte. S'il est complexe d'imaginer l'apport que peut exercer l'éducation sur l'effectivité de plusieurs articles, il joue cependant un rôle central dans la mise en œuvre des articles 2 et 7.

D'abord, la lecture combinée de l'article 8 et de l'article 2 de la Charte serait susceptible d'entraîner l'édification d'un droit à l'éducation à l'environnement déduit du devoir de prendre part à la préservation et l'amélioration de l'environnement. Cette possibilité est offerte grâce à l'interprétation que le Conseil constitutionnel fait de l'article 2. Le Conseil déduit en effet de cet article une obligation de vigilance de chacun à l'égard des atteintes à l'environnement¹⁹⁰¹. Or comme nous avons eu l'occasion de le défendre, l'éducation s'impose comme une condition indispensable et nécessaire à la réalisation de cette obligation de vigilance. Autrement dit, sans accès à l'éducation à l'environnement, l'exercice du devoir exposé à l'article 2 de la Charte de l'environnement, est difficile, voire impossible à honorer. Deux formes d'obligations peuvent être déduites de ce constat. D'abord une obligation pour l'État de garantir à chacun de disposer des moyens d'acquérir les compétences nécessaires à l'accomplissement de son devoir de vigilance. Pour cela, outre le déploiement de l'éducation à l'environnement à l'école, il semble nécessaire de créer des lieux et des espaces dédiés à cette finalité. A ce titre les actions éducatives ou de sensibilisations proposées par le Ministère de l'environnement, l'Office français de la biodiversité ou encore les Parcs Nationaux concourent à cet objectif. Il convient néanmoins de s'interroger sur la dimension suffisante de ces mécanismes. En outre, peut être tiré de ce constat une possibilité pour chacun, s'il estime ses connaissances insuffisantes, de pouvoir s'éduquer sur un sujet relatif à l'environnement. Cette obligation peut avoir des incidences fortes. En effet, outre garantir la présence de formations à l'environnement sur le territoire national, l'accès à ces formations ne devrait être conditionné à

¹⁸⁹⁹ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté*, op.cit., p. 32

¹⁹⁰⁰ Ibid.

¹⁹⁰¹ CE , QPC, 14 sept. 2011, Pierre, n° 348394: Lebon 441; AJDA 2011. 1764.

aucune obligation (que ce soit en terme d'âge, de détention de diplôme, ou de nationalité). Ainsi, sans autre mécanisme permettant d'être éduqué à l'environnement, chacun devrait avoir accès à toutes les formations relatives à l'environnement. On voit ici les conséquences qu'une telle position peut avoir notamment sur l'accès à l'enseignement supérieur voire à l'entrée dans certaines grandes écoles. Une lecture conditionnée de l'article 8 avec l'article 2 permettrait alors que s'impose un droit à l'éducation à l'environnement qui serait le pendant du devoir de vigilance environnementale. Il apparaît donc possible de voir dans cette combinaison la reconnaissance d'un droit subjectif à l'éducation à l'environnement.

D'un autre côté, la reconnaissance d'un droit subjectif à l'éducation à l'environnement peut se concrétiser dans la mise en relation de l'éducation et des principes d'information et de participation. Cette proximité emporte alors des exigences fortes d'actions qui confèreraient une réelle normativité à l'article 8. En effet, l'éducation est consubstantielle au développement de ces principes, elle s'impose comme une condition de leur effectivité. La commission Coppens avait bien compris cette relation en souhaitant que l'information et l'éducation figurent, au sein de la Charte de l'environnement, dans un article commun. Cette complicité entraîne, à notre avis, des obligations positives, qui se manifestent par la mise en place d'actions éducatives en parallèle des procédures d'information et de participation. En effet, la contribution de l'éducation à l'effectivité de ces principes est encore une fois élevée. Elle doit s'adresser à toute personne. L'éducation scolaire n'est donc pas suffisante pour satisfaire cette obligation. La mise en place d'actions éducatives en parallèle de la tenue des procédures d'information et de participation semble être un minimum à respecter. Elle devrait, a minima, se décliner sous la forme de résumés non techniques des documents afin que chacun puisse en saisir la teneur. De la même manière il semble que l'administration devrait être systématiquement disponible afin d'expliquer le contenu d'un document à toute personne qui en fait la demande. Par le biais de l'article 7, l'éducation à l'environnement trouve un spectre d'action extrêmement large. En effet cet article, en visant les incidences sur l'environnement et les décisions publiques, s'applique à un très grand nombre de décisions¹⁹⁰². Il existe ainsi un vivier très important de cas sur lequel pourra venir prendre appui l'éducation à l'environnement, et ainsi lui permettre de s'afficher comme un véritable droit subjectif.

¹⁹⁰² CE 23 févr. 2009, *Féd. transpyrénéenne des éleveurs de montagne*, n° 292397 ; CE, ass., 3 oct. 2008, *Cne d'Annecy*, n° 297931: *Lebon* 322; *GAJA* 18^e éd., n° 116; *AJDA* 2008. 2166, *chron. Geffray et Liber*; *RFDA* 2008. 1158, *concl. Aguila et note Janicot*; *ibid.* 1237, *chron. Rambaud et Roblot-Troizier*; *Dr. adm.* 2008. 152, *note Melleray*; *JCP Adm.* 2008. 2279, *note Billet*; *RJ envir.* 2009. 435, *note Boyer*; *RD publ.* 2009. 425, *note Gros*

§2 : La reconnaissance modeste en droit interne

Le droit infra-constitutionnel relatif à l'éducation à l'environnement est hétéroclite, et s'apparente à une succession de mesures sans véritable cohérence d'ensemble. En effet, si l'article 55 du Grenelle 1 de l'environnement semble poser un cadre, il se contente finalement d'effectuer une répartition de l'éducation selon les sphères éducatives. On retrouve ainsi une éducation à l'environnement dirigée vers les établissements scolaires, puis les lycées agricoles, les établissements d'enseignement supérieur... sans proposer de politique globale¹⁹⁰³. Ce manque d'unité est d'autant plus marquant que cet article ne tend pas à infléchir le droit de l'environnement mais le droit de l'éducation. Son influence en droit de l'environnement est donc faible. Elle l'est d'autant plus que sa rédaction est purement déclarative, ce qui lui retire tout caractère contraignant.

Ainsi, l'éducation à l'environnement en droit de l'environnement n'est pas véritablement mise en œuvre par cet article 55. Elle s'exprime au contraire par une succession de mesures portant sur l'affirmation de droits et le renvoi à des devoirs.

Nous verrons dans un premier temps que ces droits et devoirs s'adressent d'abord à des personnes déterminées (A), pour ensuite constater qu'une entreprise de rationalisation a été engagée par le prisme des plans et programmes relatifs à l'environnement mais également de la loi (B).

¹⁹⁰³ Loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, JORF n°0179 du 5 août 2009. L'article 55 est rédigé ainsi : « *L'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions éthiques et sociales, à la formation citoyenne.*

Dans les lycées agricoles, les enseignements relatifs à l'agronomie, à la diversité génétique, à l'utilisation rationnelle des moyens de production et leur impact environnemental, aux règles de bonnes pratiques d'utilisation des intrants, aux effets environnementaux des intrants, au fonctionnement des sols et aux exploitations à haute valeur environnementale seront renforcés. Les actions de ces lycées viseront particulièrement la généralisation rapide des méthodes d'exploitation respectueuses de l'environnement mises au point de façon expérimentale. Les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009, un « Plan vert » pour les campus. Les universités et grandes écoles pourront solliciter une labellisation sur le fondement de critères de développement durable.

Les formations initiales et continues des membres des professions de santé et des professionnels de l'aménagement de l'espace comprendront des enseignements, adaptés aux métiers qu'ils concernent, relatifs aux enjeux de santé liés à l'environnement, à compter de la rentrée 2009.

Un institut dispensant des formations continues de très haut niveau en matière de développement durable aux décideurs publics et privés sera créé, qui pourra avoir des antennes régionales. Les outils de la formation tout au long de la vie seront mis en œuvre pour accompagner, à tout niveau de qualification, les transitions professionnelles liées à l'évolution vers un modèle de développement qui soit durable, en vue de développer les métiers et filières de l'environnement, du recyclage, de l'écoconception et des analyses du cycle de vie des produits et la connaissance des écosystèmes ».

A. Des organes chargés de la promotion de l'éducation à l'environnement

Faute de véritable stratégie nationale relative à l'éducation à l'environnement, celle-ci va s'insérer dans le droit de manière clairsemée voire anarchique. Ainsi, aucun organisme n'a la charge de porter le sujet et d'assurer sa cohérence. Au contraire, on trouve une éducation à l'environnement instiguée par différents organismes selon leur champ de compétence (1), ainsi que dirigée vers des territoires spécifiques (2). Enfin si le rôle des associations comme acteur historique est reconnu (3), certaines se voient même imposer des obligations particulières (4).

1. Les organismes nationaux

De nombreux organismes désignés pour agir dans le domaine environnemental ont l'obligation légale, définie dans leurs missions, d'exercer des activités éducatives, de formations, ou de sensibilisations à l'environnement.

Celles-ci sont parfois désignées de manière très claire. C'est le cas pour l'Office pour la biodiversité où l'article L.131-9 du code de l'environnement dispose que cette dernière assure « *la sensibilisation du public* ». A ce titre sa feuille de route 2017 souhaite promouvoir l'éducation à l'environnement par la mise en place d'actions concrètes (comme le développement des aires marines éducatives), le soutien aux associations d'éducation à l'environnement, ou encore la mise en place de plate-formes de recueil d'expérience. Elle met également en place des campagnes de sensibilisation auprès du grand public ou soutient les initiatives de la société civile. En outre l'Agence assure des formations visant les acteurs publics mais également le secteur socio-économique.

A côté de l'Agence pour la biodiversité d'autres acteurs ont des obligations. On peut citer le Conseil national du bruit à qui l'article D.571-99 du code de l'environnement impose qu'il « *contribue à l'information et la sensibilisation* », les conservatoires botaniques nationaux¹⁹⁰⁴ et les DREAL¹⁹⁰⁵ qui font de l'information, de l'éducation et de la formation « *des citoyens sur les enjeux du développement durable et à leur sensibilisation aux risques* »¹⁹⁰⁶ l'une de leur mission, ou encore du Muséum d'Histoire Naturelle¹⁹⁰⁷. D'autres organismes ont des obligations en termes de formation

¹⁹⁰⁴ Article L. 414-10 du code de l'environnement

¹⁹⁰⁵ Décret n°2009-235 du 27/02/2009, JORF n°0050 du 28 février 2009.

¹⁹⁰⁶ Ibid.

¹⁹⁰⁷ Décret n°2001-916 du 3 octobre 2001 relatif au Muséum national d'histoire naturelle, article 3, JORF n°233 du 7 octobre 2001

comme l'office de la chasse et la faune sauvage¹⁹⁰⁸ ou encore les parcs naturels régionaux¹⁹⁰⁹. En pratique d'autres organismes mènent également des actions éducatives et cela même si aucun texte ne leur donne clairement cette obligation. C'est le cas par exemple de l'ADEME, des Agences de l'eau, ou encore du conservatoire du littoral.

Concrètement les obligations d'éducation à l'environnement prévues par le droit de l'environnement se manifestent par l'ajout de missions aux organismes chargés d'agir en matière environnementale. Cette méthode conduit à laisser une grande marge de manœuvre aux acteurs dans la manière de mettre en place l'éducation à l'environnement et offre une autonomie dans le choix des projets. Cette stratégie peut néanmoins conduire à une accumulation d'actions donnant l'impression d'un empilement sans cohérence d'ensemble. Il apparaît important alors de prévoir une structure coordinatrice afin d'agencer, et de coordonner au mieux les actions. Ainsi seraient évités leur chevauchement, leur répétition, leurs centralisations axiologiques sur les thèmes défendus par les acteurs, ainsi que la canalisation de leurs destinations à l'intention de la jeunesse.

2. Les organismes territoriaux

Au delà des organes agissant à l'échelon national, certains organismes ont pour mission de développer l'éducation à l'environnement sur un territoire donné. Ces obligations s'imposent aux Parcs Nationaux (PN) et aux Parcs Naturels Régionaux (PNR).

D'abord, c'est l'article L.333-1 du code de l'environnement qui assujettit les PNR à la mise en mouvement d'une politique éducative. Cette fonction est rappelée à l'article R 333-1 du même code qui dispose que les parcs ont pour objet « *de contribuer à l'accueil, l'éducation et l'information du public* ». Elle va se concrétiser au sein du projet de territoire qu'est la charte du parc. Aujourd'hui, tous les PNR, sans exception, incorporent des dispositions relatives à l'éducation à l'environnement dans leur charte. A titre d'illustration nous pouvons citer la rédaction d'une charte « pour l'éducation à l'environnement et au territoire » édictée par les parcs naturels régionaux de la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur qui montre bien que tous les Parcs sont impliqués dans cette mission d'éducation à l'environnement¹⁹¹⁰. Ces missions éducatives sont en grande majorité traitées dans un chapitre de la charte du Parc qui leur est dédié. Il peut être plus ou moins étoffé selon les parcs mais témoigne toujours d'une préoccupation réelle.

L'interrogation engendrée par la présence de cette reconnaissance porte sur la valeur

¹⁹⁰⁸ Article L. 421-1 du code de l'environnement

¹⁹⁰⁹ Article L. 333-1 du code de l'environnement.

¹⁹¹⁰ Charte pour l'éducation à l'environnement et au territoire, Parcs Naturels Régionaux de Provence-Alpes-Côte d'Azur, 2015.

juridique qu'il convient de lui conférer. Fruits d'une longue évolution, les PNR ont été largement critiqués. Qualifiés de « *droit gazeux* »¹⁹¹¹ par le Conseil d'État avant même leur création en 1967, la doctrine a également relevé les problèmes institutionnels posés par les parcs naturels régionaux¹⁹¹². Michel Prieur parle de « *problème juridique* »¹⁹¹³, R. Hertzog estime lui qu'à « *l'âge de leur majorité légale, les PNR n'ont pas encore atteint leur station d'équilibre* »¹⁹¹⁴. Pour J-C Hélin « *dès l'origine, la relation au droit des parcs, et de leurs chartes, est apparue plurielle et complexe à la fois dans son élaboration, dans ses objectifs et dans ses techniques* »¹⁹¹⁵, ou encore pour J-M Février « *cet encadrement s'est fait dans une forme d'improvisation et d'amateurisme* »¹⁹¹⁶. Aujourd'hui, si le temps s'éclaircit sur les PNR, le droit qui lui est inhérent est toujours empreint de complexité¹⁹¹⁷. Il s'agit d'un OVNI juridique¹⁹¹⁸ qui se présente comme « *un construit social avant d'être un construit juridique* »¹⁹¹⁹. Si le législateur est intervenu pour tenter d'en préciser le cadre, c'est surtout par le truchement d'une construction prétorienne que la valeur juridique de la charte du parc va se façonner. L'intervention des magistrats était devenue indispensable eu égard à la difficulté d'attacher une force normative aux dispositions d'un texte défiant les exigences de la rigueur juridique¹⁹²⁰. Ainsi, dans un premier mouvement le juge va reconnaître le caractère inopposable des dispositions des chartes¹⁹²¹. Pour le Conseil d'État il s'agit d'un « *simple document d'orientation dont les dispositions ne sont pas, par elles-mêmes opposables* »¹⁹²². Toutefois, dans un second mouvement, la jurisprudence va venir consacrer « *un pouvoir, même modéré de contrainte* »¹⁹²³. Par les arrêts du 15 novembre 2006, du 10 juillet 2006, du 8 février 2012 ou encore du 20 décembre 2013, le Conseil d'État est venu estimer que « *la charte d'un parc est un acte destiné à orienter l'action des pouvoirs publics dans un souci de protection de l'environnement, d'aménagement du territoire, de développement économique et social, d'éducation et de formation du public sur le territoire du parc et à assurer la cohérence de cette action avec les objectifs qui y*

¹⁹¹¹ V. Ph. Billet, « Les parcs naturels régionaux au risque des territoires », *RJE*, numéro spécial *Les parcs naturels régionaux et le droit*, 2006, p. 11-21.

¹⁹¹² Titre 1 de la RJE : *Les parcs naturels régionaux*, *RJE*, 3/1985.

¹⁹¹³ M. Prieur, in *Les parcs naturels régionaux*, *RJE*, 3/1985, p. 263-265.

¹⁹¹⁴ R. Hertzog, « 1e partie. Chapitre 2. - Le point de vue de la doctrine », in *Les parcs naturels régionaux*, *RJE*, 3/1985, p. 282-296.

¹⁹¹⁵ J.-C. Hélin, « L'écriture des chartes des parcs naturels régionaux et le droit », *RJE* 4/1997, p. 489 et s.

¹⁹¹⁶ J.-M. Février, « Le droit des parcs aujourd'hui », in *RJE*, numéro spécial *Les parcs naturels régionaux et le droit*, 2006, p. 29-36.

¹⁹¹⁷ M. Cornu, « Propos conclusifs », *Revue juridique de l'environnement*, Dossier : les parcs naturels régionaux 1967 – 2017, 2018/2 (Volume 43), p. 329-332

¹⁹¹⁸ Ibid.

¹⁹¹⁹ Ibid.

¹⁹²⁰ F. Constantin, « Chapitre 2. - Le point de vue de la doctrine », in *Les parcs naturels régionaux*, *RJE*, 3/1985, p. 318-323

¹⁹²¹ CE, 15 novembre 2006, Synd. mixte du parc naturel régional de la Montagne de Reims, n° 291056 : *Rec.* 2006, tables, p. 702 ; *JCP A* 2006, act. 992 et CE, 10 juillet 2006, Association interdépartementale et intercommunale pour la protection du lac de Sainte-Croix, de son environnement, des lacs et sites du Verdon et a., n° 289274 : *JCP A* 2006, n° 1258, obs. Ph. Billet, *Environnement* 2007 obs. L. Fonbaustier.

¹⁹²² CE., 9 avril 1993, req. n° 79507

¹⁹²³ L. Touzeau-Mouflard, « Le rôle du juge dans l'évolution du droit des PNR », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 263-274

sont définis; il appartient ainsi aux différentes collectivités publiques intéressées de prendre les mesures et de mener les actions propres à assurer la réalisation des objectifs de cette charte et de mettre en œuvre les compétences qu'elles tiennent des différentes législations, dans toute la mesure où elles leur confèrent un pouvoir d'appréciation, dans un souci de cohérence qui est une condition de leur légalité »¹⁹²⁴. Est ainsi reconnue une obligation de cohérence entre les normes prises par les pouvoirs publics et les règles contenues dans les chartes¹⁹²⁵. Cette obligation est importante car elle renvoie à une exigence d'unité¹⁹²⁶.

Concrètement, s'agissant des dispositions relatives à l'éducation à l'environnement, leurs inscriptions dans la charte engendrent l'obligation pour les signataires de mettre en œuvre des mesures d'exécution, tout en gardant un pouvoir d'appréciation. De plus, les PNR constituant une « labellisation écologique »¹⁹²⁷, une marque déposée à l'Institut national de la propriété industrielle (INPI), il est possible de considérer que comme pour l'ensemble des produits labellisés, le non-respect des engagements contenus dans la charte pourrait conduire, en théorie, au retrait de cette marque¹⁹²⁸. Le non respect des dispositions éducatives contenues dans les chartes pourrait ainsi entraîner un retrait de la labellisation PNR.

En pratique, les dispositions relatives à l'éducation à l'environnement sont bien appliquées dans les parcs. La rédaction des articles sous forme de généralités offre une grande marge de manœuvre aux signataires dans la mise en place de ces dispositions. Ainsi l'éducation à l'environnement est l'une des missions principales des parcs.

Les parcs nationaux jouent également un rôle important dans la promotion de l'éducation à l'environnement. Un rapport de 2014 recensait à cet égard 2326 animations destinées au grand public, 565 projets pédagogiques dirigés vers les scolaires, pour plus de 65000 personnes bénéficiaires¹⁹²⁹. L'éducation à l'environnement est aujourd'hui qualifiée par la fédération des parcs nationaux comme constitutive d'une de leur mission principale. Cette affirmation est accréditée par l'inscription de l'obligation de développer l'éducation à l'environnement dans toutes les chartes des Parcs. Cette obligation est clairement exprimée à l'article R 331-22 du code de l'environnement qui

¹⁹²⁴ CE 15 nov. 2006, Synd. mixte du PNR de la Montagne de Reims, no 291056: *Envir.* janv. 2007, no 7, note Février ; CE 10 juill. 2006, Assoc. interdépartementale et intercommunale pour la protection du lac de Sainte-Croix, de son environnement, des lacs et sites du Verdon, no 289274: *JCP Adm.* 2006, no 1258, note Billet, *RFDA* 2006. 990, note Delhoste ; CE 8 févr. 2012, Union des industries de carrières et matériaux de construction en Rhône-Alpes ; CE 20 déc. 2013, Assoc. FNE et a., no 363667: *Envir.* 2014, no 21, note Trouilly; *AJDA* 2014. 719

¹⁹²⁵ L. Touzeau-Mouflard, « Le rôle du juge dans l'évolution du droit des PNR », *op.cit.*

¹⁹²⁶ J.-Cl. Bonichot, « Compatibilité, cohérence, prise en compte : jeux de mots ou jeu de rôle », in *Mélanges en l'honneur de Henri Jacquot*

¹⁹²⁷ C. Cans, « De la difficulté de définir les PNR depuis un demi-siècle », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 245-262

¹⁹²⁸ *Ibid.*

¹⁹²⁹ Les chiffres sont repris dans un rapport de 2016 : *Les parcs nationaux de France – l'éducation par la nature*, parcs nationaux de France, juillet 2016.

dispose que « *les établissements publics des parcs nationaux, outre les missions qui leur sont reconnues par les articles L. 331-8 et L. 331-9, ont pour vocation [...] de concourir à la politique d'éducation du public à la connaissance et au respect de l'environnement* ». Il est cependant regrettable que les articles L331-1 et suivants du code ne mentionnent pas l'éducation ou la sensibilisation comme l'une des missions des parcs. Cependant, la loi du 14 avril 2006 relative aux parcs nationaux, aux parcs naturels marins et aux parcs naturels régionaux, en instituant l'obligation pour ces derniers de se doter d'une charte définissant « *un projet de territoire traduisant la solidarité écologique* » a offert la possibilité d'une reconnaissance de l'éducation à l'environnement dans un document d'orientation. Cette inscription dans les chartes est d'autant plus indispensable que l'arrêté du 23 février 2007 définissant les principes fondamentaux applicables à l'ensemble des parcs nationaux estime que « *la politique emblématique des Parcs Nationaux s'inscrit dans le cadre d'une éthique de la responsabilité et participe à la mise en œuvre de la Charte de l'environnement* ». On peut ainsi estimer que le revoi au développement d'une éthique de la responsabilité conduit à promouvoir les activités éducatives. De même, s'agrange à l'obligation de mise en œuvre de la Charte de l'environnement un respect de l'ensemble de ses dispositions, y compris de l'article 8. De même, cet arrêté estime que les parcs sont un « *espace de découverte de la nature* ». Il est encore une fois possible de rattacher à cette référence une obligation de mise en place d'actions éducatives à destination du grand public.

Enfin, leur rattachement opéré par la loi de 2016 à l'Agence pour la biodiversité renforce cette obligation prévue à l'article L131-9. S'agissant de la portée des dispositions éducatives présentes dans les chartes, leur normativité est équivalente à celle des PNR.

3. Le renforcement du rôle associatif

Les associations d'éducation à l'environnement sont aujourd'hui présentées comme des acteurs incontournables de la participation environnementale. Cette promotion est à mettre au crédit du Grenelle de l'environnement qui, en offrant une tribune à ce sujet, a permis aux associations éducatives d'acquérir une place dans les instances consultatives. L'article 249 de la loi dite Grenelle II assoit cette affirmation par la création de l'article L141-3 du code de l'environnement qui dispose que « *peuvent être désignées pour prendre part au débat sur l'environnement...[...] les associations œuvrant pour l'éducation à l'environnement* ». Ainsi, depuis cette date, les associations d'éducation à l'environnement ont notamment siégé au sein du Comité national du développement durable et du Grenelle de l'environnement (CNDDGE). Cette place a été réaffirmée lors de la conférence environnementale de 2013 dont l'une des tables rondes a spécifiquement porté sur l'éducation à l'environnement. Ainsi actuellement, ces associations sont membres de droit de l'Agence française

pour la biodiversité¹⁹³⁰, du comité national de la biodiversité¹⁹³¹, du comité national de l'eau¹⁹³² et du conseil national de la transition écologique (CNTE)¹⁹³³. La participation à ces instances consultatives ne doit pas être négligée au regard des missions et objectifs assignés à ces dernières. Cette reconnaissance permet également d'asseoir le rôle d'intérêt général exercé par ces associations.

De même, les associations d'éducation à l'environnement peuvent prétendre à l'agrément prévu par l'article L141-1 du code de l'environnement. Si l'éducation à l'environnement n'est pas explicitement mentionnée dans cet article, on peut largement convenir que ces dernières exercent une mission de « protection de l'environnement ». Une circulaire du 14/05/2012 est venue confirmer cette acception¹⁹³⁴. En pratique, de nombreuses associations d'éducation à l'environnement disposent de l'agrément au niveau régional.

4. Le rôle particulier imposé à certaines associations

Le droit de l'environnement confère un rôle éducatif direct à certaines associations. C'est le cas des CPIE mais également des fédérations de chasse et de pêche.

Les centres permanents d'initiative pour l'environnement sont nés d'une volonté ministérielle¹⁹³⁵ grâce à la signature d'un protocole d'accord entre le ministère de l'environnement et celui de l'éducation nationale. C'est surtout en 1972, sous l'impulsion du Comité interministériel d'action pour la promotion de la nature et de l'environnement (CIANE), qu'est décidé de favoriser la création de centres spécialisés dans la pédagogie de terrain¹⁹³⁶. Si l'objectif initial consiste à faire de ces organismes des relais de terrain destinés à rendre publiques les actions du ministère de l'environnement, en pratique « *les premières actions pédagogiques menées par les CPIE sont à dominante naturaliste : visite des espaces naturels, observation de la faune et de la flore* ». ¹⁹³⁷ Un arrêté du 27 avril 1976 a souhaité structurer les initiatives par la création de la Commission nationale d'initiation à l'environnement. Présidée par la Ministre de l'environnement, elle a pour objet de déterminer une politique d'initiation à l'environnement par la création de CPIE. De manière

¹⁹³⁰ Article R131-28 du code de l'environnement

¹⁹³¹ Article R134-13 du code de l'environnement

¹⁹³² Article D. 213-3 du code de l'environnement

¹⁹³³ Article D. 134-2 du code de l'environnement

¹⁹³⁴ Circulaire du 14/05/12 relative à l'agrément des associations au titre de la protection de l'environnement et à la désignation d'associations agréées, organismes et fondations reconnues d'utilité publique ayant vocation à examiner les politiques d'environnement et de développement durable au sein de certaines instances, BO du MEDDE n° 10 du 10 juin 2012

¹⁹³⁵ C. Aspe, M. Jacqué, *Environnement et Société – Une analyse sociologique de la question environnementale*, Ed. Quae, Versailles, 2012, p. 217.

¹⁹³⁶ <http://www.cpie.fr/spip.php?article2413>

¹⁹³⁷ C. Aspe, M. Jacqué, op.cit., p. 218.

concrète il s'agit pour l'État de délivrer un label CPIE à certaines associations naturalistes susceptibles de compenser l'absence d'administration déconcentrée du Ministère et ainsi « *valoriser les mesures politiques adoptées* »¹⁹³⁸. Toutefois, à partir de 1982, la délivrance du label CPIE est confiée exclusivement à l'Union nationale des CPIE. Aujourd'hui, les CPIE s'instituent donc sous forme associative. On compte actuellement environs 80 associations labellisées dont la mission principale porte sur l'éducation à l'environnement.

A côté des CPIE nées d'une impulsion ministérielle, d'autres associations ont parmi leurs missions une obligation de développement de l'éducation à l'environnement : les fédérations de chasseurs et de pêcheurs. Cette mission est consacrée aux articles L421-13, L434-4 et L434-5 du code de l'environnement. Ces obligations éducatives sont imposées en raison de la particularité du statut juridique de ces associations. En effet, si les fédérations sont bien constituées sous forme associative, la rédaction de leur statut fait partie des prérogatives de l'autorité publique¹⁹³⁹. Dès lors les fédérations de chasse et de pêche sont reconnues comme des établissements d'utilité publique (EUP). Cette qualification entraîne des conséquences quant à la détermination de la juridiction compétente en cas de conflit. Les EUP jouissant de prérogatives de puissance publique, c'est donc au juge administratif qu'il convient de trancher les litiges liés aux missions de service public exercées par ces associations¹⁹⁴⁰.

A ce titre, les fédérations exercent donc des missions éducatives. Ces dernières se déclinent majoritairement à destination de leurs adhérents. Elles portent sur l'apprentissage de la réglementation en matière de chasse et de pêche, ainsi que la connaissance des espèces et des règles de prudence à respecter. Toutefois, la signature d'une convention avec le Ministère de l'éducation nationale a ouvert le champ d'action de cette compétence. En effet, cette convention a défini un cadre de coopération « *dans le domaine de l'éducation des élèves au développement durable, à la biodiversité et au respect de la nature* »¹⁹⁴¹. L'acquisition de cette mission suscite malgré tout de nombreuses critiques. Les actions menées par ces associations sont régulièrement taxées de prosélytique et les associations environnementales ainsi que les représentants des parents d'élèves s'inquiètent d'une éducation à la chasse et non à l'environnement. Ce point de vue est notamment appuyé par la lecture des Etats généraux de la chasse qui dès 1990 stipulaient qu'il fallait « *organiser au niveau des fédérations des excursions dans la nature pour les enfants des écoles. Il*

¹⁹³⁸ Ibid.

¹⁹³⁹ Voir à ce titre l'article L421-9 qui dispose que « *Les statuts des fédérations départementales des chasseurs doivent être conformes à un modèle adopté par le ministre chargé de la chasse* ». Cette modalité est considérée comme constitutionnelle : Cons. const. , 20 juill. 2000, n° 2000-434 DC: JO 27 juill. :« *ne sont contraires à la liberté d'association ni l'obligation, pour les fédérations, de se conformer à des modèles de statuts élaborés par le ministre chargé de la chasse, ni les modalités de délégation de vote au sein des assemblées générales des fédérations départementales des chasseurs, ni les règles d'organisation interne fixées par le même article* »

¹⁹⁴⁰ T. confl. 24 sept. 2001, *Bouchot-Plainchant c/ Féd. dptale des chasseurs de l'Allier*: Lebon T. 46; AJDA 2002. 155, concl. Arrighi de Casanova; RJ envir. 4/2004, p. 461, note Gervasoni

¹⁹⁴¹ Voir : réponse aux questions n°101652 de M. Sandrier, JO 17/01/2012, p. 574.

s'agira de faire assister les enfants à une chasse pour qu'ils en apprécient l'atmosphère et non à une découverte des animaux, qui favorise chez eux le processus de personnification de l'animal »¹⁹⁴². Aujourd'hui le collectif « non aux chasseurs dans les écoles » milite pour l'interdiction de la mission éducative des fédérations de chasse et de pêche auprès du jeune public.

B. Le développement d'obligations juridiques

Dans le champ du droit de l'environnement, l'éducation à l'environnement s'est surtout développée par le biais de la politique impulsée au niveau national par les stratégies de développement durable (1). Une nouvelle impulsion peut toutefois être actée grâce à la nouvelle rédaction de l'article L120-1 du code de l'environnement (2).

1. Une politique impulsée au niveau national : la stratégie nationale de développement durable (SNDD)

L'éducation à l'environnement se déploie au sein des différentes stratégies nationales de développement durable. Ainsi, déjà en 1970, le gouvernement Chaban-Delmas adopte le programme des « *cents mesures* », qui se divise en 13 grands thèmes, parmi lesquels figure la pédagogie. Les propositions 80 à 91 encourageaient ainsi l'éducation à l'environnement par des moyens différents : création de classes vertes, formation des enseignants, réalisation de matériels pédagogiques, etc. Depuis cette date, les différents programmes relatifs à l'environnement ont systématiquement intégré des dispositions éducatives. A titre d'exemple, en 1978, la charte de la qualité de vie regroupe des mesures autour de 9 axes dont « *l'éducation et l'écologie* » ; de même, le plan vert ou plan national pour l'environnement de 1990 appréhende ce sujet.

Un changement d'échelle interviendra en 2003 avec l'adoption de la première SNDD¹⁹⁴³. Dans cette stratégie, l'éducation à l'environnement occupe une place de choix. Il s'agit en effet de la première mesure que le gouvernement choisit de mettre en avant pour illustrer l'intérêt de l'élaboration d'un tel document. L'éducation telle qu'elle y est inscrite est envisagée dans une acception large et ambitionne de toucher le public le plus important possible. Malgré cela, les actions imaginées demeurent timides et relèvent essentiellement de l'expérimentation et de la mise en synergie des acteurs. La stratégie qui lui succède en 2010 souscrit également au développement de la pédagogie environnementale. Intégrée au sein du défi n°2 intitulé « société de la

¹⁹⁴² Propos rapporté par M. Giraud, *Comment se promener dans les bois sans se faire tirer dessus*, Allary Editions, 2014, 200 p.

¹⁹⁴³ Une première stratégie a été élaborée en 1997 mais un changement de gouvernement l'a rendu inopérante.

connaissance », le cadre est cependant différent de la stratégie précédente par la substitution du vocable éducation à l'environnement et au développement durable par éducation au développement durable. Dès lors, le terme « environnement » est quasiment absent des dispositions relatives à l'éducation. Comme pour l'UNESCO, l'éducation au développement durable est pensée comme occupant un champ d'application recouvrant des problématiques hétéroclites et externes aux préoccupations environnementales. Cette nouvelle dénomination entraîne une dissolution de son objet dans des domaines aussi divers que la mission d'exemplarité des établissements scolaires, la réduction du décrochage scolaire, l'insertion dans l'emploi, ou encore l'accessibilité des établissements culturels pour les personnes en situation de handicap. Enfin depuis 2015 s'applique la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable (SNTEDD). Ici c'est l'axe 7 intitulé « éduquer, former et sensibiliser pour la transition écologique et le développement durable » qui traite de l'éducation à l'environnement. Nous noterons ici encore un changement de vocabulaire puisque le terme éducation à l'environnement et au développement durable est privilégié. Relativement détaillée, cette stratégie renoue avec les principes généraux de l'éducation à l'environnement et axe son développement sur la mise en place de partenariats.

Toutefois, malgré l'enthousiasme qui entoure la lecture des stratégies, il convient de nuancer leur portée au regard de leur absence de normativité. Il s'agit en effet de droit mou qui n'engage pas la responsabilité de l'État. A ce titre elles peuvent être considérées comme « voisines »¹⁹⁴⁴ des lois d'orientation. Ces dernières instituées depuis la réforme constitutionnelle de 2008 sont considérées comme dépourvues de portée normative¹⁹⁴⁵. Si certains auteurs contestent cette absence de normativité en appuyant sur leur fonction de référentiel pour l'action de l'État en lui imposant des objectifs, « *il n'en reste pas moins que ces objectifs ne présentent pour le gouvernement ou le législateur que des références facultatives* »¹⁹⁴⁶.

Si cette absence de normativité n'est pas remise en question, nous pensons néanmoins que ces stratégies produisent des effets. En effet, celles-ci peuvent être considérées comme des « approches volontaires ». Dans ce cadre l'État engage sa responsabilité morale et politique. Cet argument est conforté par l'existence d'indicateurs qui permettent de suivre l'état d'avancement des engagements pris. Chacun peut donc prendre connaissance des mesures prises et le cas échéant questionner leur absence. L'influence des indicateurs est renforcée par l'obligation de rédiger un rapport d'avancement de la stratégie à l'attention du législateur. Ainsi, une absence d'action du gouvernement peut être soulevée par le législateur et des réponses peuvent être demandées notamment lors des séances de questions au gouvernement. On le voit bien, si ces stratégies n'emportent pas en elles-mêmes d'obligations juridiques, il est possible de leur reconnaître une

¹⁹⁴⁴ Les rapports du Conseil d'Etat, *Le droit souple*, 2013, p. 33.

¹⁹⁴⁵ CE, 18 juillet 2011, *Fédération nationale des chasseurs et fédération départementale des chasseurs de la Meuse*, n° 340512, Rec. p. 368.

¹⁹⁴⁶ C. Groulier, *La normativité des lois de programmation au prisme de la QPC*, AJDA 2012, p. 1047.

certaine contrainte, et donc d'accorder une certaine efficacité à ce dispositif. Ceci d'autant plus que la mise en place d'une SNTEDD est aujourd'hui une obligation légale¹⁹⁴⁷.

2. Le renforcement du lien éducation / participation

La relation étroite existant entre éducation et participation est renforcée par la nouvelle rédaction de l'article L120-1 du code de l'environnement tel qu'issu de l'ordonnance du 3 août 2016 et ratifié par la loi du 2 mars 2018. Celle-ci dispose en effet que « *la participation du public à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement est mise en œuvre en vue [...] de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement* ».

L'ordonnance de 2016 a été prise sur le fondement de l'article 106 de la loi pour la croissance, l'activité et l'égalité des chances économiques qui habilitait le gouvernement à « *réformer les procédures destinées à assurer l'information et la participation du public* ».

La référence à l'éducation au sein de cet article n'est pas fortuite. En effet, dans son discours de clôture de la troisième conférence environnementale en 2014, le Président de la République François Hollande avait mis l'accent sur le lien existant entre « *la démocratie participative* » et l'enseignement de l'environnement (cette mise en relation peut être en partie imputée à l'exercice de la précédente conférence environnementale dont l'une des tables rondes portait spécifiquement sur l'éducation à l'environnement). Le CNTE, associé à l'élaboration de cette loi, a porté cette nouvelle rédaction en affirmant la nécessité de « *soutenir l'éducation à l'environnement et au dialogue* »¹⁹⁴⁸. Dans son rapport « *démocratie environnementale : débattre et décider* », le CNTE estime en effet que l'éducation à l'environnement contribue à « *faciliter le bon usage des procédures participatives* »¹⁹⁴⁹. Cette prise de position émane aussi bien des membres du Conseil¹⁹⁵⁰ (dont font partie les représentants des associations d'éducation à l'environnement) que des personnes auditionnées lors de l'écriture du rapport¹⁹⁵¹.

Il n'est donc pas étonnant, au gré de ces considérations, de voir que l'éducation trouve sa place au sein de l'article L120-1. Son introduction n'a pas été remise en cause lors de la ratification de l'ordonnance. Le rapport de l'Assemblée nationale précise en effet que l'éducation à

¹⁹⁴⁷ Article 1er de la loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, JORF n°0179 du 5 août 2009

¹⁹⁴⁸ Commission spécialisée du Conseil national de la transition écologique sur la démocratisation du dialogue environnemental présidée par Alain Richard, *Rapport Démocratie environnementale : débattre et décider*, La documentation française, 2015, p. 40.

¹⁹⁴⁹ Ibid.

¹⁹⁵⁰ Ibid.

¹⁹⁵¹ Ibid.

l'environnement est nécessaire afin de dédramatiser un certain nombre de situations en obligeant « à travailler sur le fond, selon le principe d'opposition raison contre passion »¹⁹⁵² et ainsi accroître la légitimité des décisions publiques. Pour le Sénat, elle est précieuse pour assurer la transparence des décisions¹⁹⁵³.

La rédaction de cet article peut néanmoins surprendre. En effet, contrairement à la Charte de l'environnement, ici c'est la participation qui contribue à l'éducation. Pour Thomas Bertrand et Julien Marguin, cette formulation reflète une réalité. Selon les auteurs, l'émergence d'une prise de conscience environnementale « ne peut se faire que si d'une part, l'on rend le droit de l'environnement accessible à tous et, d'autre part, l'on responsabilise l'ensemble des acteurs »¹⁹⁵⁴. La participation permet donc de favoriser l'éducation du public qui, par son association à la prise de décision, sera plus impliqué et donc s'astreindra à comprendre les modalités en jeu. Dès lors, malgré une rédaction distincte de celle de la Charte de l'environnement, les deux visions ne sont pas discordantes. L'éducation et la formation se renforcent l'une et l'autre dans un système de boucle.

Toutefois, la portée de cet article reste limitée, le décret qui précise l'ordonnance ne mentionne pas l'éducation. Pour J-F Struillou et N. Hutten, l'argument éducatif est de « type utilitariste »¹⁹⁵⁵ et donc « n'emporte en [lui-même] aucune réorientation de la politique d'équipement et d'aménagement en faveur de la protection de l'environnement, ces évolutions se bornant plutôt à organiser un plus large consensus autour de cette politique »¹⁹⁵⁶. Il pourrait néanmoins être possible d'identifier dans cette disposition une obligation de mettre en place des procédures éducatives en amont de la participation, ou tout au moins de s'assurer de la fonction éducative du débat en y associant des scolaires ou les établissements d'enseignement supérieur.

¹⁹⁵² J.-M. Zulesi, Rapport de l'Assemblée nationale relatif à la ratification de l'ordonnances n°2016-1060, rapport n°91, 11 juillet 2017, p. 74.

¹⁹⁵³ Rapport n° 8 (2017-2018) de M. Alain Fouché, fait au nom de la commission de l'aménagement du territoire et du développement durable, déposé le 5 octobre 2017, p. 109.

¹⁹⁵⁴ T. Bertrand et J. Marguin, *La notion de participation à l'aune de la protection de l'environnement et de la procédure du débat public*, RJE, 2017/13, Volume 42, p. 466.

¹⁹⁵⁵ J.-F Struillou, N. Hutten « Chronique. Démocratie environnementale », *Revue juridique de l'environnement* 2017/1 (Volume 42), p. 113

¹⁹⁵⁶ Ibidem

CHAPITRE 2 : UNE RECONNAISSANCE TIMIDE PAR LE DROIT DE L'ÉDUCATION

Le droit de l'éducation est une discipline aux multiples ramifications et destinations formant une nébuleuse difficile à appréhender. Cette formation est en grande partie liée à la lente évolution de l'encadrement de l'éducation par l'État¹⁹⁵⁷. L'existence d'un droit de l'éducation n'est en effet consacrée qu'en 2000 par l'intervention de l'ordonnance n°2000-549 du 15 juin 2000 qui procède à la création du code de l'éducation et des textes qui lui sont relatifs. La difficulté d'appréhender l'ensemble de ce droit est liée à la complexité de son champ d'application. En effet, si le code de l'éducation détermine un contenu¹⁹⁵⁸, les dispositions relatives à cette matière ne sont pas réductibles à ce code. On trouve ainsi des articles traitant de l'éducation dans le code rural¹⁹⁵⁹, le code du travail¹⁹⁶⁰ ou encore le code général des collectivités territoriales¹⁹⁶¹. De la même manière, l'intitulé même du droit de l'éducation n'est pas sans poser des difficultés d'ordre sémantique. Le principal écueil vient de la confusion pouvant régner entre éducation et formation. Ainsi, dans le sillage d'Hanna Arendt¹⁹⁶², de nombreux auteurs opposent strictement éducation et formation et vont jusqu'à consacrer l'existence d'un droit de la formation distinct du droit de l'éducation¹⁹⁶³. Pour nous, comme nous l'avons traité en introduction, la formation, si elle désigne une forme éducative particulière, ne se trouve pas pour autant exclue du giron de l'éducation. Le code reconnaît cette spécificité et traite de la formation au sein du code de l'éducation¹⁹⁶⁴. De la même manière, le droit à la formation n'est qu'un dérivé, une déclinaison du droit à l'éducation tout au long de la vie. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous inscrirons la formation environnementale dans le cadre plus large de l'éducation à l'environnement. Enfin, l'identification des acteurs du droit de l'éducation ne rend pas l'appréhension de celui-ci plus simple. En effet, si le code de l'éducation propose un encadrement du domaine scolaire, l'éducation repose également sur la famille¹⁹⁶⁵. Le droit de l'éducation n'est donc pas réductible à un droit de l'école, et cela même si l'avènement du socle commun de connaissances pose les jalons d'un contenu éducatif minimum imposé par l'État.

¹⁹⁵⁷ A. Legrand, « Droit et éducation », in Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2014, p. 43-51.

¹⁹⁵⁸ C. Durand-Prinborgne, « La formation tout au long de la vie entre droit de l'éducation et droit de la formation », *Droit social*, 2004 p. 464.

¹⁹⁵⁹ Le livre VIII du code rural et de la pêche maritime est intitulé : « Enseignement, formation professionnelle et développement agricoles, recherche agronomique ». Il encadre notamment l'enseignement et la formation professionnelles des métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires.

¹⁹⁶⁰ Les articles L. 6111-1 et suivant du code du travail sont ainsi consacrés à la formation professionnelle tout au long de la vie. Il encadre notamment le contenu de cette formation, ainsi que l'apprentissage.

¹⁹⁶¹ Ce code encadre notamment la formation des élus locaux (L1221-1)

¹⁹⁶² H. Arendt, *La crise de l'éducation*, Folio plus philosophie, 1991

¹⁹⁶³ C. Durand-Prinborgne, « La formation tout au long de la vie entre droit de l'éducation et droit de la formation », op.cit., pour l'auteur, il existe « *un droit de l'éducation et un droit de la formation* », ibid.

¹⁹⁶⁴ De nombreuses occurrences à la formation sont présentes dans le code de l'éducation (par ex : L. 124 -1, L. 214-12, L 331-4 ...)

¹⁹⁶⁵ Selon l'article L. 111-2 du code de l'éducation « *tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation* ».

C'est donc dans cette sphère aux contours imprécis que vient s'inscrire l'éducation à l'environnement. Son avènement va de pair avec le développement massif des « éducations à... », recouvrant des domaines aussi larges que la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, le cinéma, la défense, la citoyenneté ou les médias. Il existe aujourd'hui un nombre très important « d'éducation à ». Il est possible de parler à ce titre d'« *effervescence contemporaine* »¹⁹⁶⁶. De manière concrète, et même si pour certains ces éducations constituent un véritable « *bazar* »¹⁹⁶⁷, il s'agit d'enseignements qui proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques en privilégiant une approche transdisciplinaire ainsi qu'une « *pédagogie critique et engagée dans l'action* »¹⁹⁶⁸.

Nous verrons cependant que contrairement à l'éducation civique ou sportive, la reconnaissance de l'éducation à l'environnement est timide. Timide en raison du support juridique de sa reconnaissance qui repose majoritairement sur des circulaires. Timide également du point de vue de l'intérêt porté à la matière par les enseignants et dont les rapports successifs ne cessent de relever les faiblesses. Malgré tout, l'inscription de l'éducation à l'environnement dans le droit de l'éducation est réelle. Il existe cependant de nombreux points de résistance. D'abord on relève une difficulté de compétence institutionnelle entre le ministère de l'environnement et celui de l'Éducation nationale. Ensuite, c'est la structuration même du droit de l'éducation autour de grands principes généraux, tels que la liberté de conscience ou la liberté d'enseignement, qui peut occasionner des difficultés au regard de l'absence de neutralité axiologique de notre domaine de recherche.

Ainsi nous verrons dans un premier temps que si le droit de l'éducation demeure le support effectif de l'éducation à l'environnement (Section 1), de nombreuses limites restent à dépasser afin de permettre une reconnaissance efficace de l'éducation à l'environnement en droit de l'éducation (section 2).

¹⁹⁶⁶ J. Lebeaume, « Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir » - *Spirale 50 Revue de Recherches en Éducation* – 2012 N° 50 pp. 11-24.

¹⁹⁶⁷ F. Audigier, « Les « éducation à » quel fatras », in Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, ESPE de l'académie de Rouen, 2014, p. 8.

¹⁹⁶⁸ J. Kerneis, C. Marquat, A. Diemer, « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », in Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, op.cit., p. 226.

SECTION 1 : LE DROIT DE L'ÉDUCATION SUPPORT EFFECTIF DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

L'école constitue le cadre privilégié d'expression de l'éducation à l'environnement. Inscrit aux articles L. 121-8 et L. 312-19 du code de l'éducation, ce contenu fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance législative. Sa mise en œuvre s'effectue par voie de circulaire.

Néanmoins, cette reconnaissance est divisée entre d'un côté les programmes scolaires et de l'autre la mise en place d'enseignements au niveau des établissements. Au sein des programmes également une sédimentation de son objet au sein des différentes matières est perceptible. Il s'agit d'une difficulté qu'il convient de ne pas éluder. En effet, telle que structurée par les conférences de Belgrade ou de Tbilissi, l'éducation à l'environnement doit être mise en œuvre de manière transversale, interdisciplinaire. Or, le système scolaire française est fondé sur une division disciplinaire des enseignements. Ainsi, on assiste à une dénaturation de l'objet de l'éducation à l'environnement par son inscription dans les disciplines scolaires comme un enjeu transversal¹⁹⁶⁹. L'analyse des différentes circulaires appuie ce constat (§1).

De plus, si l'éducation à l'environnement est reconnue par le droit de l'éducation, nous verrons qu'il peut être rattaché au droit à l'éducation. Ce droit à l'éducation, qui prend sa source dans la Déclaration Internationale des Droits de l'Homme ou encore la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ne garantit pas uniquement un droit à l'instruction, mais définit un contenu éducatif minimum. A ce titre, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant est particulièrement intéressante car le contenu de l'éducation y est défini, et fait référence à l'éducation à l'environnement. Une analyse de la portée de ce droit sera donc nécessaire (§2).

§1 : Le droit de l'éducation support principal de l'éducation à l'environnement en droit interne

Le droit de l'éducation est un droit marqué par une constante évolution. Marqueur important de l'action de l'État, chaque changement de gouvernement entraîne une modification de ce droit. Il suit également les évolutions de la société. L'éducation se doit en effet de préparer les jeunes générations à s'insérer dans la société. Elle est donc poreuse aux nouvelles aspirations sociétales. A ce titre, le développement des « éducations à » procède de cette dynamique.

¹⁹⁶⁹ C. Leininger-Frezal, *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, communication in Colloque international des didactiques de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, disponible en ligne, p. 4.

L'intérêt grandissant pour les préoccupations environnementales a donc naturellement conduit à faire émerger l'éducation à l'environnement dans le système scolaire. Cette introduction s'est faite par voie de circulaire. Elle a été fortement influencée par l'évolution de la notion d'environnement portée par les grandes conférences internationales sur le sujet. On constate ainsi un changement de vocabulaire en passant successivement de l'éducation à l'environnement, à l'éducation à l'environnement et au développement durable, puis à l'éducation au développement durable.

De la même manière, l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la loi suit l'actualité. Elle a en effet intégré le giron législatif suite à la conférence environnementale de 2013 dont l'une des tables rondes traitait spécifiquement de cette question.

Il conviendra ainsi d'analyser ces différents textes (A) ainsi que leur portée juridique (B).

A. Le cadre normatif de l'éducation à l'environnement

Le cadre de l'éducation à l'environnement se divise en deux. D'un côté les circulaires (1), de l'autre la loi de 2013 (2).

1. Les circulaires

Avant même que les préoccupations environnementales n'intègrent les politiques éducatives, la question du rapport à la nature et à son milieu de vie a constitué un objet d'enseignement¹⁹⁷⁰. Il est ainsi possible de retrouver des références à l'éducation à la nature dans les manuels scolaires et parascolaires dès le 18ème siècle¹⁹⁷¹. S'agissant des considérations pédagogiques contemporaines, l'éducation à l'environnement trouve une place dans les écoles élémentaires par l'instauration en 1969 du tiers temps pédagogique qui offrait la possibilité de faire connaître l'environnement¹⁹⁷². Ces activités sont instaurées grâce au développement du courant hygiéniste et englobe les anciennes classes de neiges (1953) et classes de mer (1964). Il s'agit de « *classes de vie ou le milieu est le centre privilégié de toutes les activités* »¹⁹⁷³. Renommées classes environnement en 1993, elles

¹⁹⁷⁰ Y. Girault et C. Fortin-Debart, *Etat des lieux des perspectives en matière d'éducation relative à l'environnement*, rapport, USM Muséologie et médiation des sciences, Muséum national d'histoire naturel, Paris novembre 2006, p. 10.

¹⁹⁷¹ O. Sigault, *La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolaires entre 1830 et 1950 : entre affirmation de nouvelles valeurs éthiques et naissance des proto-politiques publiques éducatives*, Actes du colloque d'Albi « l'éducation au développement durable de l'école au campus », 25 -27 juin 2008, disponible en ligne, p. 1.

¹⁹⁷² P. Giolitto, *Pédagogie de l'environnement*, PUF, Paris, 1982.

¹⁹⁷³ Circulaire du 6 mai 1971 établissant les classes de découverte.

constituaient l'un des dispositifs les plus opérationnels pour faire de l'éducation à l'environnement.

Toutefois, on considère que c'est en 1977 par le biais de la circulaire Haby du 29 août que l'Éducation nationale a véritablement formalisé et institutionnalisé l'éducation à l'environnement. Cette naissance est à mettre au crédit des développements initiés à l'échelon international. En effet, la coïncidence des dates avec la déclaration de Tbilissi de la même année, et de la Charte de Belgrade deux ans auparavant n'est pas à mettre sur le compte du hasard. Le contenu des deux déclarations appelait ainsi les États à prendre des mesures pour rendre effectives leurs dispositions. Si la Charte de Belgrade estime uniquement que l'éducation à l'environnement doit être déployée dans le secteur du système scolaire¹⁹⁷⁴, la déclaration de Tbilissi est plus incisive en ce qu'elle recommande aux États membres « *d'intégrer l'éducation concernant l'environnement à leur politique générale et de [...] confier à l'école un rôle central dans l'ensemble de l'éducation relative à l'environnement* »¹⁹⁷⁵. La circulaire de 1977 instaure donc une éducation en matière d'environnement destinée à « *développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* »¹⁹⁷⁶. Elle se fonde sur une définition très large de la notion d'environnement entendu 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* »¹⁹⁷⁷. D'un point de vue opérationnel, elle ne fixe pas d'objectifs notionnels mais des objectifs de savoir-être¹⁹⁷⁸. D'autre part, est affirmé le caractère transversal de l'enseignement structuré autour d'un projet. A ce titre, l'éducation à l'environnement se place en rupture avec la structuration disciplinaire de l'école¹⁹⁷⁹. Elle encourage enfin les sorties hors de la classe et le partenariat avec les institutions et organisations extérieures. Sur cette base, se structure en 1983 un protocole d'accord engageant les ministères de l'Éducation nationale et de l'environnement à faciliter l'intégration des questions environnementales dans les enseignements et les projets d'établissement (ce protocole sera renouvelé en 1993 afin de prendre acte des engagements contractés lors du sommet de Rio)¹⁹⁸⁰. Dans le prolongement de ce texte, une circulaire est édictée en 1990 afin d'encourager l'introduction d'un volet éducation à l'environnement dans les projets d'école.

Malgré cet effort d'institutionnalisation de l'éducation à l'environnement par l'Éducation nationale, un constat d'échec est établi. Un rapport de l'inspection générale de 2003 relate que si la politique initiée par la circulaire a ouvert de réelles perspectives d'évolution, elle demeure en l'état

¹⁹⁷⁴ Charte de Belgrade, op.cit., E,1.

¹⁹⁷⁵ Déclaration de Tbilissi, op.cit., recommandation n°3.

¹⁹⁷⁶ Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, BO n° 31 du 8 septembre 1977.

¹⁹⁷⁷ Ibid.

¹⁹⁷⁸ C. Leininger-Frezal, *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, communication in colloque international des didactiques de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, disponible en ligne, p. 4.

¹⁹⁷⁹ Ibid., p. 2.

¹⁹⁸⁰ Voir, O. Meunier « L'EEDD dans le système éducatif français », *Pour*, vol. 198, no. 3, 2008, pp. 75-82.

inadaptée aux enjeux contemporains. De nombreuses insuffisances sont relevées. Ainsi, les pratiques, dont la qualité n'est pas remise en question, demeurent trop ponctuelles et éclatées. De même, le foisonnement des supports et des partenariats entretient l'impression d'une « *nébuleuse aux repères incertains* »¹⁹⁸¹. Les remarques formulées par le rapport sont soutenues par les auteurs. Caroline Leininger-Frézal parle d'une circulaire où les objectifs sont modestes et où « *les exigences institutionnelles sont faibles puisque chaque élève doit participer une fois à un projet d'éducation à l'environnement dans l'ensemble de sa scolarité* »¹⁹⁸².

Suite à ce rapport, une première phase de « généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable » interviendra grâce à la circulaire du 8 juillet 2004¹⁹⁸³. Prenant acte des préconisations établies par le rapport de 2003, cette dernière s'inscrit également dans le cadre plus large de la SNDD adoptée en 2003. Elle procède d'abord à une rupture sémantique en intégrant l'éducation à l'environnement dans une perspective de développement durable. Une pré-rupture opérationnelle se produit donc avec ce texte en entamant une dénaturation de l'objet de l'éducation à l'environnement pour prendre le virage du développement durable. De plus, si l'aspect pluridisciplinaire est consacré, certaines disciplines sont mises en avant, notamment l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre, pour porter cette éducation¹⁹⁸⁴. On assiste alors à un recentrage de l'éducation à l'environnement sur le modèle disciplinaire privilégié par l'Éducation nationale. L'éducation à l'environnement dans une perspective de développement durable reste malgré tout « *un hybride* »¹⁹⁸⁵ dans la sphère scolaire en encourageant le recours aux partenariats et aux sorties scolaires.

Une vraie rupture se produira en 2007. La circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 procède en effet à une seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable. Ici la rupture épistémologique telle que développée par P. Matagne est actée¹⁹⁸⁶. De plus, l'éducation au développement durable rompt avec son aspect pluridisciplinaire pour s'ancrer au cœur de la culture scolaire, c'est-à-dire comme un sujet à traiter au sein de chaque discipline et non plus de manière transversale. Ainsi, il devient « *possible de fragmenter la notion et tous les savoirs qui lui sont aliénés entre les différentes disciplines, à charge ensuite à l'élève de recoller les différents morceaux du puzzle cognitif* »¹⁹⁸⁷. Une démarche de projet reste néanmoins maintenue. Ce projet s'inscrit désormais au sein des établissements dans le cadre d'une démarche dite E3D (École ou

¹⁹⁸¹ G. Bonhoure, H. Hagnerelle, *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 de l'inspection générale de l'éducation nationale, avril 2003, n°2003 014, p. 19.

¹⁹⁸² C. Leininger-Frezal, op.cit., p. 1.

¹⁹⁸³ Circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004, B.O n°28 du 15 juillet 2004.

¹⁹⁸⁴ C. Leininger-Frezal, op.cit., p. 5.

¹⁹⁸⁵ Ibidem.

¹⁹⁸⁶ P. Matagne, « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation* [Online], 33.

¹⁹⁸⁷ C. Leininger-Frezal, op.cit., p. 5.

Établissement en Démarche globale de Développement Durable). Cette articulation demeure cependant déséquilibrée au regard de la faiblesse des démarches de projet d'établissement engagées. L'éducation à l'environnement demeure alors trop centrée sur les disciplines scolaires.

En 2011 une troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable voit le jour. Elle fait suite au Grenelle de l'environnement et s'inscrit dans la SNDD 2010-2013. La circulaire du 24/10/2011 prône une vision axiologique de l'éducation au développement durable en énonçant que celle-ci vise à « *donner au futur citoyen les moyens de faire des choix en menant des raisonnements intégrant les questions complexes du développement durable qui lui permettront de prendre des décisions, d'agir de manière lucide et responsable, tant dans sa vie personnelle que dans la sphère publique* »¹⁹⁸⁸. De manière concrète elle prolonge, en les approfondissant, les trois objectifs prioritaires de la phase précédente : une pleine prise en compte des questions se rapportant au développement durable dans les programmes d'enseignement, une multiplication des démarches globales dans les établissements et les écoles, et une formation des enseignants et des personnels impliqués dans cette éducation. Le lancement d'une labellisation E3D des écoles et établissements scolaires est également actée.

Une nouvelle circulaire est publiée en 2015. Elle parachève le déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018¹⁹⁸⁹. Cette dernière s'inscrit au sein de la SNTEDD 2015-2020 et vise à impulser une nouvelle dynamique d'éducation au développement durable en amont de la COP21. D'un point de vue sémantique elle prend en partie acte de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui a introduit « l'éducation à l'environnement et au développement durable » dans le code de l'éducation. En effet, si l'intitulé de la circulaire reprend le vocabulaire « éducation au développement durable », son contenu est plus nuancé. Une définition de l'environnement est disponible¹⁹⁹⁰ (ce qui n'était plus le cas depuis 2007) et la terminologie « éducation à l'environnement et au développement durable » est employée de manière concomitante à celle d'éducation au développement durable, de telle sorte qu'une confusion des genres est entretenue. D'un point de vue opérationnel, la circulaire de 2015 poursuit la politique précédente. L'éducation à l'environnement et au développement durable est inscrite à l'intérieur de chaque matière (même si les croisements disciplinaires sont encouragés). La dynamique E3D est renforcée, et la mise en œuvre de partenariats encouragée.

¹⁹⁸⁸ Circulaire n°2011-186 du 24-10-2011, B. O n° 41 du 10 novembre 2011.

¹⁹⁸⁹ Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015, B. O n°6 du 5 février 2015.

¹⁹⁹⁰ « *L'environnement peut être défini 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. L'environnement est ainsi constitué de l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme* ».

Enfin une dernière circulaire est entrée en vigueur en 2019¹⁹⁹¹. Elle fait suite aux échanges ayant eu lieu entre le Ministère de l'éducation nationale et les représentants du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) sur les questions du changement climatique, du développement durable et de la biodiversité. Ce dialogue a conduit le ministère à s'engager sur 8 axes d'accompagnement et d'action en faveur de l'éducation au développement durable¹⁹⁹². La publication de la nouvelle circulaire, intitulée « Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030 », permet d'en détailler les modalités de mise en œuvre. Cette dernière met fin à la confusion sémantique de la circulaire de 2015 pour retenir uniquement l'expression éducation au développement durable. De manière surprenante, elle ne fait ni référence à l'article L. 312-19 du code de l'éducation, ni à la SNTEDD, mais s'inscrit dans la perspective des objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 des Nations unies. Concrètement, la circulaire reprend les 8 axes sur lesquels le Ministère s'est engagé en les approfondissant. Si les modifications apportées par rapport à l'ancienne circulaire ne sont pas notables, il convient néanmoins de relever que l'établissement scolaire se place comme l'espace privilégié de mise en œuvre de l'éducation à l'environnement. En effet ce dernier est chargé de mettre en place une action concrète en faveur de la protection de l'environnement, de désigner des éco-délégués, de mettre en place le tri des déchets, de lutter contre le gaspillage à la cantine, de s'inscrire dans une démarche E3D et est invité à participer à un concours annuel des écoles vertes. L'éducation au développement durable se décline également dans les programmes scolaires. La circulaire donne une définition de cette éducation¹⁹⁹³ et vient préciser son rayon d'action en estimant que « *les enjeux du développement durable sont intégrés aux programmes d'enseignement dès le niveau primaire jusqu'au lycée, tant dans les enseignements obligatoires que dans les enseignements de spécialité des voies générales et technologiques* ». Ici la circulaire ne fait pas d'annonce mais se contente de démontrer que cette intégration est effective. Sur ce point il est important de noter que l'éducation au développement

¹⁹⁹¹ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019, Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030, B. O n°31, 29 août 2019.

¹⁹⁹² Les engagements sont les suivants :

- Faire de chaque école et établissement un lieu ouvert à des activités liées à la biodiversité ;
- Identifier un binôme d'éco-délégués par collège et par lycée, avec un objectif : 20 000 éco-délégués en 2020 ;
- Consacrer une séance annuelle complète des Conseils académiques de la vie lycéenne et du Conseil national de la vie lycéenne et du CNVL aux thématiques du développement durable ;
- Intégrer les élus lycéens aux comités de pilotage académiques de l'éducation au développement durable ;
- Engager les écoles et les établissements dans une démarche de développement durable vers la labellisation E3. Cela passera par leur engagement dans les enseignements, la vie scolaire, la gestion et le bâti et différents partenariats. Objectif fixé : 10 000 écoles et établissements labellisés en 2022 ;
- Étudier le changement climatique et la biodiversité dans les nouveaux programmes du lycée et enrichir ceux de l'école et du collège ;
- Intégrer les enjeux du développement durable dans TOUS les diplômes des voies technologiques et professionnelles ;
- Créer, dès la rentrée 2019, un prix "EDD 2030" pour soutenir les meilleurs projets menés dans les écoles, collèges et lycées

¹⁹⁹³ « *L'EDD est une éducation transversale. Elle doit permettre aux élèves de s'approprier les enjeux de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité, de façon scientifique, pédagogique et civique. Elle permet d'appréhender l'ensemble des dimensions environnementales, sociales, économiques et civiques du développement durable.* »

durable n'est plus envisagée comme interdisciplinaire mais comme transversale. C'est-à-dire qu'elle ne s'ancre pas dans une discipline mais à vocation à en intégrer l'ensemble. Ce point de vue est critiquable. En effet, l'éducation au développement durable n'est plus vue comme une matière que chaque discipline doit venir enrichir afin de construire une culture globale, mais comme un impératif dont chacune d'entre elle doit se saisir afin de l'intégrer à sa propre culture. Enfin, une dynamique de globalisation est enclenchée grâce à la mise en place d'un pilotage académique des priorités annuelles en la matière et un renforcement du Forum national de l'éducation au développement durable (Foredd) d'Amiens.

2. L'éducation à l'environnement dans la loi

L'introduction de l'éducation à l'environnement dans la loi est le fruit d'un processus lent. Plusieurs lois sont en effet intervenues de manière successive pour définir son cadre légal. Symbole du difficile rattachement de l'éducation à l'environnement à un ministère en particulier, les lois qui créent les dispositions relatives à cette éducation portent aussi bien sur la protection de l'environnement que sur la réforme du système éducatif français. Nous verrons ainsi que si un premier mouvement est engagé par la loi Grenelle I¹⁹⁹⁴ (a), c'est surtout la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013,¹⁹⁹⁵ complétée par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance¹⁹⁹⁶ (b), et finalement la loi la loi du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets¹⁹⁹⁷ (c) qui introduisent véritablement une reconnaissance législative de l'éducation à l'environnement.

a) L'avènement de l'éducation à l'environnement grâce à la loi Grenelle I

Officiellement, l'éducation à l'environnement est entrée dans la loi en 2009 grâce à la loi de programmation relative à la mise en œuvre de du Grenelle de l'environnement, dite Grenelle I. Son article 55 proclame en effet que « *l'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires* ». Malgré cela, il

¹⁹⁹⁴ Loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, JORF n°0179 du 5 août 2009

¹⁹⁹⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013

¹⁹⁹⁶ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, JORF n°0174 du 28 juillet 2019

¹⁹⁹⁷ Loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, JORF n°0196 du 24 août 2021

semble que cet article soit totalement dénué d'effet aussi bien sur le plan juridique que politique.

D'un point de vue juridique, la loi Grenelle I est prise sur le fondement de l'antépénultième alinéa 34 de la Constitution. A ce titre, elle se présente comme une loi de programmation qui ne contient que très peu de dispositions normatives¹⁹⁹⁸. Cette vision est rappelée par la Conseil d'État selon lequel les dispositions de cette loi qui « *se bornent à fixer des objectifs à l'action de l'État sont dépourvues de portée normative* »¹⁹⁹⁹. Cette décision qui concernait les articles 1er, 49 et 50 de la loi a été réitérée s'agissant des articles 7, 10, et 31²⁰⁰⁰. Selon Michel Prieur, seuls 7 articles ont une portée normative²⁰⁰¹, au titre desquels ne figure pas l'article 55. Ce dernier se borne en effet à présenter la politique du gouvernement en matière d'éducation au développement durable.

D'un point de vue politique, cet article semble également dénué d'effet. Ainsi, on aurait pu supposer que la circulaire de 2011 instituant une 3ème phase de généralisation de l'éducation au développement durable fasse référence à cette loi pour en préciser le contenu. Ce ne fut pas le choix retenu. Cette circulaire fait en effet référence à la SNDD 2010-2013 pour justifier cette généralisation (certes, la SNDD renvoie à l'article 55, mais uniquement sous forme de note de bas de page, et dans l'optique de justifier la création d'un label E3D, non pour l'introduction de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire).

b) Une reconnaissance effective grâce à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 complétée par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

L'introduction de l'éducation à l'environnement dans la loi intervient véritablement par le biais de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013²⁰⁰². Cette dernière dispose dans son article 42 que « *l'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles* ». Cette disposition est intégrée à l'article L312-19 du code de l'éducation. Elle crée une nouvelle section intitulée « *éducation à l'environnement et au développement durable* ». L'intégration de cet article dans le

¹⁹⁹⁸ V., M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 39.

¹⁹⁹⁹ CE, 18 juill. 2011, n° 340512, Fédération nationale des chasseurs, Fédération départementale des chasseurs de la Meuse, au Lebon ; AJDA 2011. 1527 ; ibid. 2311 ; D. 2011. 2121, et les obs. ; ibid. 2694, obs. F. G. Trébulle, Constitutions 2012. 147, obs. K. Foucher

²⁰⁰⁰ CE, 17 octobre 2013, Aéroport Notre-dame-des-Landes, n°358633 ; CE, 4 décembre 2017, ALCALY, n°407206.

²⁰⁰¹ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 39.

²⁰⁰² Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013

code de l'éducation tient essentiellement à la tenue de la conférence environnementale de 2013, dont l'une des tables rondes traitait spécifiquement de cette question. En effet, l'éducation à l'environnement était à l'origine totalement absente du projet de loi sur l'école. Ce thème a été dans un premier mouvement porté par un amendement de Mme Pompili et Mme Attard²⁰⁰³, et dont le contenu a été fortement influencé, voire soufflé par le mouvement associatif d'éducation à l'environnement. Ainsi, dans un premier temps, l'éducation à l'environnement a été intégrée en annexe de la loi. Cette présence dans une annexe qui vise à présenter l'ensemble des orientations et chantiers à engager, reçoit un avis favorable de la part de la commission des lois dans la mesure où « *s'i l'on ouvre la liste des sujets à enseigner – qui relève de la compétence du Conseil supérieur des programmes –, celle-ci risque de se révéler interminable. [...L]'avis est favorable parce que la disposition figurera dans l'annexe, mais avec cette réserve orale* »²⁰⁰⁴. Ainsi, la demande d'inscrire l'éducation à l'environnement au sein du code de l'éducation a été rejetée par le gouvernement. Un changement va malgré tout avoir lieu au Sénat. En effet, le 24 mai 2013, en séance publique, l'amendement proposé par le groupe écologiste d'intégrer l'éducation à l'environnement dans le code de l'éducation reçoit un avis favorable du rapporteur et du gouvernement. Ce revirement, qui tranche avec l'avis contraire émis devant l'assemblée nationale le 15 mars ne doit, à notre avis, rien au hasard : les thèmes de la conférence environnementale de 2013 avaient été présentés en Conseil des Ministres deux jours plus tôt (le 22 mai). Il semble donc que le Ministre de l'Éducation nationale ait tenté de déminer le sujet, ou pour le moins ait essayé de donner un gage d'action sur un thème sur lequel il allait être attendu et exposé.

Depuis cette date l'article L. 312-19 ne cesse de s'étoffer. D'abord la loi du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte²⁰⁰⁵ est venue introduire une disposition spécialement destinée à l'enseignement professionnel. Est donc intégré à l'article que « *les formations dispensées dans les établissements d'enseignement technologique, professionnel, agricole et les centres de formation des apprentis veillent à favoriser la connaissance des techniques de mise en œuvre et de maintenance des énergies renouvelables, ainsi que des dispositifs d'efficacité énergétique et de recyclage* »²⁰⁰⁶. Mais c'est surtout la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance²⁰⁰⁷ qui est venue modifier en profondeur cet article. Si le projet de loi initial ne faisait pas mention de l'éducation au développement durable, l'introduction de cette dimension est intervenue à la suite du passage de la loi au Sénat. Plusieurs amendements ont en effet été déposés afin de « *réécrire les objectifs dévolus à l'éducation au développement durable* » et de « *renforcer leur ambition pour faire des enfants des acteurs de la transition écologique et de les compléter en*

²⁰⁰³ Amendement n°360

²⁰⁰⁴ Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 28 février 2013, p. 214.

²⁰⁰⁵ Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte, JORF n°0189 du 18 août 2015

²⁰⁰⁶ Loi n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte (1) – article 181.

²⁰⁰⁷ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, JORF n°0174 du 28 juillet 2019

*introduisant les notions de réchauffement climatique et de biodiversité »*²⁰⁰⁸. Cet amendement a reçu un avis favorable du gouvernement « *car il permet une véritable actualisation du code de l'éducation, s'agissant notamment de deux enjeux dont il a d'ailleurs été fortement question ces dernières semaines, à savoir le réchauffement climatique et la préservation de la biodiversité »*²⁰⁰⁹. Concrètement l'amendement procède d'abord à une réécriture du premier alinéa de l'article L. 312-19 du code de l'éducation : « *L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux »* est remplacé par « *L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique »*. Cette modification est la bienvenue et permet de dépasser le flou qu'entretenait la présence du terme « éveil ». En effet ce dernier suppose une mise en garde en attirant l'attention sur un point donné. A ce titre, il laisse une grande marge d'appréciation sur les modalités mais également sur l'exigence qui peut être tirée de cet exercice. Il n'apparaît pas en tout état de cause comme étant synonyme d'éducation en raison d'une différence de degré d'exigence entre les deux activités. L'éveil constitue une part de l'éducation, un point de départ loin d'en couvrir tous les aspects. Le passage de l'éveil à la sensibilisation ne corrige pas fondamentalement cette difficulté, la sensibilisation n'étant pas synonyme d'éducation. Malgré tout, l'ajout d'un second alinéa à l'article du code de l'éducation permet d'en préciser la portée. La loi pour une école de la confiance modifie donc encore les dispositions relatives à l'éducation à l'environnement et au développement durable en estimant que celle-ci « *permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique »*²⁰¹⁰. Enfin un dernier ajout est intervenu avec la loi du 10 février 2020 relative à la lutte contre le gaspillage et à l'économie circulaire qui est venu estimer que cette éducation « *comporte également une sensibilisation à la réduction des déchets, au réemploi et au recyclage des produits et matériaux, ainsi qu'au geste de tri »*²⁰¹¹.

Finalement, l'approche de l'éducation à l'environnement et au développement durable telle qu'inscrite à l'article L312-19 du code de l'éducation ne cesse de s'étoffer. Nous verrons plus en aval, que loin d'être anecdotique, cette inscription est porteuse d'effets juridiques réels.

²⁰⁰⁸ Amendement n°353 rect.

²⁰⁰⁹ Sénat - Séance du 15 mai 2019 (compte rendu intégral des débats) – intervention de M. J.-M. Blanquer – disponible sur le site du Sénat

²⁰¹⁰ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance – article 9

²⁰¹¹ Loi n° 2020-105 du 10 février 2020 relative à la lutte contre le gaspillage et à l'économie circulaire – article 24

c) *Une reconnaissance entérinée grâce à la loi du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets.*

Récemment, la loi du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets²⁰¹² est venue renforcer le corpus législatif relatif à l'éducation à l'environnement au sein du code de l'éducation. En effet, plusieurs dispositions de cette loi viennent un peu plus ancrer l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le modèle scolaire français.

D'abord, la loi crée l'article L. 121-8 du code de l'éducation qui dispose que « *L'éducation à l'environnement et au développement durable, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines, permet aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable. Elle est dispensée tout au long de la formation scolaire, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation, afin de développer les connaissances scientifiques et les compétences des élèves en vue de leur permettre de maîtriser ces enjeux, notamment ceux relatifs au changement climatique, à la santé environnementale, à la préservation de la biodiversité terrestre et marine, sur l'ensemble du territoire national, de maîtriser des savoir-faire et de préparer les élèves à l'exercice de leurs responsabilités de citoyen. Le ministère chargé de l'éducation nationale garantit les contenus, les modalités de mise en pratique de ces contenus et la cohérence du déploiement de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le cadre scolaire* ».

L'ajout dans le code de l'éducation de cet article fait suite aux propositions de la Convention citoyenne pour le climat. Dans son rapport du 21 juin 2020, cette Convention citoyenne met l'accent sur la nécessité de « *promouvoir et apprendre les comportements écoresponsables dès le plus jeune âge et tout au long de la vie, en faisant de l'éducation, de la formation et de la sensibilisation des leviers d'action de la consommation responsable et ainsi changer les pratiques en profondeur dans notre société* »²⁰¹³. Pour répondre à ce constat, les membres de la commission proposent de « *revoir le modèle scolaire à l'aune de l'urgence climatique à laquelle nous faisons face et ainsi entériner un modèle de scolarité écoresponsable* »²⁰¹⁴. De manière concrète, la Convention citoyenne pour le climat propose d'ajouter dans le code de l'éducation, dès les dispositions générales relatives aux objectifs et missions du service public de l'enseignement, un article relatif à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Le comité légistique de

²⁰¹² Loi n° 2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, JORF n°0196 du 24 août 2021

²⁰¹³ Convention Citoyenne pour le Climat, *Les propositions de la Convention Citoyenne pour le Climat*, Rapport de la Convention citoyenne pour le climat à l'issue de son adoption formelle dimanche 21 juin 2020, Version corrigée, 29 janvier 2021, p. 50.

²⁰¹⁴ Ibidem

la Convention a proposé de créer dans le code de l'éducation un article L. 121-8, en s'inspirant des dispositions du code qui évoquent l'éducation artistique et culturelle, la technologie, l'éducation physique et sportive. Dans sa rédaction issue du rapport final, la mesure prévoyait la rédaction d'un article L.121-8 rédigé comme suit : « l'éducation à l'environnement et au développement durable prépare les élèves et étudiants à réaliser des choix éclairés dans leur manière de consommer, de se nourrir, de se déplacer, de se loger, de travailler et de vivre dans une société respectueuse de l'environnement, en les sensibilisant particulièrement aux enjeux liés au changement climatique et à la préservation de la biodiversité. Les enseignements sont dispensés tout au long de la formation scolaire et supérieure, en visant à développer, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation dans les formations supérieures, la prise de conscience, les connaissances, les compétences sur les enjeux liés à l'environnement et au développement durable, ainsi que des comportements favorables à la préservation de l'environnement »²⁰¹⁵.

Contrairement aux engagements initiaux du Président de la République Emmanuel Macron, les propositions de la Convention n'ont pas été reprises textuellement, ce que confirme la rédaction de l'article L.121-8 du code de l'éducation. En effet, dans son projet de loi, l'article disposait que « L'éducation à l'environnement et au développement durable, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines, permet aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sociaux et économiques du développement durable. Elle est dispensée tout au long de la formation scolaire, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation, afin de développer les connaissances scientifiques et les compétences des élèves en vue de leur permettre de maîtriser ces enjeux, notamment ceux portant sur le changement climatique et la préservation de la biodiversité, et de les préparer à l'exercice de leurs responsabilités de citoyen »²⁰¹⁶. Selon l'étude d'impact relative au projet de loi, les évolutions entre les deux rédactions se justifient par la volonté ne pas limiter l'éducation à l'environnement et au développement durable aux enjeux liés au changement climatique et à la préservation de la biodiversité, mais de l'inscrire dans un champ plus large couvrant l'ensemble des enjeux sociaux, économiques et environnementaux du développement durable²⁰¹⁷. A l'invitation du Conseil d'État, les dispositions insuffisamment normatives pour être codifiées ont également été supprimées de l'article²⁰¹⁸. En introduisant l'article L.121-8 parmi les objectifs et missions du service public de l'enseignement, l'éducation à l'environnement s'insère donc au sein des « *disciplines et enseignements qui apparaissent comme fondamentaux dans le parcours de l'élève* »²⁰¹⁹ (au même titre que l'éducation artistique et culturelle ou encore l'éducation physique et sportive). Si cette introduction est la bienvenue pour inclure l'éducation à

²⁰¹⁵ Ibid, p. 58.

²⁰¹⁶ Projet de loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 10 février 2021.

²⁰¹⁷ Étude d'impact, Projet de loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, 10 février 2021, p.44.

²⁰¹⁸ Ibid., p. 45.

²⁰¹⁹ Ibid., p. 44.

l'environnement parmi les principes généraux de l'éducation, et donc assurer notamment sa diffusion au sein des programmes scolaires, sa rédaction permet aussi de poser dans la loi son caractère interdisciplinaire et ses principaux objectifs. Nous regretterons néanmoins que le projet de loi ne reprenne pas la rédaction de l'article telle qu'issue de la Conférence citoyenne sur le climat. Outre la remise en cause de la légitimité démocratique du processus de conférence citoyenne, la nouvelle rédaction exclut notamment la référence à l'enseignement supérieur sans proposer de la compenser par une disposition expresse dans la partie du code qui lui est applicable. Ensuite, si la rédaction telle qu'issue du projet de loi cherche à étendre le champ de l'éducation à l'environnement à l'ensemble du spectre du développement durable, il est regrettable que le focus mis en place par la Convention citoyenne sur le climat sur plusieurs impératifs ait été supprimé. En effet, en axant l'éducation à l'environnement et au développement durable sur la manière de consommer, de se nourrir, de se déplacer, etc, la Convention tentait de définir un cap à suivre et identifiait les principaux axes sur lesquels l'action éducative est primordiale. En supprimant ces références, l'éducation à l'environnement se trouve diluée dans l'ensemble des objectifs du développement durable sans chercher à dispenser un apprentissage spécifique. Enfin, en remplaçant la mission de « préparer les élèves et les étudiants à réaliser des choix éclairés » par une mission consistant à « permettre aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux », on ne peut que constater un affaiblissement des objectifs de l'éducation à l'environnement. La préparation à la réalisation de choix semble en effet induire des effets et une direction éducative plus fortes que la simple compréhension des enjeux environnementaux. D'un côté, la Convention cherche à donner aux élèves les clés pour agir en faveur de la protection de l'environnement, de l'autre côté, le projet de loi cantonne l'action éducative à une simple compréhension des enjeux sans chercher à faire des élèves de futurs acteurs du changement. La modification de la rédaction de la fin de l'article traduit bien cet état de fait. Le projet de loi préfère en effet préparer les élèves à « l'exercice de leurs responsabilités de citoyen » plutôt que de développer des « comportements favorables à la préservation de l'environnement ». Si on peut comprendre la volonté d'une réécriture de l'article pour se dédouaner de toute accusation d'endoctrinement des élèves, la consécration de la protection de l'environnement comme un objectif de valeur constitutionnelle aurait pu permettre une rédaction plus affirmée des objectifs de l'éducation à l'environnement.

Le passage du projet de loi devant les parlementaires a conduit à une légère modification de l'article L.121-8 du code de l'éducation mais sans en modifier l'essence. L'action parlementaire a été bénéfique car elle a étendu le spectre de l'éducation à l'environnement en introduisant l'impératif de protection de l'environnement dans de nombreux articles du code de l'éducation. D'abord, la version définitive de l'article L.121-8 du code de l'éducation telle qu'issue de la loi du 22 août 2021 diffère peu de la version du projet de loi. Les travaux parlementaires ont dans un premier temps conduit à compléter le champ de l'éducation à l'environnement et au développement

durable en lui astreignant une compréhension des enjeux sanitaires (traduisant dès lors le lien fondamental entre santé et environnement) et de la transition écologique. Au-delà, outre la mise en place d'un focus bienvenu sur la biodiversité marine, les parlementaires ont introduit une dernière phrase venant assurer le rôle central du Ministère de l'éducation nationale dans le déploiement des dispositifs d'éducation à l'environnement dans le cadre scolaire. Ensuite, les débats parlementaires ont entraîné une modification de l'article L.111-2 du code de l'éducation. Est ainsi inscrit parmi les dispositions générales du droit à l'éducation que « *la formation scolaire [...] développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable* ». Introduire les objectifs de l'éducation à l'environnement et au développement durable à l'article L.111-2 du code de l'éducation permet d'ancrer définitivement cette éducation parmi les grands objectifs de l'école. Enfin, le projet de loi, complété par les travaux parlementaires, a procédé à une réécriture de l'article L.421-8 du code de l'éducation. Par ce biais, la loi confère au Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement la charge de promouvoir les démarches collectives dans le domaine de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans chaque établissement. La volonté d'étendre les compétences de ce comité part du constat qu'il n'existe pas d'instance de concertation au sein de chaque établissement scolaire permettant de traiter des projets d'éducation à l'environnement. L'objectif poursuivi par cet article est donc de faciliter, d'animer et de piloter concrètement les actions et projets relevant de l'environnement au sein de chaque établissement. Ce choix vient renforcer les mesures prises par les différentes circulaires relatives à la généralisation de l'éducation à l'environnement et au développement durable, notamment en encourageant les référents et enseignants engagés dans ces démarches, en accompagnant les initiatives des éco-délégués, ainsi qu'en facilitant de nouvelles collaborations entre établissements inscrits dans des projets de labellisation territoriale d'établissements en démarche de développement durable. Finalement, le choix de renforcer les missions du Comité permet « *à la fois d'attribuer une autorité juridique particulière à l'EDD, tout en évitant d'alourdir par la création d'une nouvelle structure, la gestion du dialogue et des projets collectifs au sein de chaque établissement* »²⁰²⁰.

Les dispositions relatives à l'éducation à l'environnement, par leur caractère très général, peut susciter des craintes quant à leur portée normative. Nous verrons cependant que ces nouvelles rédactions sont loin d'être anecdotiques et impliquent des aménagements précis, notamment des programmes scolaires.

²⁰²⁰ Ibid., p. 52.

B. Analyse de la portée juridique

Au-delà de cette reconnaissance de l'éducation à l'environnement en droit de l'éducation, l'importance de ces dispositions est conditionnée à leur portée juridique. Nous verrons donc que l'approche est différente selon que l'on traite des circulaires (1) ou de l'article L. 312-19 (2).

1. Les circulaires

La portée du cadre légal relatif à l'éducation à l'environnement revient à s'interroger sur la valeur juridique qu'il convient de donner aux circulaires. A ce titre nous établirons une distinction entre les circulaires antérieures à la loi de 2013 et celles qui lui sont postérieures. De même, étant donné que la circulaire de 2019 est la seule encore en vigueur nous concentrerons notre attention sur cette dernière.

Afin de mettre en lumière la portée de ces textes, nous nous intéresserons dans un premier temps au cadre légal des circulaires en général. Selon le guide légistique, les circulaires constituent des documents grâce auxquels « *les administrations communiquent avec leurs agents et les usagers pour exposer les principes d'une politique, fixer les règles de fonctionnement des services et commenter ou orienter l'application des lois et règlements* »²⁰²¹. Elles visent ainsi à assurer une pédagogie administrative et à rendre sur l'ensemble du territoire une application aussi uniforme que possible du droit positif²⁰²². Dans ce cadre elles ont pour objet l'interprétation des lois ou des règlements, la description des procédures administratives, l'exposé d'une politique ou la détermination des règles de fonctionnement des services²⁰²³. Très appréciées, on en recense près de 10 000 par an²⁰²⁴. Des interrogations relatives à leur nature se sont malgré tout régulièrement posées.

En effet, les qualificatifs pour désigner leur portée ne manquent pas : « *droit souple* »²⁰²⁵, « *droit souterrain, clandestin, inaccessible, asymétrique* »²⁰²⁶, « *droit caché, officieux, discret* »²⁰²⁷ ou encore « *pavillon qui peut recouvrir toutes sortes de marchandises* »²⁰²⁸, elles font partie du

²⁰²¹ Guide de légistique, La documentation française, 3eme éd., 2017, p. 99.

²⁰²² Ibidem.

²⁰²³ Répertoire de droit civil Dalloz

²⁰²⁴ Ibid.

²⁰²⁵ V. Rapport du Conseil d'Etat, *Le droit souple*, étude annuelle 2013.

²⁰²⁶ CE Rapport public 2006, spéc. p. 276,

²⁰²⁷ P. Deumier, *Les circulaires sortent de l'ombre : circulaire.gour.fr*, RTD Civ., 2009, p. 487.

²⁰²⁸ B. Tricot, concl. sur CE, ass., 29 janv. 1954, *Institution Notre-Dame du Kreisker* : Rec. CE 1954, p. 64 ; RPDA 1954, p. 50).

« *royaume de l'infra acte administratif* »²⁰²⁹. L'apport de précisions est d'autant plus nécessaire que la circulaire est un mécanisme très utilisé en droit de l'éducation, à tel point que des auteurs estiment que « *le ministère [en] abuse dans la mesure où il y recourt plus de 200 fois par an* »²⁰³⁰. Le poids des circulaires en la matière peut être qualifié de tradition française.

Traditionnellement, les circulaires sont considérées comme des instruments dénués de portée juridique : « *une circulaire n'a ni plus ni moins de valeur qu'une note de service* »²⁰³¹. Malgré tout, si les circulaires constituent des mesures d'ordre intérieur, nul ne peut contester que ces dernières affectent les usagers du service. En effet, si la circulaire est destinée en premier lieu aux agents, ses mesures d'application sont amenées à avoir une incidence sur les usagers du service²⁰³². Cette donnée doit être mise en concordance avec le pouvoir d'interprétation dont dispose l'administration. Ainsi, l'interprétation administrative, comme toute interprétation, est créatrice de sens et donc génératrice de normativité²⁰³³. De ce point de vue, il est devenu indispensable que le juge vienne en préciser la portée.

Il est intervenu dans un premier temps dans sa jurisprudence Institution Notre-Dame de Kreisker en établissant une distinction entre circulaires interprétatives, c'est-à-dire « non décisives », donc non susceptibles de recours pour excès de pouvoir, et les circulaires réglementaires pouvant donner lieu à un recours²⁰³⁴. Le Conseil d'État a opéré un revirement de jurisprudence lors de l'arrêt Duvignières du 18 décembre 2002²⁰³⁵. Par-là, il « *abandonne cette distinction comme critère de la recevabilité du recours pour excès de pouvoir, préférant établir cette dernière sur un fondement relativement nouveau, la force impérative de la circulaire* »²⁰³⁶. Des difficultés demeurent néanmoins pour caractériser l'impérativité²⁰³⁷. En effet, une même circulaire peut contenir des dispositions impératives et d'autres qui ne le sont pas. Ensuite, la distinction entre circulaire impérative et circulaire indicative est essentiellement subjective : « *il s'agit de déterminer si l'autorité administrative a voulu créer des droits et des obligations ou imposer une interprétation* »²⁰³⁸. Aujourd'hui le juge s'attache à l'intention de l'auteur et la manière dont est reçue la circulaire plutôt qu'à son contenu²⁰³⁹.

²⁰²⁹ J.-B. Auby, Le royaume de l' « infra-acte administratif », *Droit administratif* n°3, Mars 2015, repère 3.

²⁰³⁰ Commentaire sous code de l'éducation, livre troisième.

²⁰³¹ Guide de légistique, op.cit., p. 99.

²⁰³² P. Combeau, Un oubli dans la réforme : l'invocabilité des circulaires et instructions administratives, *AJDA* 2000, p. 495.

²⁰³³ Ibidem.

²⁰³⁴ CE, Ass., 29 janv. 1954, Lebon p. 64 ; *RPDA* 1954, p. 50, concl. B. Tricot ; *AJDA* 1954, II bis, p. 5, chron. F. Gazier et M. Long.

²⁰³⁵ CE, Sect., 18 déc. 2002, *RFDA* 2003, p. 280, concl. P. Fombeur ; *AJDA* 2003, p. 487, chron. F. Donnat et D. Casas ; *Dr. adm.*, 2003, n° 73 ; *JCP* 2003, p. 1064, étude de J. Moreau.

²⁰³⁶ J. Petit, Les circulaires impératives sont des actes faisant grief, *RFDA*, 2003, p. 510.

²⁰³⁷ Ibid.

²⁰³⁸ Ibid.

²⁰³⁹ CE, 26 mai 2009, n° 306757, *Synd. nat. Personnels techniques et travaux de l'équipement* : *JurisData* n° 2009-075512 ; Lebon T., p. 599. – CE, 30 janv. 2015, n° 375861 et n° 376094, *Synd. directeurs généraux établissements*

Ce constat étant posé, quelle valeur convient-il de conférer aux circulaires relatives à l'éducation à l'environnement ?

Dans un premier mouvement, il apparaît que les circulaires antérieures à la loi de 2013 ne constituent pas des actes faisant grief. En effet, ces dernières se bornent à exposer une politique gouvernementale. Or sont considérées comme non impératives « *toutes les dispositions des circulaires qui exposent une politique ou assignent des objectifs et qui, si elles figuraient dans une loi ou un décret seraient également dépourvues de portée normative* »²⁰⁴⁰. Ainsi les circulaires non impératives par lesquelles l'autorité émettrice se borne à exposer des objectifs, à recommander un comportement, ou à orienter l'action de ses subordonnés sans la contraindre, peuvent être qualifiées de droit souple²⁰⁴¹. Il est remarquable de noter que ces documents ne s'appuient pas sur des textes législatifs pour justifier leur établissement mais sur les SNDD qui demeurent elles-mêmes des dispositifs politiques. Enfin, il apparaît qu'aucune des circulaires ne formule d'obligation à caractère impératif. Elles se contentent d'émettre des prescriptions incitatives ou relatives à l'organisation du service.

La circulaire de 2015, au contraire, semble avoir une portée juridique différente des précédentes. En effet, selon nous, cette dernière fait grief pour deux raisons cumulatives. D'abord, elle ne se contente pas de définir une politique mais vient préciser la mise en œuvre de l'article L312-19 du code de l'éducation. De plus, elle contient en son sein des dispositions dont il est difficile de douter du caractère impératif. Elle estime en effet que « *dans le cadre de la refonte actuelle des programmes d'enseignement, le Conseil supérieur des programmes procède à cette intégration dans l'ensemble des niveaux et des disciplines* ». Outre la question de la légalité de cette disposition (les programmes sont déterminés par voie d'arrêté et répondent à une procédure stricte, il peut apparaître opportun de s'interroger sur la légalité d'une détermination du contenu des programmes par voie de circulaire), on ne peut que relever le caractère impératif de cette disposition. Cette circulaire n'est cependant plus en vigueur.

Enfin, s'agissant de la circulaire de 2019, la présence de dispositions faisant grief est peu probable. En effet, cette dernière se contente de dresser une liste des actions à mettre en place au sein des établissements scolaires, et à ce titre s'adresse uniquement au personnel de l'éducation nationale. Seule la référence au champ d'application de l'éducation au développement durable peut être vue comme une mesure d'application de l'article L. 312-19 du code de l'éducation. Ainsi si l'article du code dispose que « l'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire », la circulaire est plus précise en énonçant que « les enjeux du développement durable sont intégrés aux programmes d'enseignement dès le niveau primaire jusqu'au lycée ». Il

du réseau CCI : JurisData n° 2015-001161.

²⁰⁴⁰ CE, Sect., 18 déc. 2002, RFDA 2003, p. 280, concl. P. Fombeur, p. 287.

²⁰⁴¹ Rapport du Conseil d'Etat, *Le droit souple*, étude annuelle 2013, p. 59.

semble néanmoins que cette disposition, plutôt que de venir préciser la portée de l'article, se contente de dresser un état des lieux de l'introduction de l'environnement dans les programmes scolaires. Il est donc difficile d'y voir une disposition impérative.

2. L'article L312-19, un écran à l'application de la charte de l'environnement

La portée de l'article L. 312-19 du code de l'éducation est encore incertaine. Sa rédaction d'abord ne permet ni d'identifier le contenu précis de l'éducation à l'environnement, ni les modalités de sa diffusion. En effet, il est énoncé dans son premier alinéa que « *l'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique* ». On constate à la lecture de cet article un manque de cohérence dans le vocabulaire employé. S'il s'agit bien d'une éducation à l'environnement et au développement durable son objectif est de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux. Le flou qui entoure la notion de sensibilisation est tellement grand que finalement toute forme d'éducation à l'environnement, même avec un degré d'exigence faible, permet de remplir l'objectif affiché. L'imprécision du terme « sensibilisé » ne permet pas de se faire une idée précise des attentes que ce soit en termes de contenu éducatif ou dans l'acquisition de compétences pour les élèves. L'éducation à l'environnement se distingue alors d'autres enseignements comme l'enseignement moral et civique dont les modalités de mise en œuvre sont beaucoup plus précises²⁰⁴². Les exigences législatives diffèrent également de celles inscrites dans les circulaires relatives à l'éducation à l'environnement. Ainsi, à titre d'exemple, la circulaire de 1977 estimait que « *cette éducation aura pour objectif de développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* ». De la même manière, cette rédaction diffère de celle proposée initialement par les sénateurs à l'origine de l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la loi relative à la refondation de l'école de la République. L'amendement 179 proposait en effet d'inscrire que « *l'éducation à l'environnement et au développement durable fait percevoir et comprendre la dépendance de la qualité de vie au bon état des écosystèmes* »²⁰⁴³.

Malgré tout, les apports successifs qui sont venus étoffer cet article permettent d'imaginer la mise en place d'un cadre minimum.

²⁰⁴² L'article L. 321-15 du code de l'éducation dispose en effet que « *l'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi. Cet enseignement comporte, à tous les stades de la scolarité, une formation aux valeurs de la République, à la connaissance et au respect des droits de l'enfant consacrés par la loi ou par un engagement international et à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte* »

²⁰⁴³ JORF, Sénat, Session ordinaire 2012-2013, compte rendu intégral, séance du vendredi 24 mai 2013, p. 4593.

D'abord cette éducation « *permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique* ». L'introduction de cet alinéa vient compléter l'objectif général de sensibilisation en identifiant les grands thèmes sur lesquels l'éducation à l'environnement et au développement durable est amenée à intervenir. Il est néanmoins difficile de tirer de cette disposition des obligations directes de mise en œuvre. La rédaction de cette disposition est volontairement générale. Les rédacteurs de l'amendement souhaitaient en effet « *réécrire cet article du code de l'éducation, sans pour autant imposer à l'école de missions supplémentaires* »²⁰⁴⁴. Seul l'alinéa suivant : « *elle comporte également une sensibilisation à la réduction des déchets, au réemploi et au recyclage des produits et matériaux, ainsi qu'au geste de tri* », peut être vue comme contraignant en obligeant, au minimum, à la tenue de séance de sensibilisation sur ces sujets. Malgré tout, encore une fois, l'imprécision du terme « sensibilisation » laisse une grande marge de manœuvre dans le choix des modalités de mise en œuvre.

Les exigences de cet article sont donc relativement faibles. Ainsi, il dispose uniquement que l'éducation à l'environnement débute dès l'école primaire. Les contraintes posées sont donc plus faibles que celles consacrées à la prévention et l'information sur les toxicomanies qui est délivrée « *à raison d'au moins une séance annuelle, par groupe d'âge homogène* »²⁰⁴⁵, à l'éducation à la santé et à la sexualité qui est dispensée « *dans les écoles, collèges et lycées à raison d'au moins trois séances annuelles* »²⁰⁴⁶, à l'enseignement des problèmes démographiques qui sont « *inclus dans les programmes d'enseignements des premiers et seconds degrés* »²⁰⁴⁷, ou plus fondamentalement à l'éducation physique et sportive dont les modalités de mise en œuvre sont extrêmement précises²⁰⁴⁸. S'agissant de l'éducation à l'environnement la seule exigence posée est que celle-ci débute dès l'école primaire. La portée d'une telle obligation est faible. En effet l'école primaire comprend l'école maternelle et élémentaire. Dès lors rien n'interdit de débiter cet enseignement en CM2 sans aucune mention dans les classes antérieures. De plus, quid de sa mise en œuvre dans les classes de collèges et de lycées ? La rédaction du texte par le terme « débute » suppose que cette éducation continue au collège et au lycée. Mais en l'absence de précision cette obligation semble minimaliste. Encore une fois, le simple constat d'une sensibilisation est nécessaire. Enfin, le terme « enfant » n'invite pas à l'optimisme. Si cette référence est utilisée dans le code de l'éducation de manière générique pour désigner les élèves sous la responsabilité de leurs parents, son utilisation dans le langage courant pour parler des jeunes élèves n'incite pas à une transposition vers les adolescents

²⁰⁴⁴ Sénat - Séance du 15 mai 2019 (compte rendu intégral des débats) – intervention de M. Jean-François Longeot - disponible sur le site du Sénat

²⁰⁴⁵ Article L. 312-18 du code de l'éducation

²⁰⁴⁶ Article L. 312-16 du code de l'éducation

²⁰⁴⁷ Article L. 312-14 du code de l'éducation

²⁰⁴⁸ Article L. 312-1 et s. du code de l'éducation

(terme pourtant utilisé dans ce même code à de multiples occurrences). La publication d'une circulaire en 2019 semble néanmoins en éclairer le champ d'application. Cette dernière énonce en effet que « les enjeux du développement durable sont intégrés aux programmes d'enseignement dès le niveau primaire jusqu'au lycée »²⁰⁴⁹.

Finalement les exigences tirées de ce texte sont extrêmement faibles que ce soit en termes de contenu éducatif ou de champ d'application. Une grande marge de manœuvre est donc laissée aux enseignants ainsi qu'au Conseil National des Programmes pour décider des modalités de sa mise en œuvre. Malgré tout, une interprétation de cet article peut être construite au regard du rapport annexé à la loi de programmation pour l'école de la République. Ce rapport vient en effet présenter l'ensemble des orientations et mesures à engager afin de remplir les objectifs désignés dans la loi. S'agissant de l'éducation à l'environnement, il est indiqué que « *face aux défis environnementaux du XXI^e siècle, il est indispensable de fournir aux élèves une éducation à l'environnement sur l'ensemble de leur cursus scolaire. Cette éducation doit, d'une part, viser à nourrir la réflexion des élèves sur les grands enjeux environnementaux comme la qualité de l'air, les changements climatiques, la gestion des ressources et de l'énergie ou la préservation de la biodiversité. Elle doit aussi, d'autre part, sensibiliser aux comportements écoresponsables et aux savoir-faire qui permettront de préserver notre planète en faisant évoluer notre manière de vivre et de consommer. Cette éducation, de nature pluridisciplinaire, ne se restreint pas à un enseignement magistral et peut inclure des expériences concrètes* ». Par-là on peut voir que l'éducation à l'environnement est envisagée de manière plus volontariste. Elle est en effet dispensée durant l'ensemble du cursus de l'élève et ne se contente pas d'une sensibilisation mais de nourrir la réflexion. L'approche retenue ici est donc beaucoup plus contraignante. Cependant, ces dispositions doivent être prise avec précaution au regard de leur absence de portée juridique. Dans une décision du 21 avril 2005 le Conseil Constitutionnel a en effet reconnu que les rapports annexés qui fixent les objectifs de la politique de l'éducation nationale ne sont pas revêtus de la portée normative qui s'attache à la loi²⁰⁵⁰. Il estime même que « *bien qu'ayant fait l'objet de nombreux amendements parlementaires [les rapports annexés ont] toujours eu pour objet de faire approuver par le Parlement des dispositions dénuées d'effet juridique* »²⁰⁵¹. Ainsi, le rapport attaché à la loi de 2013 est dénué de portée juridique et ne constitue par une norme juridique engageant l'État. Ce dernier pourra librement changer les orientations de sa politique sans en référer au Parlement²⁰⁵².

²⁰⁴⁹ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019, Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030, B. O n°31, 29 août 2019.

²⁰⁵⁰ Cons. Const., décision n° 2005-512 DC du 21 avril 2005, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Semaine juridique*, 2005, 879, note B. Mathieu, *Dalloz* 2005, 1372, note Zarka.

²⁰⁵¹ Ibid.

²⁰⁵² Rapport n° 568 (2012-2013) relatif au Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, de Mme Françoise Cartron, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 14 mai 2013, p. 41.

Pour terminer, la présence de cet article n'est pas sans poser certaines difficultés s'agissant de l'application de l'article 8 de la Charte de l'environnement. En effet, les modalités de mise en œuvre de l'éducation à l'environnement seront désormais prises sur le fondement de l'article L. 312-19 du code de l'éducation. Il ne sera dès lors plus possible de vérifier la constitutionnalité des normes infra-législatives prises sur son fondement car la loi fera écran. C'est finalement l'effet cliquet de l'article 8 qui est remis en question en droit de l'éducation car il est difficile de voir dans l'article L. 312-19 une telle exigence.

3. Une évolution réelle grâce à la loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets

Rappelons d'abord les termes de l'article L. 121-8 : « l'éducation à l'environnement et au développement durable, à laquelle concourent l'ensemble des disciplines, permet aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable. Elle est dispensée tout au long de la formation scolaire, d'une façon adaptée à chaque niveau et à chaque spécialisation, afin de développer les connaissances scientifiques et les compétences des élèves en vue de leur permettre de maîtriser ces enjeux, notamment ceux relatifs au changement climatique, à la santé environnementale et à la préservation de la biodiversité terrestre et marine, sur l'ensemble du territoire national, de maîtriser des savoir-faire et de préparer les élèves à l'exercice de leurs responsabilités de citoyen. Le ministère chargé de l'éducation nationale garantit les contenus, les modalités de mise en pratique de ces contenus et la cohérence du déploiement de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le cadre scolaire ».

Concernant le corps du texte, les remarques énoncées lors de l'analyse de l'article L. 312-19 sont transposables à cet article. Néanmoins, la véritable évolution est liée à la place que cet article occupe au sein du code de l'éducation. En effet, l'article L. 121-8 est inscrit dans le livre premier (de la première partie) du code de l'éducation relatif aux principes généraux de l'éducation. Plus précisément, il prend place dans ce livre au sein du titre II intitulé « Objectifs et missions du service public de l'enseignement ».

Cette nouvelle position au sein du code de l'éducation tranche avec celle de l'article L. 312-19 qui est situé dans la deuxième partie du code de l'éducation réservée aux « enseignements scolaires ». La notion de principe généraux de l'éducation ne doit pas être confondue avec celle de « principes généraux du droit ». En effet, les « principes généraux du droit » sont des règles de droit non écrites qui, en l'absence de textes applicables, sont imposées à l'administration par le juge, en

principe le Conseil d'État, mais aussi le Conseil constitutionnel²⁰⁵³. Si sur la liste très fournie des «*principes généraux du droit*» on trouve des règles qui peuvent s'appliquer à l'éducation et à son administration, les deux catégories sont indépendantes l'une de l'autre. Les principes généraux de l'éducation affirmés par des dispositions législatives du code de l'éducation s'imposent à l'administration, à ses agents et aux usagers mais peuvent, sauf dans le cas où ils contiendraient un principe par ailleurs constitutionnel, être modifiés par la loi²⁰⁵⁴. Ici se pose donc la question du lien entre l'article 8 de la Charte de l'environnement et l'article L. 121-8 du code de l'éducation. En effet, dans le cas où, comme nous l'avons montré, l'article 8 de la Charte de l'environnement a une réelle portée juridique, toute modification de l'article L. 121-8 du code de l'éducation devrait être analysée à l'aune de la Charte de l'environnement. Nous renvoyons donc ici à nos précédents développements sur l'invocabilité de l'article 8 dans le cadre de la question prioritaire de constitutionnalité. Quoi qu'il en soit, l'inscription de l'éducation à l'environnement et au développement durable parmi les principes généraux de l'éducation permet d'assurer que les programmes scolaires intégreront cet enseignement en leur sein. Le Conseil d'État, dans son avis sur le projet de loi «*climat et résilience*», rappelle en effet que «*malgré leur caractère très général, les dispositions de cet article ne sont pas sans portée normative : elles impliquent des aménagements des programmes par le pouvoir réglementaire afin que l'éducation à l'environnement et au développement durable soit dispensée tout au long de la formation scolaire et que l'ensemble des disciplines y concourent*»²⁰⁵⁵.

Ensuite, l'inscription de l'éducation à l'environnement au sein des objectifs et missions du service public de l'enseignement n'est pas sans incidence. En effet, si les notions d'objectifs et de missions restent ambiguës, on peut y voir comme le rappelle le Conseil d'État une véritable portée normative dans l'aménagement des programmes scolaires. Cette normativité est confirmée par la dernière phrase de l'article qui charge le ministère de l'éducation nationale de garantir «*les contenus, les modalités de mise en pratique de ces contenus et la cohérence du déploiement de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le cadre scolaire*». Par le biais de l'article L. 121-8 du code de l'éducation, les autorités chargées du service public de l'éducation nationale sont donc tenues de mettre en place à tous les niveaux des dispositifs permettant aux élèves de comprendre les enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable. Une telle affirmation peut être déduite de la décision du Conseil d'État du 15 octobre 2014. Dans cet arrêt, le Conseil d'État a en effet affirmé qu'en application des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation, «*les autorités chargées du service public de l'éducation nationale doivent apporter aux élèves de l'enseignement public une information relative à la lutte contre les discriminations fondées notamment sur l'orientation*

²⁰⁵³ F. Moderne, *Légitimité des principes généraux et théorie du droit*, RFDA, op.cit.

²⁰⁵⁴ Voir, commentaire sous le livre premier du code de l'éducation, Code de l'éducation, Dalloz, 2021.

²⁰⁵⁵ Conseil d'État, *Avis sur un projet de loi portant lutte contre le dérèglement climatique et ses effets*, Séance du 4 février 2021, p. 5.

*sexuelle, information pour laquelle elles peuvent avoir recours à l'intervention d'associations spécialisées en la matière ; que l'information ainsi apportée doit être adaptée aux élèves auxquels elle est destinée, notamment à leur âge, et être délivrée dans le respect du principe de neutralité du service public de l'éducation nationale et de la liberté de conscience des élèves »*²⁰⁵⁶. Cette jurisprudence applicable à la lutte contre les discriminations est transposable s'agissant de l'éducation à l'environnement, dont les articles encadrant sa mise en œuvre s'agencent de la même manière.

Ensuite, concernant l'article L. 421-8 qui vise à élargir à l'environnement et au développement durable les missions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté constitué au sein de chaque collège et lycée, une telle disposition répond à un objectif d'organisation interne des établissements scolaires. Elle permet néanmoins d'assurer une harmonisation sur l'ensemble du territoire national des instances chargées de mettre en place l'éducation à l'environnement à l'école.

Enfin, la modification de l'article L. 111-2 du code de l'éducation conduisant à affirmer que l'éducation « développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable » est tout à fait intéressante. Cet article prend en effet place au sein des dispositions générales du droit à l'éducation. Par ce biais, il est possible d'admettre que l'éducation à l'environnement s'insère au sein du droit à l'éducation. Toutefois, avant de se prononcer sur la portée de cette évolution, il est nécessaire de s'intéresser plus en profondeur au droit à l'éducation.

§2 : Une reconnaissance grâce au droit à l'éducation

Le droit à l'éducation fait partie des droits de l'Homme dits de seconde génération. L'expression ainsi retranscrite est apparue à la sortie de la seconde guerre mondiale dans les instruments juridiques internationaux²⁰⁵⁷. La déclaration universelle des droits de l'homme déclare ainsi dans son article 26 que « *toute personne a le droit à l'éducation* ». Par la suite ce droit a été reconnu dans la déclaration des droits de l'enfant de 1959²⁰⁵⁸, à l'article 13 du pacte international

²⁰⁵⁶ CE 15 oct. 2014, *Conf. nat. des assoc. familiales catholiques c/ MEN*, n° 369965: Lebon; *AJDA* 2014. 2032; *ibid.* 2015. 100, note Chevalier; *D.* 2014. 2451, note de Dieuleveult.

²⁰⁵⁷ L'article 26 de la déclaration internationale des droits de l'homme proclame en effet que « *toute personne a droit à l'éducation* ».

²⁰⁵⁸ Le principe 7 énonce que « *L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société* ».

relatif aux droits économiques, sociaux et culturels adopté en 1966²⁰⁵⁹, et surtout dans la convention de New-York relative aux droits de l'enfant²⁰⁶⁰.

Aujourd'hui cette reconnaissance est effective dans l'ensemble des ordres juridiques. Au niveau européen la charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne adoptée à Nice en 2000 affirme que « *toute personne a le droit à l'éducation ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue* ». Cependant, cette charte n'a pour le moment pas de valeur contraignante²⁰⁶¹. Ainsi, c'est essentiellement la Convention européenne des droits de l'Homme qui va reconnaître ce droit. D'abord le protocole additionnel n°1 à la Convention stipule dans son article 2 que « nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction » et que les parents disposent d'un droit « d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ». La Cour de Strasbourg considère ainsi le droit à l'éducation comme un droit fondamental²⁰⁶². Cette jurisprudence est partagée par le Conseil d'État qui se réfère directement au protocole²⁰⁶³ et y voit une liberté fondamentale²⁰⁶⁴. En droit interne, si la loi Haby²⁰⁶⁵ a posé le caractère obligatoire de l'instruction scolaire, c'est la loi du 10 juillet 1989²⁰⁶⁶ qui a officiellement reconnu le droit à l'éducation. Ainsi, le chapitre 1 du titre 1 du code de l'éducation est intitulé « droit à l'éducation ».

Un droit subjectif à l'éducation est donc posé. Mais ce dernier est complété par des obligations objectives liées au contenu de celui-ci. Ainsi, l'article L111-1 du code de l'éducation dispose que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». La convention internationale relative aux droits de l'enfant va beaucoup plus loin en définissant strictement le contenu de l'éducation dans son article 29. Elle stipule ainsi que l'éducation doit « *favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* » mais également « *le respect du milieu naturel* ».

Par cette référence au respect du milieu naturel, on assiste ainsi à une reconnaissance de la nécessité de développer l'éducation à l'environnement. Si l'échelon international a permis cette reconnaissance (A), nous verrons que cette approche n'est pas sans conséquence dans l'ordre juridique interne (B)

²⁰⁵⁹ Selon l'article 13 : « *Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation* ».

²⁰⁶⁰ Selon l'article 28 : « *Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation* ».

²⁰⁶¹ CE 7 oct. 2015, SNES, no 386436.

²⁰⁶² CEDH 25 mars 1993, Costello-Roberts c/ Royaume-Uni: JCP 1994. II. 22262, note Mazière.

²⁰⁶³ CE 20 mars 2018, n° 393866.

²⁰⁶⁴ CE, réf., 15 déc. 2010, n°344729.

²⁰⁶⁵ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, Loi relative à l'éducation, dite *Loi Haby*, JORF 12 Juillet 1975, pages 7180 à 7182

²⁰⁶⁶ Loi n° 89-486 du 10/07/1989, Loi d'orientation sur l'éducation, parue au JORF du 14/07/1989

A. En droit international

Le droit international fait figure de précurseur dans la reconnaissance du droit à l'éducation. Par le biais de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, un contenu éducatif a pu être précisé, au titre desquels figure l'éducation à l'environnement. Il conviendra ainsi d'en déterminer les conséquences (1).

Au delà de cette convention, l'UNESCO produit un intense travail de promotion du droit à l'éducation. Pour l'institution, l'existence de ce droit conduit nécessairement à la mise en place d'une éducation aux droits de l'homme. Le droit à un environnement sain étant considéré comme un droit de l'homme, nous verrons que par ce biais une reconnaissance de l'éducation à l'environnement est également possible (2).

1. La convention relative aux droits de l'enfant

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant reconnaît dans son article 29 que « *les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à [...] inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel* ». Une fois n'est pas coutume, le vocabulaire employé est surprenant. Il ne reprend pas les standards connus que sont l'éducation à l'environnement, l'éducation à l'environnement et au développement durable ou encore l'éducation écologique, mais parle d'éducation « au respect du milieu naturel ». Qu'entend par cette terminologie ? Dans un premier temps, il ne faudrait pas la voir comme une éducation limitée à l'étude, ou la compréhension du « milieu naturel » qui pourrait s'apparenter à une connaissance scientifique de la nature. La présence du terme « respect » induit en réalité la prise en compte des relations homme-nature, et donc s'entend comme synonyme d'éducation à l'environnement. On pourrait malgré tout au regard de la rédaction « inculquer au respect » retenir une vision behavioriste²⁰⁶⁷. De notre point de vue, la philosophie de la convention exclut ce type d'approche assimilée à un « dressage ». A ce titre, cette disposition doit être comprise comme instaurant une véritable éducation à l'environnement.

De plus, cet article 29 instaure un cadre réglementaire de référence relatif au contenu de l'enseignement. En effet, il définit les grands enseignements nécessaires à « *l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* ». Cette consécration d'un socle commun de connaissance est à mettre au crédit du paragraphe 2 de l'article. Il stipule qu'aucune « *disposition du*

²⁰⁶⁷ P. Meirieu, *Éduquer à l'environnement, Pourquoi? Comment?: du monde-objet au monde-projet*, Planet'ERE 2 : actes du deuxième forum francophone international de l'éducation à l'environnement, Paris, UNESCO, 21-23 novembre 2001, p. 6

présent article ou de l'article 28 ne sera interprété d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites ». Ainsi, si ce second paragraphe reconnaît une liberté d'enseignement, il dispose cependant qu'un certain nombre de connaissances doivent être dispensées au titre desquelles figurent l'éducation au respect du milieu naturel. De ce point de vue, on peut considérer que le droit international instaure un socle de garantie minimal à l'existence d'un droit à l'éducation à l'environnement.

Cette interprétation semble être partagée par le Comité des droits de l'enfant des Nations-Unis. En effet, cet organe chargé de veiller à la bonne application de la Convention par les États parties a publié en 2001 une observation générale relative aux « buts de l'éducation » dont la finalité consistait à donner une interprétation de l'article 29. Ce document rappelle d'abord que l'article 29 vise à établir le contenu de l'éducation²⁰⁶⁸. Le comité vient ensuite préciser la nature de l'éducation au milieu naturel. Il estime ainsi que « *pour inculquer le respect au milieu naturel, l'éducation doit souligner le lien qui existe entre les questions d'environnement et de développement durable et les questions économiques, socioculturelles et démographiques. De même, le respect du milieu naturel devrait être enseigné aux enfants dans la famille, à l'école et au sein de la communauté ; les enfants devraient être initiés aux problèmes tant nationaux qu'internationaux et devraient pouvoir participer aux projets locaux, régionaux ou mondiaux concernant l'environnement.* »²⁰⁶⁹. Par-là, le comité retient donc une définition large de « l'éducation au milieu naturel », qui se rapproche de celle de l'éducation à l'environnement.

D'une manière qui est loin d'être anecdotique, le comité estime que l'article 29 de la Convention « *souligne le droit individuel de chaque enfant à une qualité donnée d'éducation* »²⁰⁷⁰. Il invite à ce titre les États à inscrire ces dispositions au sein de leur législation ou politiques nationales, mais également à remanier les « *programmes scolaires pour tenir compte des divers buts de l'éducation* »²⁰⁷¹. De manière plus générale, le comité entend faire des dispositions de l'article 29 les grands principes qui doivent permettre que chaque enfant acquiert les compétences nécessaires à la vie²⁰⁷².

Cependant si ce texte est considéré comme juridiquement contraignant, de nombreuses interrogations ont été soulevées sur le caractère autoexécutoire des dispositions de la convention.

²⁰⁶⁸ Convention relative aux droits de l'enfant, Observation générale n°1 – paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation, CRC/CG/2001/1, 17 avril 2001, p. 2.

²⁰⁶⁹ Ibid., p. 6

²⁰⁷⁰ Ibid., p. 4

²⁰⁷¹ Ibid., p. 7

²⁰⁷² Ibid., p. 5

Cette question s'est posée « *face à l'usage inflationniste de la Convention par les plaideurs* »²⁰⁷³, les auteurs n'hésitant pas à parler « *d'effervescence* »²⁰⁷⁴ des recours. Ainsi, la Cour de Cassation et le Conseil d'État ont été amenés à se prononcer sur l'effet direct ou non des articles de la Convention. Dans un premier mouvement, la Cour de Cassation a adopté une position très dure en rejetant en bloc tout le traité au motif que celui-ci ne créait d'obligations qu'à la charge des États et n'avait pas d'effet direct en droit interne²⁰⁷⁵. Le Conseil d'État a, pour sa part, opté pour une approche plus nuancée en acceptant de regarder l'applicabilité de chaque article au cas par cas. Il a ainsi établi l'effet direct des articles 16-1 et 3-1²⁰⁷⁶. Un revirement de jurisprudence de la part de la Cour de Cassation a eu lieu le 18 mai 2005²⁰⁷⁷. Cette dernière a en effet reconnu l'applicabilité directe de l'article 3-1. Aujourd'hui la Cour de Cassation n'a pas énoncé un principe général d'applicabilité directe de la Convention, mais s'est engagée, à l'instar du Conseil d'État, à procéder à une analyse article par article du traité.

S'agissant de l'article 29, les auteurs estiment que les dispositions de cet article sont à ranger dans la catégorie de celles dont l'effet direct est sans doute exclu. Ils fondent leur argumentation sur le fait « *qu'il s'agit des dispositions qui s'adressent aux États pour leur enjoindre de prendre des mesures pour atteindre tel ou tel objectif* »²⁰⁷⁸. En d'autres termes comme l'article 29 se borne à enjoindre aux États de prendre des mesures afin d'assurer l'effectivité du droit à l'éducation inscrit à l'article 28, il n'est pas d'effet direct. Cette vision est toutefois contestée par le Comité des droits de l'enfant. Tout en reconnaissant que « *les valeurs visées au paragraphe 1 de l'article 29 sont énoncées en termes relativement généraux et [que] leur portée est potentiellement très étendue* »²⁰⁷⁹ il estime malgré tout que « *s'ils ne sont pas formellement inscrits dans la législation ou les politiques nationales, il semble peu probable que ces principes soient ou seront appliqués pour*

²⁰⁷³ Répertoire de droit civil Dalloz

²⁰⁷⁴ A. Gouttenoire, C. Gris, M. Martinez, B. Maumont, P. Murat, CIDE – La convention internationale des droits de l'enfant vingt ans après – commentaire article par article, Droit de la famille n°11, novembre 2009, dossier 13.

²⁰⁷⁵ Civ. 1 re , 10 mars 1993, no 91-11.310 , D. 1993. 361, note J. Massip ; RDSS 1993. 533, note F. Monéger ; D. 1994, somm. 34, obs. F. Dekeuw er-Défossez ; JCP 1993. I. 3688, no 4, obs. J. Rubellin-Devichi ; JCP 1993. I. 3700, no 1, obs. E. Picard ; Rev. crit. DIP 1993. 449, note P. Lagarde . – Civ. 1 re , 15 juill. 1993 [deux arrêts], nos 91-18.735 et 92-05.015 , D. 1994. 191, note J. Massip ; JCP 1994. I. 3729, no 1, obs. J. Rubellin-Devichi ; D. 1993. IR 209 ; JCP 1994. II. 22219, note Y. Benhamou. – Soc. 13 juill. 1994, n o 93-10.891 , JCP 1995. II. 22363, note Y. Benhamou ; JCP 1995. I. 3813, n o 1, obs. J. Rubellin-Devichi ; RTD civ. 1994. 844, obs. J. Hauser ; D. 1995. 91, note J. Massip . – Civ. 1 re , 4 janv. 1995, n o 92-20.082, Bull. civ. I, n o 2 ; RTD civ. 1995. 347, obs. J. Hauser.

²⁰⁷⁶ CE 10 mars 1995, req. no 141083 , Demirpence, Lebon 610 ; D. 1995. 617, note Y. Benhamou ; RTD civ. 1996. 140, obs. J. Hauser ; CE 22 sept. 1997, req. no 161364 , Me lle Cinar, RFDA 1998. 562, concl. R. Abraham ; JDI 1998. 721, note I. Barrière-Brousse ; RDSS 1998. 174, chron. F. Monéger.

²⁰⁷⁷ Civ. 1 re , 18 mai 2005, no 02-20.613 , Bourdier c/ Rainville, AJ fam. 2005. 274, note Th. Fossier ; D. 2005. 1909, note V. Egéa – Civ. 1 re , 14 juin 2005, no 04-16.942 , Washington c/ Washington, JCP 2005. 1573, concl. C. Petit, note C. Chabert ; RDSS 2005. 814, comm. Cl. Neirinck ; J. RUBELLIN-DEVICHI, Chronique droit de la famille, JCP 2005. I. 199, no 7 ; D. BUREAU, Rev. crit. DIP 2005. 679.

²⁰⁷⁸ A. Gouttenoire, C. Gris, M. Martinez, B. Maumont, P. Murat, CIDE – La convention internationale des droits de l'enfant vingt ans après – commentaire article par article, op.cit., p. 4.

²⁰⁷⁹ Convention relative aux droits de l'enfant, Observation générale n°1 – paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation, CRC/CG/2001/1, 17 avril 2001, p. 7.

inspirer véritablement les politiques en matière d'éducation »²⁰⁸⁰. Le comité considère comme injustifiée la conduite des États consistant « à considérer qu'il était inutile, ou même inapproprié, de veiller à ce que les principes dont il s'agit soient inscrits dans la législation ou dans les directives administratives »²⁰⁸¹. Il estime ainsi que la mise en œuvre effective de l'article 29 nécessite un profond remaniement des programmes scolaires, la mise en place de formations sur ces sujets à destination des enseignants et la mise en place d'un plan d'action global pour la promotion et la surveillance de la réalisation des objectifs énoncés à l'article 29.

Au niveau jurisprudentiel, la question semble cependant tranchée. En effet, dans un arrêt du 6 juin 2001, Mme Mosquera, le Conseil d'État a estimé que les stipulations des articles 2, 9, 20 et 29 de la convention ne produisent pas d'effets directs à l'égard des particulier²⁰⁸². Cette décision peut être nuancée, mais avec grande prudence, au regard d'une décision de la Cour de Cassation de 1991 qui établissait l'effet direct de cet article²⁰⁸³. La prudence est de mise car cet arrêt est antérieur à la décision de cette même juridiction de déclarer l'ensemble de la convention comme dépourvue d'effet direct. Il est donc loin d'être admis qu'une décision identique serait prononcée aujourd'hui (deux revirements de jurisprudence étant intervenus depuis cette date).

Si le droit interne ne semble pas reconnaître l'applicabilité de l'article 29, le droit international offre cependant une alternative. En effet, une instance internationale établissant une procédure de présentation de communications a été créée par l'ajout d'un 3ème protocole à la CIDE le 19 décembre 2011. Ce protocole signé par la France en 2014 a été ratifié le 7 janvier 2016²⁰⁸⁴. Il prévoit dans son article 5 que « *des communications peuvent être présentées par des particuliers ou des groupes de particuliers ou au nom de particuliers ou de groupes de particuliers relevant de la juridiction d'un État partie, qui affirment être victimes d'une violation par cet État partie de l'un quelconque des droits énoncés* » dans la convention. La recevabilité de ces « communications » répond à des conditions strictes, notamment que l'ensemble des recours internes disponibles soient épuisés. Toutefois, ce comité n'est pas une instance juridictionnelle dans le sens où il ne prend pas de décision mais adresse aux États parties concernées ses constatations. Son rôle peut ainsi se rapprocher de celui du CERDCA, dans la mesure où il permet à des particuliers de saisir directement une instance internationale. De même son rôle ne doit pas être négligé. Les constatations du comité étant rendues publiques, ce dernier a un rôle d'influence considérable, notamment en raison de l'attachement des citoyens aux droits de l'enfant. On imagine ainsi mal un État ne pas réagir suite à une constatation de non respect des droits de l'enfant.

²⁰⁸⁰ Ibidem.

²⁰⁸¹ Ibidem.

²⁰⁸² CE, 6 juin 2001, n°213745, Mme Mosquera.

²⁰⁸³ Civ. 1re, 9 avr. 1991, n°90-05026

²⁰⁸⁴ Décret n° 2016-500 du 22 avril 2016 portant publication du protocole facultatif à la convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications, adopté à New York le 19 décembre 2011, signé par la France le 20 novembre 2014, JORF n°0097 du 24 avril 2016

S'agissant de l'article 29, on l'a vu, le comité accorde dans son observation de 2001 une importance particulière aux valeurs qu'il véhicule. Il est donc raisonnable de s'interroger sur la décision prise par celui-ci s'il était saisi sur la question de son invocabilité. De la même manière, ce comité pourrait être saisi afin de vérifier la bonne application de l'obligation d'éducation à l'environnement en France.

2. Une reconnaissance par le truchement de l'éducation aux droits de l'Homme

De manière plus indirecte, nous allons voir que l'éducation aux droits de l'Homme offre également un support à la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement. Cette affirmation prend sa source à l'article 2 de la déclaration universelle des droits de l'Homme. Ce dernier énonce en effet que « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». La rédaction de cet article va petit à petit être interprétée comme reconnaissant la nécessité de développer une éducation aux droits de l'Homme.

De nombreuses conventions et recommandations vont suivre ce chemin. Ainsi en 1965, la convention internationale sur l'élimination de toute forme de discrimination raciale adopte un article 7 au sein duquel l'éducation vise à promouvoir les buts et les principes de la déclaration universelle des droits de l'homme. Le Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels assure dans son article 13 que « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». La convention concernant la lutte contre les discriminations dans le domaine de l'éducation établit, dans son article 5, le même constat dans des termes similaires. L'article 29 de la convention relative aux droits de l'enfant va enfin dans la même direction en disposant que l'éducation vise à « *inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ».

La déclaration de Vienne adoptée par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme le 25 juin 1993 reconnaît officiellement que ces dispositions conduisent à la mise en œuvre d'une éducation aux droits de l'homme. Elle estime en effet que « *l'éducation en matière de droits de l'homme et la diffusion d'une information appropriée, à la fois théorique et pratique, jouent donc un rôle important dans la promotion et en faveur du respect des droits de tous les individus* »²⁰⁸⁵. Elle entérine cette approche en procédant à la création de la décennie des Nations-Unis pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme. Dans sa résolution du 6 mars 1995, l'assemblée

²⁰⁸⁵ Déclaration de Vienne adoptée par la conférence mondiale sur les droits de l'homme le 25 juin 1993, point n°33

générale des Nations-Unies relatives à la décennie des Nations-Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme reconnaît que cette éducation découle directement des articles précités relatifs au droit à l'éducation²⁰⁸⁶.

Ainsi, par le biais de l'éducation aux droits de l'homme il est possible de reconnaître l'existence d'une éducation à l'environnement. Cette constatation prend son fondement dans la reconnaissance du droit de l'homme à l'environnement. S'il convient d'être prudent avant d'affirmer qu'il existe un droit de l'homme à l'environnement unanimement reconnu sur la scène internationale, plusieurs indices permettent néanmoins d'aller dans ce sens. D'abord, trois textes généraux très influents consacrent leur premier article ou principe à l'affirmation de ce droit²⁰⁸⁷. Le principe 1 de la Déclaration de Stockholm selon lequel : « [...] L'homme a un droit fondamental à la liberté, à l'égalité et à des conditions de vie satisfaisantes dans un environnement dont la qualité lui permettra de vivre dans la dignité et le bien-être. Il a le devoir solennel de protéger et d'améliorer l'environnement pour les générations présentes et futures ». Le principe 1 de la Déclaration de Rio où il est rappelé que les êtres humains « ont droit à une vie saine ». Et enfin l'article 1 de la Convention d'Aarhus qui garantit : « Le droit de chacun, dans les générations présentes et futures, de vivre dans un environnement propre à garantir sa santé et son bien-être ». Au delà de ces textes, au moins 8 conventions internationales reconnaissent le droit de l'homme à l'environnement²⁰⁸⁸, et toutes les conférences des Nations-Unies sur le sujet ont unanimement « *admis par consensus l'importance du droit de l'homme à un environnement sain et écologiquement équilibré permettant de vivre dans la dignité et le bien-être* »²⁰⁸⁹. S'agissant de l'Assemblée générale des Nations-Unies, outre l'adoption de la Charte mondiale de la nature²⁰⁹⁰, cette dernière a adopté des résolutions sur plusieurs aspects de l'environnement : sur le droit à l'eau en 2010²⁰⁹¹ et 2015²⁰⁹², sur le droit à l'alimentation en 2014²⁰⁹³, sur l'harmonie avec la nature²⁰⁹⁴ et sur l'accès de tous à des services énergétiques fiables et modernes²⁰⁹⁵. Enfin, la nomination en 2012, d'un expert indépendant devenu rapporteur spécial sur la question des obligations relatives aux droits de l'homme et à l'environnement, auprès du Conseil des droits de l'homme, contribue à accréditer que le droit de l'homme à l'environnement trouve une place au sein des droits de l'homme. Si, aujourd'hui de nombreux acteurs militent en faveur de la rédaction d'un troisième Pacte relatif au droit à

²⁰⁸⁶ Assemblée générale des Nations-Unies, résolution du 6 mars 1995 relative à la décennie des nations-unis pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, E/CN.4/RES/1995/47

²⁰⁸⁷ M.-A. Cohendet et M. Fleury « droit constitutionnel et droit international de l'environnement », *revue française de droit constitutionnel*, 2020/2 n° 122, pp. 284 - 285

²⁰⁸⁸ M. Prieur et al., *op.cit.*, n°46

²⁰⁸⁹ CIDCE, « projet de pacte international du CIDCE », *RJE*, 2017/2 n°42, p. 382.

²⁰⁹⁰ Résolution 37/7

²⁰⁹¹ Résolution 64/292 du 28 juillet 2010

²⁰⁹² Résolution 70/169 du 17 décembre 2015

²⁰⁹³ Résolution 69/177 du 18 décembre 2014.

²⁰⁹⁴ Résolutions 64/196 du 21 décembre 2009, 65/164 de 2010, 66/204 de 2011, 67/214 de 2012, 68/216 de 2013, 69/224 du 19 décembre 2014 et 70/208 du 23 décembre 2015.

²⁰⁹⁵ ODD 7-1. de développement durable, résolution Assemblée générale des Nations-Unies 25 septembre 2015, A/70/1.

l'environnement²⁰⁹⁶, il semble néanmoins que les Nations-Unies agissent déjà dans ce sens. A titre d'exemple, le rapporteur spécial sur le droit à l'environnement a souligné dans un rapport, l'importance des nouveaux objectifs de développement durable (ODD) pour les droits de l'homme et l'environnement²⁰⁹⁷.

Partant de ce constat, la reconnaissance d'une éducation à l'environnement découlant de l'éducation aux droits de l'homme est de plus en plus manifeste. Ainsi, dès 1974 la recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, établie sous l'égide de l'UNESCO, reconnaissait que l'éducation aux droits de l'homme « *devait porter par exemple sur [...] l'utilisation, la gestion et la conservation des ressources naturelles, la pollution de l'environnement* ». Aujourd'hui, cette reconnaissance est notamment présente au sein de la déclaration des Nations-Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme adoptée par le Conseil des Droits de l'Homme des Nations-Unies le 23 mars 2011²⁰⁹⁸, et par l'Assemblée générale le 19 décembre 2011²⁰⁹⁹. En effet, dans une résolution adoptée le 24 mars 2016, le Conseil des droits de l'homme constate « *que l'éducation, y compris l'éducation et la formation aux droits de l'homme, concourt à titre de catalyseur à assurer [...] la durabilité environnementale* »²¹⁰⁰.

La mise en œuvre de cette éducation aux droits de l'homme a pris forme au sein du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme. Adoptée par l'Assemblée générale des Nations-Unies, le 10 décembre 2004, ce programme, qui a été lancé le 1^{er} janvier 2005, vise à faire avancer l'exécution des programmes d'éducation en matière de droits de l'homme dans tous les secteurs²¹⁰¹. Il s'est articulé autour de plusieurs phases. La première (2005-2009) était axée sur l'intégration de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme aux systèmes d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire²¹⁰². La deuxième phase (2010-2014) portait sur l'éducation dans le domaine des droits de l'homme dans l'enseignement supérieur et sur la formation aux droits de l'homme des enseignants, des éducateurs, des fonctionnaires, des responsables de l'application des lois et du personnel militaire à tous les échelons²¹⁰³. La troisième phase (2015-2019) était consacrée à la consolidation des deux premières phases et à la promotion de la formation aux droits de l'homme des professionnels des médias et des journalistes²¹⁰⁴. Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) établit actuellement un projet de

²⁰⁹⁶ Voir notamment le projet proposé par le CIDCE, « projet de pacte international du CIDCE », op.cit.

²⁰⁹⁷ Rapport John H. Knox, 28 décembre 2015, A/HRC/31/53, § 11

²⁰⁹⁸ Résolution 16/1 du Conseil des droits de l'homme

²⁰⁹⁹ Résolution 66/137 de l'Assemblée Générale

²¹⁰⁰ Résolution adoptée par le Conseil des droits de l'homme le 24 mars 2016, A/HRC/RES/31/21

²¹⁰¹ Résolution 59/113 A

²¹⁰² Résolution 59/113 B

²¹⁰³ Résolution 15/11

²¹⁰⁴ Résolution 27/12

plan d'action pour lancer une quatrième phase (2020-2024) de ce programme²¹⁰⁵. Si ces différents programmes n'ont eu que très peu d'impact sur le développement de l'éducation, notamment en raison de la concurrence de la décennie des Nations-Unies pour l'éducation en vue du développement durable, il semble que la mise en place des ODD apporte un éclairage nouveau. En effet, la déclaration d'Incheon relative à l'objectif 4 des objectifs de développement durable reconnaît que « *les systèmes éducatifs doivent être adaptés et répondre [...] à la dégradation de l'environnement, aux risques et aux catastrophes naturelles, à la concurrence vis-à-vis des ressources naturelles* ». Il apparaît même à la lecture de la déclaration que l'éducation aux droits de l'homme soit une composante de l'EDD. La cible 4,7 du cadre d'action ODD4 estime en effet que l'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) « *englobent l'éducation à la paix et aux droits de l'homme* ».

Malgré cela, la portée de ces textes est très faible. Les références à l'éducation à l'environnement comme composante de l'éducation aux droits de l'homme se retrouve en effet dans des textes non juridiquement contraignants. Quant aux conventions internationales, si leur portée juridique est réelle, les dispositions relatives à l'éducation semblent totalement dénuées d'applicabilité directe. Notre raisonnement s'appuie notamment sur la décision du Conseil d'État du 9 juillet 2007 qui a reconnu que l'article 28 de la convention des droits de l'enfant relatif au droit à l'éducation n'avait pas d'effet direct²¹⁰⁶.

B. En droit interne

En France, le droit à l'éducation est reconnu à l'article L 111-1 du code de l'éducation. Il se traduit par la mise en place d'une formation scolaire qui complète l'action de la famille²¹⁰⁷.

Si un droit subjectif à l'éducation est garanti, il convient de s'interroger sur son déploiement en termes de contenu éducatif. C'est en tout cas de cette manière que le droit à l'éducation est envisagé par la convention internationale des droits de l'enfant. Ainsi, nous chercherons à savoir si un droit à l'éducation à l'environnement peut être déduit des dispositions relatives au droit à l'éducation. Nous verrons alors que si le cadre légal ne permet pas une reconnaissance manifeste (1), la mise en place du socle commun de connaissances ouvre la voie d'une reconnaissance plus effective (2)

²¹⁰⁵ Plan d'action pour la quatrième phase (2020 – 2024) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (A/HRC/42/23)

²¹⁰⁶ CE, 9 juill. 2007, n°297871

²¹⁰⁷ Article L. 111-2 du code de l'éducation

1. Une reconnaissance récente de l'éducation à l'environnement dans les dispositions relatives au droit à l'éducation

Formellement, le droit à l'éducation est posé de manière claire et précise dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989²¹⁰⁸. Cette dernière dispose dans son article 1^{er} que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun* ». La loi de refondation de l'école de la République s'inclut dans cette démarche en estimant que « *le service public veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* »²¹⁰⁹. Le défenseur des droits dans un rapport de 2016 déduit de cet article un « *droit fondamental à l'éducation* »²¹¹⁰.

Aujourd'hui le droit à l'éducation est prévu au titre 1 du code de l'éducation. Afin de voir si l'éducation à l'environnement peut être déduite de ce droit il convient alors de s'interroger sur son contenu. Si de nombreuses réflexions ont été menées sur les finalités et les buts de l'éducation²¹¹¹, les commentateurs du code de l'éducation distinguent trois finalités : le « savoir », le « savoir-faire » et le « savoir-être »²¹¹². Malgré tout, l'article L. 111-1 du code de l'éducation apporte peu de précisions sur ces finalités. Il se contente uniquement d'estimer que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». Malgré cette présentation sommaire, on peut voir derrière l'exercice de la citoyenneté l'opportunité d'un développement de l'éducation à l'environnement. En effet, l'exercice de la citoyenneté n'est pas ici envisagé de manière restrictive. Il vise ainsi à inclure l'ensemble de ses composantes, y compris la citoyenneté environnementale. Derrière cet objectif, il est donc possible d'envisager la mise en place d'une éducation à l'environnement.

Malgré tout, les articles relatifs au droit à l'éducation assignent des objectifs en termes de contenu éducatif. La mise en œuvre du droit à l'éducation est essentiellement envisagée comme un droit d'accès aux structures éducatives. En effet, si l'éducation est assurée conjointement avec la famille²¹¹³, le rapporteur des droits estime que le « *droit à l'éducation est concrétisé par le devoir d'instruction qui impose le principe de scolarisation, assorti de quelques exceptions strictement contrôlées; il se confond avec le droit d'accès à l'école* »²¹¹⁴. Le droit à l'éducation se matérialise

²¹⁰⁸ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JORF du 14 juillet 1989

²¹⁰⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, JORF n°0157 du 9 juillet 2013, article 2 modifiant l'article L. 111-1 du code de l'éducation.

²¹¹⁰ Défenseur des droits, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun*, Rapport droit de l'enfant 2016, novembre 2016.

²¹¹¹ T. Ly (rap.), *Quelle stratégie pour quelle école ?*, Rapport France Stratégie, septembre 2016.

²¹¹² Code de l'éducation, Dalloz, commentaire sous le titre premier « le droit à l'éducation ».

²¹¹³ Article L. 111-2 du code de l'éducation : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation* ».

²¹¹⁴ Défenseur des droits, Rapport 2016

donc par la mise en place d'un service public de l'enseignement. Or c'est parmi les missions confiées au service public de l'enseignement qu'il est possible de trouver des dispositions relatives au déploiement d'un contenu éducatif. Si pendant longtemps, l'éducation à l'environnement n'était jamais désignée expressément. Elle pouvait néanmoins se déduire d'autres obligations et notamment de l'éducation à la responsabilité civique²¹¹⁵, de l'éducation à la culture générale²¹¹⁶, ou encore de l'éducation à la citoyenneté²¹¹⁷. Si tous ces objectifs peuvent concourir à la mise en place d'une éducation à l'environnement, nous pensons malgré tout que l'éducation à la citoyenneté constitue le levier le plus efficace au regard de l'existence de la citoyenneté environnementale. Cependant, ce lien entre éducation à la citoyenneté et éducation à l'environnement n'est pas clairement établi. L'article L 312-15 du code de l'éducation qui définit le contenu de l'enseignement moral et civique²¹¹⁸ ne mentionne jamais l'environnement. Des sujets divers sont traités²¹¹⁹ mais l'environnement n'est jamais clairement désigné. Une évolution est néanmoins intervenue le 22 août 2021 avec la réécriture, par la loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, de l'article L. 111-2 du code de l'éducation.

Issu d'un amendement Parlementaire, l'article 5 de la loi dispose qu'après « la troisième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 111-2, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Elle développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable ». L'article L. 111-2 dispose donc aujourd'hui que « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle favorise également l'éducation manuelle. Elle développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit

²¹¹⁵ Article L. 121-1 du code de l'éducation

²¹¹⁶ Article L. 121-4 du code de l'éducation

²¹¹⁷ Article L. 121-4-1 du code de l'éducation

²¹¹⁸ Selon l'article L. 121-4-1 du code de l'éducation : « *Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie. Les enseignements mentionnés à l'article L. 312-15 et les actions engagées dans le cadre du comité prévu à l'article L. 421-8 relèvent de cette mission* »

²¹¹⁹ On trouve notamment : « *une formation aux valeurs de la République, à la connaissance et au respect des droits de l'enfant consacrés par la loi ou par un engagement international et à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte* », « *une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes en situation de handicap dans une société inclusive* », ou encore une formation permettant « *de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible et d'acquérir un comportement responsable dans l'utilisation des outils interactifs lors de leur usage des services de communication au public en ligne* », etc.

d'initiative et l'esprit d'équipe, notamment par l'activité physique et sportive. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles ». Une évolution est néanmoins intervenue le 22 août 2021 avec la réécriture, par la loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets, de l'article L. 111-2 du code de l'éducation.

Issu d'un amendement Parlementaire, l'article 5 de la loi dispose qu'après « la troisième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 111-2, est insérée une phrase ainsi rédigée : « La formation scolaire développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable ». L'article L. 111-2 dispose donc aujourd'hui que « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle favorise également l'éducation manuelle. Elle développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe, notamment par l'activité physique et sportive. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles ». Si l'article L 111-2 du code de l'éducation pose en premier lieu le principe du droit à la formation scolaire, il va en outre établir une obligation légale de dispenser un certain nombre d'enseignements au titre desquels figurent désormais le développement des connaissances scientifiques, des compétences et de la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux. Ces enseignements listés à l'article L 111-2 forment la déclinaison du contenu du droit à l'éducation dans la sphère de la formation scolaire. L'enseignement de ces contenus constitue un droit pour les élèves, ce qui impose donc à l'Etat d'en assurer la mise en œuvre. Le manquement, par l'Etat, à cette obligation est constitutif d'une faute de nature à engager sa responsabilité²¹²⁰. Si le Ministère de l'éducation nationale est

²¹²⁰ CE 27 janv. 1988, *MEN c/ Giraud*, no 64076: Lebon 39; AJDA 1988. 352, note Moreau; RFDA 1988. 321, note Durand-Prinborgne; JCP 1988. II. 21063, note Plouvin ; TA Versailles, 3 nov. 2003, *M. Kepeklian c/ MEN*, no

responsable de la déclinaison de ces enseignements dans les programmes scolaires, le conseil supérieur des programmes rappelle que « *les articles L111-1 et L111-2 du Code de l'éducation énumèrent un certain nombre de principes généraux relatifs à l'éducation et à la formation scolaire. Ils doivent être la référence constante de l'élaboration des programmes* »²¹²¹.

L'introduction de l'éducation à l'environnement à l'article L. 111-2 du code de l'éducation fait donc de cet enseignement un contenu essentiel afin d'assurer le respect du droit à l'éducation. Des effets importants en termes de contenu des programmes scolaires et des enseignements doivent être tirés de cette évolution législative. En effet, même si cet article encadre uniquement la formation scolaire, et donc ignore des pans importants de la sphère éducative, il implique la mise en place d'enseignements adaptés à la réalisation des objectifs fixés dans la loi. L'éducation à l'environnement s'affirme donc comme un droit devant être assuré durant toute la scolarité. Plus que cela, des objectifs sont assignés à cette éducation : le développement des connaissances scientifiques, des compétences et de la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux. Si le Ministère de l'éducation nationale n'est responsable que d'une obligation de moyen et non de résultat, il n'en demeure pas moins que cette inscription dans la loi doit engendrer la mise en place d'une réelle politique éducative en matière d'environnement durant toute la formation scolaire.

En outre, s'il est possible de déduire du droit à l'éducation l'existence d'une éducation à l'environnement c'est surtout grâce à la mise en place du socle commun de connaissances.

2. Une reconnaissance grâce au socle commun de connaissances

Des références à l'éducation à l'environnement peuvent être trouvées au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article L122-1-1 du code de l'éducation. Cette contribution est capitale. En effet, ce socle détermine les compétences que chaque élève doit être en mesure de maîtriser au cours de sa scolarité et cela indépendamment du cadre scolaire choisi par les familles. La construction de ce socle commun de connaissances fait suite à un rapport sur l'avenir de l'école. Il estimait qu'au cours de la scolarité obligatoire « *la Nation s'engage sur ce que tous les élèves doivent absolument maîtriser à chaque étape de la scolarité obligatoire. D'où l'exigence d'identifier un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de*

0104490 (11 jugements rendus le même jour): AJDA 2004. 937, note Deliancourt ; CE 6 oct. 2000, *Assoc. Promouvoir*, nos 216901, 217800, 217801 et 218813: Lebon 391; AJDA 2000. 1060, concl. Boissard; D. 2000. 268.

²¹²¹ Conseil supérieur des programmes, Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire, Avril 2014, disponible sur le site internet sur Ministère de l'éducation nationale [www.education.gouv.fr]

comportement considérées comme indispensable »²¹²². Ce socle est instauré par la loi du 23 avril 2005, il inscrit dès lors la France dans une logique curriculaire. Initialement cinq compétences clés étaient mentionnées : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication²¹²³. Le contenu de ces différentes compétences était précisé par décret. Or ce décret renvoyait à l'éducation à l'environnement. En effet, il estimait que la compétence n°3 « *les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique* » renvoyait à l'objectif de « *comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine* »²¹²⁴. Parmi les attitudes à acquérir il identifiait « *la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé* »²¹²⁵.

La loi de 2013 a cependant procédé à une réécriture de l'article L122-1-1 du code de l'éducation relatif au socle commun en renonçant à énumérer les éléments qui constituent le contenu du socle. Il est uniquement énoncé que les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive, sont fixés par décret. Cette refonte s'appuie sur un constat d'échec du dispositif précédent²¹²⁶. Actuellement, c'est le décret du 31 mars 2015 qui fixe le socle commun²¹²⁷. Cinq grands domaines de formation sont identifiés : « les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine ». Ici encore l'éducation à l'environnement est présente. D'abord, au sein du domaine 4 : « les systèmes naturels et les systèmes techniques », il est inscrit que « l'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective ». Ensuite au sein du domaine 5 : « représentation du monde et l'activité humaine » le décret énonce que « l'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'appréhender [...] les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat ».

La portée de ce socle commun ne doit pas être négligée. En effet l'article D. 122-2 du code

²¹²² Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves*, La documentation française, 2004, p. 49.

²¹²³ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, JORF n°96 du 24 avril 2005, article 9.

²¹²⁴ D. n° 2006-830 du 11-7-2006, socle commun de connaissance et de compétence, JO du 12-7-2006.

²¹²⁵ Ibidem.

²¹²⁶ Voir notamment, rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, 7 avril 2010.

²¹²⁷ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, JORF n°0078 du 2 avril 2015 page 6034.

de l'éducation dispose que « *les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants* ». Il existe alors une obligation de transposer le contenu du socle commun de connaissances dans les programmes scolaires. Par ce biais, l'éducation à l'environnement doit donc trouver une place au sein de ces derniers. A plusieurs titres, l'inscription de l'éducation à l'environnement au sein du socle peut s'avérer plus contraignante que les dispositions issues de l'article L. 312-19 du code de l'éducation. En effet, les obligations inscrites dans le socle sont plus exigeantes que la simple sensibilisation des enfants prévue à l'article L. 312-19. Il est notamment inscrit que l'élève doit connaître les comportements responsables vis-à-vis de l'environnement et appréhender les problématiques mondiales concernant l'environnement.

Malgré tout, un bémol doit être apporté car la réalisation des objectifs inscrits dans le socle ne répond pas de la part de l'État à une obligation de résultat mais à une obligation de moyens. Comme l'indique le rapport parlementaire relatif au projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : « *le législateur fait peser sur l'État une obligation de moyens et non de résultat. Sont garantis à tout élève les moyens nécessaires à l'acquisition du socle commun, mais il n'existe pas de droit-créance qui permettrait aux familles de demander réparation à l'État en cas d'échec avéré dans la maîtrise par l'enfant des connaissances et des compétences formant le socle* »²¹²⁸. Cette obligation de moyens est cependant importante car elle oblige l'État à mettre en œuvre les mesures nécessaires afin de garantir la mise en place d'une éducation à l'environnement au sein des programmes scolaires.

²¹²⁸ Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi, adopté par l'assemblée nationale, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, par Mme Françoise Cartron, n° 568, Sénat session ordinaire de 2012-2013, p. 67.

SECTION 2 : LES LIMITES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT EN DROIT DE L'ÉDUCATION

Des freins au développement de l'éducation à l'environnement peuvent être identifiés en droit de l'éducation. D'abord, la conception de l'éducation à l'environnement dans ce droit diffère de sa conceptualisation en droit de l'environnement. Cette divergence repose avant tout sur le champ d'application du droit. Ainsi, si le droit de l'environnement n'a pas de frontière et s'applique à tous, le droit de l'éducation est majoritairement tourné vers la jeunesse. C'est donc la structure même du droit de l'éducation qui vient limiter le champ de l'éducation à l'environnement.

Mais les limites ne se cantonnent pas au public visé. L'articulation même du système scolaire est un frein au développement d'une éducation à l'environnement envisagée de manière globale. La segmentation par discipline empêche d'abord la mise en place d'une vision interdisciplinaire. Les incitations à l'élaboration d'un projet d'éducation à l'environnement par établissement scolaire est également critiquable pour son absence de vision d'ensemble, de globalisation. Par-là, c'est l'éducation à l'environnement qui, par son caractère atypique, peine à s'inscrire pleinement dans la sphère éducative (§1).

D'un autre côté, les principes mêmes du droit de l'éducation freinent l'avènement d'une éducation à l'environnement pleine et entière. En effet, deux grands principes irriguent ce droit : la liberté de conscience et la liberté d'enseignement. Garants de la neutralité de l'enseignement et de la préservation des valeurs personnelles, ces principes entrent en conflit avec une éducation à l'environnement dont la dimension axiologique est clairement revendiquée. Nous verrons malgré tout que la constitutionnalisation de l'éducation à l'environnement permet de contourner cette obligation de neutralité (§2).

§1 : Les limites de l'éducation à l'environnement

L'école constitue un espace privilégié pour le déploiement de l'éducation à l'environnement auprès des jeunes générations. Par son institutionnalisation elle permet un déploiement à grande échelle vers l'écrasante majorité des enfants.

Malgré tout, la force de l'école peut s'avérer problématique dans la mise en œuvre d'une forme éducative qui ne respecte pas les schémas classiques. D'abord, alors qu'elle a vocation à s'appliquer à l'ensemble des individus, elle ne touche dans ce cadre qu'un public restreint : les jeunes (A). Ensuite par sa propension à l'interdisciplinarité, elle peine à se frayer une place dans un

système éducatif fortement marqué par les disciplines et l'autonomie des établissements scolaires (B).

A. Une vision trop centrée sur l'école

L'éducation à l'environnement telle que présentée en droit de l'éducation souffre de nombreuses limites. La première d'entre elles est liée à son champ d'application. En effet, si les textes fondateurs de l'éducation à l'environnement insistent sur une diffusion à destination de l'ensemble de la population, le droit de l'éducation, au contraire, concentre son dispositif sur la sphère scolaire, excluant de facto l'éducation des adultes.

Ce constat tire son fondement de différentes dispositions. D'abord, la circulaire de 2019 relative à l'éducation à l'environnement et au développement durable ne traite que des mesures à dispenser dans le cadre scolaire. Ainsi, celle-ci ne fait par exemple aucune référence à l'enseignement supérieur et cloisonne son champ d'application au seul cadre des écoles, collèges et lycées. Ensuite, l'intégration de notre objet d'étude au sein du socle commun de connaissances poursuit la même logique. En effet, ce socle ne couvre que la période de la scolarité obligatoire, « *c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans* »²¹²⁹. Les adultes se retrouvent exclus de ce cadre.

L'approche est identique s'agissant de l'article L312-19 du code de l'éducation. Ce dernier est en effet inséré au sein de la seconde partie du code de l'éducation relative aux « enseignements scolaires ». Si aucune définition précise n'est donnée sur le spectre couvert par cette dénomination, plusieurs indices permettent d'en saisir le champ d'action. D'abord il s'oppose à l'enseignement supérieur qui est défini dans une troisième partie du code. Ensuite, le livre 4 de la seconde partie donne une liste des établissements scolaires, à savoir les écoles, collèges, lycées et CFA. Par-là, on le voit bien, l'éducation à l'environnement s'adresse en priorité à un public mineur. Seul le cas des CFA semble différent. En effet, les modalités de l'apprentissage sont régies par le Code de travail qui fixe, au terme de l'article L6222-1, une limite d'âge de 30 ans. Toutefois, les modalités d'application de l'éducation à l'environnement dans ces établissements diffèrent des mesures prévues dans les écoles. Les programmes scolaires ne s'appliquent pas, et l'article L312-19 énonce que « *les formations dispensées dans les établissements d'enseignement technologique, professionnel, agricole et les centres de formation des apprentis veillent à favoriser la connaissance des techniques de mise en œuvre et de maintenance des énergies renouvelables, ainsi que des dispositifs d'efficacité énergétique et de recyclage* ». On le voit bien, ici l'éducation à l'environnement est

²¹²⁹ Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. Du 2-4-2015 – annexe.

envisagée dans une optique de formation professionnelle. Le remplacement du terme éducation par formation en témoigne parfaitement. De même, l'accentuation des enseignements sur les problématiques énergétiques n'encourage pas au développement d'une approche globale.

S'agissant de l'enseignement supérieur, il existe très peu de contraintes. Si la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche a ajouté le développement durable aux missions de recherche du service public de l'enseignement supérieur, cette dernière n'oblige en rien à la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement dans les cursus²¹³⁰. A notre connaissance, seuls les établissements d'enseignement supérieur agricoles et vétérinaires publics, par renvoi à l'article L812-1 du code rural et de la pêche maritime, « *contribuent à l'éducation à l'environnement et au développement durable et à la mise en œuvre de ses principes* ». Cette absence a été identifiée dans un rapport du CESE. Ce dernier recommandait alors l'intégration dans le code de l'éducation d'une référence claire à l'éducation à l'environnement et au développement durable afin que « *tous les diplômés de l'enseignement supérieur [puissent] avoir un minimum de compétences génériques sur les enjeux du développement durable et de la transition écologique, en particulier en termes de trajectoire* »²¹³¹. Cette intégration pourrait prendre forme au sein des articles L612-1 et suivants du code de l'éducation qui organisent les enseignements supérieurs, ou plus facilement dans l'arrêté fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master²¹³².

S'agissant de l'éducation des adultes, l'article L111-1 dispose très clairement que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». La formation des adultes est assurée par les articles L6111-1 et suivant du Code du travail. Aucune mesure relative à l'éducation à l'environnement n'est précisée. Cependant, il convient de remarquer qu'il existe une palette assez large de formations portant spécifiquement sur les questions environnementales. Ce constat mérite cependant d'être nuancé. En effet, les formations dispensées ne traitent en réalité que d'un aspect bien déterminé de l'environnement. Elles ne s'incluent donc pas dans une perspective globale. Ces formations conduisent à la formation d'experts sur un point donné, mais ne constituent pas une véritable éducation à l'environnement.

L'éducation à destination des adultes mériterait cependant d'être repensée à la lecture de sa mission citoyenne (L111-1). Actuellement aucun dispositif ne vient éclairer cette disposition. Selon nous, elle pourrait servir de support à la mise en œuvre d'une obligation éducative à l'environnement

²¹³⁰ LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, JORF n°0169 du 23 juillet 2013.

²¹³¹ Rapport CESE, *L'éducation à l'environnement...*, op.cit., p. 24.

²¹³² Arrêté du 30 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, JORF n°0180 du 7 août 2018

en amont des mécanismes de participation prévus par le code de l'environnement, qui sont des instants d'exercice de la citoyenneté.

Pour conclure, nous ne pouvons que constater la centralisation de l'éducation à l'environnement vers la jeunesse. Ce bilan avait déjà été établi par le CESE en 2013. Son rapport estime en effet que l'éducation à l'environnement et au développement durable est encore « *trop cantonné au public jeune* »²¹³³. Et même si l'enfant peut être désigné comme un « *catalyseur du changement* »²¹³⁴, nous pensons que cette acception n'est pas suffisante. Une éducation à destination des adultes demeure donc indispensable, en particulier à l'occasion d'étapes clés d'expression de la citoyenneté. Face à cela, le soutien au développement de l'éducation populaire constitue une solution intéressante à envisager.

B. Une vision trop cloisonnée

L'école propose une vision trop cloisonnée de l'éducation à l'environnement et empêche la réalisation d'une diffusion interdisciplinaire et globale.

Interdisciplinaire d'abord car son organisation par matière organise une fragmentation de l'éducation à l'environnement dans différentes disciplines. Les passerelles entre ces dernières étant rares, il apparaît donc complexe pour les élèves d'appréhender cette éducation dans son intégralité et sa complexité (1). Globale ensuite car, en proposant un déploiement de l'éducation à l'environnement par établissement scolaire, un risque d'absence de cohésion entre les projets des différents établissements est probable. Il se concrétise par un foisonnement de labels et donc l'absence d'un développement unifié (2).

1. Par matière

L'éducation à l'environnement, par son caractère transdisciplinaire, est à l'origine pensée comme une discipline tranchant avec la culture scolaire classique. Or comme l'a très bien montré Caroline Leininger-Frezal, les réformes successives, par voie de circulaire, ont procédé à un reclassement de la discipline par matière²¹³⁵. Ainsi, « *le développement durable est défini en 2007 comme un savoir à enseigner dans les programmes disciplinaires. Il devient donc possible de*

²¹³³ Rapport CESE, *L'éducation à l'environnement...*, op.cit., p. 14.

²¹³⁴ H. Gottesdiener, J. Davallon, Éducation pour l'environnement : l'enfant catalyseur du changement. In: *Villes en parallèle*, n°28-29, décembre 1999. Ville et environnement. Approche psychosociologique. pp. 232-247

²¹³⁵ C. Leininger-Frezal, *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, op.cit..

fragmenter la notion et tous les savoirs qui lui sont aliénés entre les différentes disciplines, à charge ensuite à l'élève de recoller les différents morceaux du puzzle cognitif. L'approche disciplinaire est prioritaire »²¹³⁶. Le circulaire de 2019 ne remet pas en cause ce modèle. Elle estime en effet que l'éducation au développement durable est « *ancrée dans toutes les disciplines* ». Cette fragmentation est clairement assumée puisque le texte énonce que l'éducation au développement durable « *relève de contenus et de démarches s'inscrivant dans les enseignements disciplinaires généraux, technologiques et professionnels, et dans les enseignements et dispositifs interdisciplinaires* »²¹³⁷. Certes, la dimension transversale n'est pas totalement absente. Les croisements disciplinaires, le développement de dispositifs transversaux et la conduite de projets pluridisciplinaires sont encouragés. Il n'en demeure pas moins que l'approche disciplinaire reste la colonne vertébrale de l'édifice pédagogique français. Ainsi, la volonté de généraliser massivement l'éducation à l'environnement a conduit à en faire « *un objet digérable par le système scolaire, praticable par le plus grand nombre d'enseignants, et [... donc à] conformer à la forme et à la culture scolaire. Or la colonne vertébrale de la culture scolaire est constituée par les disciplines. Pour intégrer le système, l'environnement et le développement devaient devenir des savoirs à enseigner qu'il était possible d'introduire dans des programmes scolaires, de mettre en exercice et d'évaluer* »²¹³⁸.

Cette pratique prend en définitive racine dans les programmes scolaires. Notre objectif ici ne sera pas d'analyser l'intégralité des programmes afin d'y déceler l'ensemble des renvois à l'éducation à l'environnement. Cette démarche fastidieuse qui engendrerait une présentation sous forme de catalogue n'apporterait aucune plus-value²¹³⁹. Aussi, nous procéderons à une analyse globale des programmes afin d'en déterminer des incidences communes.

A travers l'analyse des différents cycles, ainsi que des programmes relatifs à l'enseignement au lycée, le constat de la fragmentation de la discipline saute aux yeux. On assiste en effet à une répartition des enjeux environnementaux dans deux grandes matières que sont les sciences de la vie et de la terre et l'histoire géographie. De manière générale, nous notons un manque de coordination entre les deux matières, notamment en raison de l'absence d'approche systémique. De plus ces matières appréhendent l'environnement soit de manière scientifique (SVT) soit de manière anthropocentrique (histoire-géographie). Les valeurs intrinsèques de l'environnement ne sont jamais mises en avant, encore moins dans l'optique d'une approche critique. Cette vision est partagée par les auteurs. Ils considèrent en effet que cette approche disciplinaire entretient une trop forte

²¹³⁶ Ibid., p. 5.

²¹³⁷ Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019

²¹³⁸ Ibid., p. 6.

²¹³⁹ Pour un état des lieux voir le site internet du GRAINE lanquedoc roussillon : <http://graineI.r.org/ressources-pedagogiques/eedd-et-programmes-scolaires.html>

dépendance avec les représentations sociales des acteurs éducatifs²¹⁴⁰. Il faut entendre par représentation sociale « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui nous permet d'interpréter et de donner un sens à notre réalité quotidienne* »²¹⁴¹. Ainsi, la manière d'appréhender et de transmettre les connaissances relatives à l'environnement apparaît comme conditionnée par le parcours disciplinaire de l'enseignant. La formation initiale des enseignants conduit alors à mettre l'accent sur une approche scientifique ou anthropocentrique de l'environnement, ce qui contribue irrémédiablement à entraîner un défaut de cohérence. Au-delà de ce caractère, cette approche par discipline conduit à exclure toute tentative d'approche de l'éducation à l'environnement de manière globale et complexe. L'approche behavioriste est donc valorisée au détriment de sa mission de critique sociale.²¹⁴².

Ce manque d'interdisciplinarité est régulièrement dénoncé. D'abord en 2003, le rapport Bonhoure, Hagnerelle souligne l'absence de coordination entre les niveaux dans le contenu des programmes. Il met également en avant sa difficile mise en œuvre même quand les programmes y invitent²¹⁴³. Un rapport de 2008, tout en affirmant que le développement durable doit être intégré au sein de chaque matière, incite également à développer les démarches interdisciplinaires²¹⁴⁴. Le rapport de Caroline Leiniger-Frezal va dans le même sens. Il met très clairement en exergue l'échec de la vocation interdisciplinaire. Ses conclusions sur les projets menés dans l'académie lyonnaise sont à ce titre particulièrement révélatrices²¹⁴⁵.

Enfin en 2013, le rapport de Jacques Moret sur l'enseignement de la biodiversité, intitulé de manière révélatrice « *l'éducation au développement durable entre éducation et discipline scolaire* », a soulevé les difficultés à « *renouveler les pratiques des enseignants à croiser les apprentissages [...] et à s'engager dans un enseignement global* »²¹⁴⁶. Il justifie ce constat par la difficulté à dépasser l'enseignement disciplinaire²¹⁴⁷.

Malgré tout, certaines initiatives récentes sont vectrices d'interdisciplinarité et pourraient

²¹⁴⁰ A. Legardez, et L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions, 2011.

²¹⁴¹ D. Jodelet, *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 2015, p. 18.

²¹⁴² C. Leiniger-Frezal, *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, op.cit., p. 13 : « *L'absence, ou presque de transversalité aboutit à une pensée analytique et linéaire caractéristique de la culture scolaire alors que l'EEDD ou l'EDD tendent vers une pensée systémique et complexe* ».

²¹⁴³ G. Bonhoure, H. Hagnerelle, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable-Un état des lieux-Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*, op.cit., p. 9.

²¹⁴⁴ J. Brégeon et al., *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*, 29 janvier 2008, disponible en ligne, spéc. p. 6.

²¹⁴⁵ C. Leiniger-Frezal, *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, op.cit., spéc. p. 7 et s.

²¹⁴⁶ J. Moret, rapport sur l'enseignement de la biodiversité dans l'enseignement scolaire, 8 mars 2013, p. 18.

²¹⁴⁷ Ibid.

être utilisées pour pallier ce manque. C'est le cas par exemple du projet éducatif territorial à l'école²¹⁴⁸, des enseignements pratiques interdisciplinaires au collège²¹⁴⁹ ou encore des travaux personnels encadrés au lycée. De même, certaines spécialités pourraient offrir une véritable éducation à l'environnement. C'est le cas par exemple des formations sciences et technologies de l'industrie et du développement durable proposées par les lycées agricoles²¹⁵⁰.

2. Par établissement

Au-delà de l'ancrage disciplinaire, les différentes circulaires encouragent la mise en œuvre de projets relatifs à l'éducation au développement durable au sein des établissements scolaires : il s'agit des démarches dites E3D. Cette volonté se décline dans la sphère universitaire par le biais des plans verts²¹⁵¹.

Ces dispositifs s'incluent dans la démarche des Agenda 21. Ils poursuivent comme finalité l'ancrage territorial de l'éducation à l'environnement afin de permettre son intégration « *dans la réalité quotidienne du milieu naturel, afin d'être expérimentée et vécue par l'ensemble des membres de la communauté éducative et de ses partenaires* »²¹⁵². L'adoption du label permet la mise en place d'un projet de développement durable « *établissant une continuité entre les enseignements, la vie scolaire, et la maintenance de la structure scolaire tout en s'ouvrant sur l'extérieur par le partenariat* »²¹⁵³.

Finalement ces dispositifs permettent un ancrage territorial de l'éducation à l'environnement et au développement durable. L'intérêt de cette approche a très rapidement été entériné. Selon J. Etienne Bidou, l'école constitue le terrain où « *l'éducation à l'environnement peut trouver son domaine d'action le plus pertinent* »²¹⁵⁴. Le volume 10 de la revue ERE publié en 2012 s'inscrit dans cette logique et démontre l'intérêt d'un développement de l'éducation à l'environnement au plus près des territoires²¹⁵⁵.

²¹⁴⁸ Aujourd'hui beaucoup des projets éducatifs territoriaux comprennent une dimension relative à l'éducation au développement durable. Leur mise en place est cependant plus difficile depuis la nouvelle réforme des rythmes scolaires.

²¹⁴⁹ L'article 5 de l'Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège estime que les enseignements pratiques interdisciplinaires peuvent notamment porter sur la transition écologique et le développement durable

²¹⁵⁰ Ces derniers ont déjà pour mission de contribuer à l'éducation au développement durable : Article L. 811-1 du code rural et de la pêche maritime.

²¹⁵¹ J.-F. Ory, J.-L. Petitjean, T. Côme, *Plan vert des universités : plan stratégique ou outil de communication ?*, Management Sciences Sociales, Kedge Business School, 2016, pp.46-62.

²¹⁵² Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015

²¹⁵³ Ibid.

²¹⁵⁴ J.-E. Bidou, « Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 10 | 2012.

²¹⁵⁵ Ibid.

Ce constat étant posé, il convient malgré tout de relativiser la portée de ces mécanismes. En effet, si pour certains il ne s'agit que de dispositifs communicationnels²¹⁵⁶, pour beaucoup l'adoption du label conduit à adopter un « *modèle de durabilité faible, plutôt tourné vers une gestion éco-responsable, souvent participative, des établissements* »²¹⁵⁷. Ainsi, encore une fois, l'accent est principalement mis sur l'apprentissage des éco-gestes que sur la construction d'un discours critique.

Plus encore, sans remettre en question l'intérêt de la labellisation, dont l'apport ne cesse d'être enrichi, la généralisation des démarches locales peut entraîner des difficultés. Sur ce point Dominique Prost relève trois formes de limites²¹⁵⁸. D'abord, la grande diversité d'établissements et de démarches entraîne inexorablement la mise en œuvre de processus contradictoires, voire qui entrent en conflit. Si la circulaire relative à la démarche E3D tente de rationaliser le dispositif, la multitude de labels couplée à la marge de manœuvre laissée à chaque établissement entraîne irrémédiablement un sentiment de profusion sans recherche de cohérence. Ensuite, l'auteur relève que la plupart du temps, les démarches restent trop centrées sur l'échelon local et ne s'incluent pas dans le global. Cette donnée est essentielle car elle met en exergue la difficulté d'envisager les actions dans leur interaction avec les phénomènes globaux. Enfin, l'accent est mis sur la durabilité faible des projets, des équipes et des territoires. En effet, la majorité des actions sont pensées dans leur propension à conduire à un résultat effectif rapide. Elles entrent donc en contradiction avec la nécessité de déployer des mesures à durabilité forte, seules susceptibles de remettre « *en cause le fonctionnement institutionnel et social* »²¹⁵⁹.

§2 : Les limites du système éducatif

L'organisation de l'éducation en France rend la mise en place de l'éducation à l'environnement difficile. De nombreuses difficultés sont à surmonter dont certaines sont structurelles. Ainsi, le manque de temps et de moyens laissé aux enseignants pour traiter de la globalité des programmes scolaires au cours d'une année est régulièrement dénoncé. Face à cela, l'enseignement de l'environnement passe régulièrement au second plan. Ce constat émane du rapport Bonhoure²¹⁶⁰ de 2003, mais également de la dénonciation régulière par les enseignants de la surcharge des programmes. Ici encore, l'importance des représentations sociales est à mettre en exergue puisqu'un enseignant sensible aux questions environnementales pourra favoriser cette partie

²¹⁵⁶ J.-F. Ory, J.-L. Petitjean, T. Côme, *Plan vert des universités...*, op.cit.

²¹⁵⁷ J.-E. Bidou, « Habiter ... », op.cit., ibid.

²¹⁵⁸ D. Prost, « Les territoires des Agendas 21 scolaires », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 10 | 2012

²¹⁵⁹ Ibid., p. 5.

²¹⁶⁰ G. Bonhoure, H. Hagnerelle, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable-Un état des lieux-Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*, op.cit.

du programme au détriment d'une autre. Cette approche mérite néanmoins d'être nuancée puisque l'importance accordée aux disciplines est également liée au degré d'attachement des parents et de la société pour une matière plutôt qu'une autre. Ainsi s'il est possible de pointer du doigt le manque de formation des enseignants sur les questions environnementales, il convient néanmoins de pondérer notre propos. En effet, le choix de ne pas traiter une partie du programme scolaire répond également aux pressions sociétales.

Mais au-delà des données structurelles, c'est dans la matière même du droit de l'éducation que des facteurs d'oppositions émergent. Pour comprendre cette problématique il faut s'intéresser au rôle de l'éducation. En effet, une tension existe entre une visée émancipatrice et comportementaliste de l'éducation²¹⁶¹. En partant du postulat de l'éducabilité kantienne selon lequel l'homme inachevé peut croître grâce à la société, l'éducation peut prendre deux directions. Soit une éducation centrée sur l'intégration de l'individu dans la sphère sociale, soit une éducation émancipatrice avec une visée universaliste. La première aspiration, qualifiée par ses opposants de « *conformisme total* »²¹⁶², vise à l'apprentissage des traditions en vue d'un renouvellement de la société afin de ne pas la mettre en péril. Dans la seconde acception l'accent est mis sur l'émancipation des individus afin d'en faire des citoyens mais également des Hommes, c'est-à-dire « *un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines* »²¹⁶³. Cette seconde vision ne doit pas être entendue comme proprement individualiste et simplement dirigée vers l'enfant, mais comme poursuivant une vocation humaniste pour dépasser l'état de nature grâce à la culture. Il s'agit également de protéger la société, mais cette dernière « *n'étant pas une entité figée, l'important est de lui permettre de subsister en favorisant notamment l'épanouissement de ses individus et leur accès durable à une culture* »²¹⁶⁴.

Dans les sociétés démocratiques l'éducation est envisagée selon la seconde acception. Malgré tout elle n'est pas sans présenter un risque. En effet, l'accès à la culture est fondée sur la transmission des valeurs²¹⁶⁵. Elle permet ainsi l'intégration de chacun dans une communauté la plus large possible. Or le choix de ces valeurs est assurément subjectif. Autrement dit, l'éducation repose sur un équilibre fragile entre le respect de l'épanouissement personnel et l'intégration sociale. D'un point de vue juridique, deux grands principes viennent garantir ce mouvement : la liberté de conscience et la liberté d'enseignement.

Face à cela l'école se doit de transmettre des valeurs mais dans le strict respect d'un principe

²¹⁶¹ C. Voisin, *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*, op.cit., p. 170.

²¹⁶² O. Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, PUF, 9ème ed., Paris, 2011, p. 24.

²¹⁶³ Ibid., p. 25.

²¹⁶⁴ C. Voisin, *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*, op.cit., p. 173.

²¹⁶⁵ Ibid., p. 174.

de neutralité. Le principe de laïcité se pose comme le garant de cette obligation. Or face à cette exigence, l'introduction de l'éducation à l'environnement dans la sphère éducative s'avère problématique car elle propose une transmission de valeurs qui ne sont pas partagées par tous.

Face à ces différentes problématiques nous verrons comment l'éducation à l'environnement entre en conflit avec le droit à l'éducation et notamment les principes de liberté de conscience et d'enseignement (A), avant d'envisager les oppositions structurelles liées au système éducatif (B).

A. L'éducation à l'environnement face au droit à l'éducation

La liberté de conscience et d'enseignement sont deux grands principes du droit de l'éducation. Il ne sont évidemment pas synonymes. Ainsi, si la reconnaissance de la liberté d'enseignement a fait l'objet d'une lente évolution²¹⁶⁶, sa définition est aujourd'hui très clairement posée par le Conseil d'État. Dans un arrêt du 19 juillet 2017 le juge estime que « *le principe de la liberté de l'enseignement, qui figure au nombre des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République, implique la possibilité de créer des établissements d'enseignement, y compris hors de tout contrat conclu avec l'État, tout comme le droit pour les parents de choisir, pour leurs enfants, des méthodes éducatives alternatives à celles proposées par le système scolaire public, y compris l'instruction au sein de la famille* »²¹⁶⁷. Par-là est notamment reconnue la liberté de l'enseignant d'enseigner ce qu'il considère comme conforme à la vérité²¹⁶⁸.

D'un autre côté, la liberté de conscience se définit comme une autonomie morale, c'est-à-dire le « *droit fondamental de se déterminer dans ses convictions philosophiques, religieuses, idéologiques, politiques, etc.* »²¹⁶⁹. Cette liberté détermine notamment l'exercice du principe de laïcité²¹⁷⁰.

Il conviendra alors de voir comment l'éducation à l'environnement entre en interaction avec le principe de liberté de conscience (1) et le principe de liberté d'enseignement (2).

²¹⁶⁶ Voir commentaire sous le titre 5 « la liberté de l'enseignement » du Code de l'éducation commenté, Dalloz.

²¹⁶⁷ CE 29 juill. 2017, no°406150.

²¹⁶⁸ Philip, commission de la Constitution, 1946.

²¹⁶⁹ Définition in dictionnaire Cornu.

²¹⁷⁰ J.-M. Sauvé, *Liberté de conscience et liberté religieuse en droit public français*, Contribution à l'étude collective réalisée à l'occasion du 15^{ème} anniversaire de la Cour administrative suprême de Lituanie, disponible sur le site du Conseil d'Etat.

1. La liberté de conscience

Pour l'ensemble des pédagogues et défenseurs de l'éducation à l'environnement, le développement de cette éducation est entaché d'une forte légitimité. Cette acception n'est cependant pas partagée par tous, que ce soit sur le terrain de l'action en faveur de la protection de l'environnement que du développement des « éducations à ». Ainsi, la question de la légitimité du développement de l'éducation à l'environnement mérite d'être posée, notamment au regard du respect d'un grand principe de droit de l'éducation qu'est la liberté de conscience et de ses corollaires : les principes de laïcité et de neutralité.

La liberté de conscience trouve son fondement à l'article 10 de la DDHC²¹⁷¹ puis au sein de l'article 1 de la loi de 1905²¹⁷². Son lien avec le principe de laïcité n'a jamais été remis en question. En témoigne la mise en relation de ces deux principes au sein de la loi de 1905. En effet, si le terme laïcité n'est pas présent dans le texte, son article 2 en donne une définition en estimant que « *la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* ». Par la suite, le Conseil d'État a été amené à se prononcer à de nombreuses reprises sur ce principe²¹⁷³. En matière éducative, la circulaire relative à la charte de la laïcité affirme également ce lien en énonçant que « *la laïcité garantit la liberté de conscience à tous* »²¹⁷⁴. Aujourd'hui, la laïcité est reconnue aux articles L141-1 et suivant du code de l'éducation. Appliquée à l'État, cette laïcité entraîne un devoir de neutralité des services publics et de ses agents²¹⁷⁵.

Il convient alors de s'interroger sur les contradictions pouvant exister entre ces principes et l'éducation à l'environnement. Nous verrons que la difficulté réside dans l'obligation d'adopter une neutralité axiologique dans l'enseignement de l'environnement. On entend par neutralité axiologique le rejet de tout jugement de valeur sur un objet. Selon Véronique Champeil-Desplats, elle s'exprime par « *l'abstention de l'expression de jugement de valeur conduisant à des évaluations de l'objet d'étude en termes de bien ou de mal, de bon ou de mauvais, de juste ou d'injuste* »²¹⁷⁶. Or comme le rapporte Lucie Sauvé, les notions d'environnement et d'éducation recouvrent un champ miné de valeurs²¹⁷⁷.

²¹⁷¹ Conseil Constitutionnel : décisions n^{os}2013-353 QPC du 18 octobre 2013 et 2017-695 QPC du 29 mars 2018.

²¹⁷² Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État, Article 1 : « La République assure la liberté de conscience... »

²¹⁷³ Pour plus de détail v., J.-M. Sauvé, *Laïcité et République*, Intervention lors de la Conférence Olivaint le 6 décembre 2016, publié sur le site du Conseil d'État.

²¹⁷⁴ Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013

²¹⁷⁵ CE 15 oct. 2014, *Conf. nat. AFC c/ MEN*, n° 369965 ; V. aussi le Rapport de la commission «Laïcité et Fonction publique» présidée par Émile Zuccarelli du 9 déc. 2016

²¹⁷⁶ V. Champeil-Desplats, *Méthodologies du droit et des sciences du droit*, Dalloz, 2014, p. 24.

²¹⁷⁷ L. Sauvé, « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 8 | 2009.

D'abord, les interrogations relatives à l'éducation à l'environnement ne sont pas uniquement propres à son objet. Elles s'inscrivent en effet au sein des questions dites controversées ou socialement vives²¹⁷⁸. Il s'agit de questions qui, de manière générale, sont source d'inquiétudes car elles interfèrent largement avec les pratiques sociales des élèves et des enseignants²¹⁷⁹. A ce titre, elles obligent les enseignants à adopter une posture neutre afin d'éviter un affrontement direct avec les élèves qui pourraient être en désaccord. Cette neutralité est également indispensable afin d'éviter toute accusation de militantisme et de prise de position partisane pouvant être assimilées à des tentatives d'endoctrinement voire à de la propagande.

Or, l'éducation à l'environnement, comme la plupart des « éducations à » est fondée sur une absence de neutralité axiologique. Cette thèse, à laquelle nous ne pouvons que souscrire, est notamment soutenue par Alain Beitone. Ce dernier estime que « *pour les tenants de l'éducation à, la neutralité axiologique n'est ni possible ni souhaitable* »²¹⁸⁰. Les penseurs de l'éducation à l'environnement sont conscients de cette difficulté. Ainsi pour C. Voisin « *le contenu d'urgence environnementale ne peut autoriser le recours à [...] un nouveau catéchisme écologique* »²¹⁸¹. Pour Jean Simoneaux, le traitement des questions relatives à l'éducation à l'environnement « *pourrait être analysé par certains comme la perte d'une pseudo-neutralité du système scolaire* »²¹⁸². Jean-Claude Forquin soulève également que « *la justification d'une telle éducation ne va pas de soi du point de vue d'une philosophie morale et politique libérale* »²¹⁸³. En effet, la propension de l'éducation à l'environnement à tendre au changement, un changement de paradigme sociétal, par l'adoption de nouveaux comportements et de normes sociales, peut être perçue et dénoncée comme une forme d'endoctrinement. Elle serait alors incompatible avec un idéal moral et pédagogique de développement de l'autonomie et, plus généralement, avec le principe de la philosophie politique libérale selon lequel chaque citoyen dispose du droit inaliénable de développer ses propres valeurs, ses propres opinions et ses propres idées. L'État libéral (dont le système éducatif est une des institutions) n'a donc pas à promouvoir une conception particulière de la moralité, une « *conception du bien* »²¹⁸⁴.

Les auteurs invitent donc les pédagogues à se positionner par rapport à la délicate question

²¹⁷⁸ L. Simoneaux, *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable*, Pour, 2008/3, n°, pp. 179-185.

²¹⁷⁹ Y. Alpe, A. Barthes, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29 | 2013, 33-44.

²¹⁸⁰ A. Beitone, *Education à ... ya basta !*, op.cit., p. 6.

²¹⁸¹ C. Voisin, *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*, Thèse de doctorat, Université Bretagne Loire, soutenu le 24 octobre 2017, p. 198.

²¹⁸² J. Simoneaux, Durabilité, citoyenneté, environnement...des perspectives éducatives communes, Pour, 2008/3 N° 198 | p. 119.

²¹⁸³ J.-C., Forquin Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 143, 2003. Philosophie et éducation. p. 128.

²¹⁸⁴ Ibidem.

de la neutralité²¹⁸⁵, en mettant en place une méthodologie permettant de résister aux tentations. Malgré tout, nous pensons que l'avènement d'une neutralité axiologique totale en matière d'éducation à l'environnement reste une entreprise impossible. D'abord en raison de sa finalité qui réside dans la protection de l'environnement, ensuite parce que les pédagogues, comme la doctrine en matière juridique, restent dépendants d'une « *précompréhension* »²¹⁸⁶ et d'une « *proximité vis-à-vis de [leur] objet* »²¹⁸⁷.

Malgré cette crainte, peut-on véritablement estimer que l'éducation à l'environnement puisse entrer en conflit avec le principe de liberté de conscience ? Certes des risques demeurent. Ils sont fondés sur la dimension politique de l'éducation à l'environnement et le risque de propagande ou d'endoctrinement. Toutefois aujourd'hui, la légitimité de l'éducation à l'environnement semble établie que ce soit au niveau constitutionnel ou législatif. En effet, nous l'avons vu, outre la mise en œuvre d'un effet cliquet, l'article 8 de la Charte de l'environnement offre une légitimité incontestable à la matière. Le discours en légitimité apparaît dès lors comme vide de sens. Cette légitimité se fonde également dans l'intérêt général attaché à la protection de l'environnement. Ainsi, l'éducation à l'environnement, comme la démocratie environnementale, participent à l'aboutissement d'un « *nouveau pacte républicain* »²¹⁸⁸.

Des écueils méritent cependant d'être évités. C. Voisin soulève en effet qu'il faudra travailler la notion d'engagement de l'enseignement et ses dérives possibles, telles que le militantisme et l'activisme²¹⁸⁹. Ces questions sont d'autant plus prégnantes que l'on recense un accroissement des tensions autour de l'obligation de neutralité assignée aux enseignants.

2. La liberté d'enseignement

Parmi les principes généraux de l'éducation définis au livre 1er du code de l'éducation, on trouve, suite au principe de laïcité, le principe de la liberté de l'enseignement. Si le principe de laïcité vise à assurer la liberté de conscience des apprenants, la liberté de l'enseignement garantit une liberté d'expression aux enseignants.

La liberté d'enseignement fait l'objet d'une reconnaissance juridique aussi bien sur le plan

²¹⁸⁵ L. Simonneaux, *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable*, op.cit., p. 183.

²¹⁸⁶ J. Bétaïlle, *La doctrine environnementaliste face à l'exigence de neutralité axiologique : de l'illusion à la réflexivité*, RJE 2016, HS16 n°spécial, p. 34.

²¹⁸⁷ Ibid., p. 35.

²¹⁸⁸ M. Moliner Dubost, « *Démocratie environnementale et participation des citoyens* », op.cit., p. 260.

²¹⁸⁹ C. Voisin, *Enseigner la biodiversité...*, op.cit., p. 21.

interne que sur la scène internationale²¹⁹⁰. D'un point de vue concret, ce principe est régulièrement invoqué afin de garantir le libre choix de l'établissement scolaire des élèves, notamment entre l'enseignement public et privé. Ce principe offre également la possibilité, sous réserve du respect de certaines dispositions, de pouvoir créer un établissement d'enseignement.

S'agissant de notre sujet d'étude, la liberté d'enseignement permet d'assurer « *la liberté pour tout homme d'enseigner ce qu'il considère comme conforme à la vérité* »²¹⁹¹. A ce titre, elle peut venir se placer en opposition à la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement, en questionnant sa légitimité.

C'est le cas notamment dans l'enseignement supérieur. En effet, l'article L151-6 du code de l'éducation dispose très clairement que « *l'enseignement supérieur est libre* ». Le conseil constitutionnel est venu consacrer ce principe en reconnaissant, à de nombreuses reprises, le principe d'indépendance des enseignants-chercheurs et des professeurs²¹⁹². Sur le fondement de ce principe, il n'est donc pas possible d'imposer la mise en place d'une éducation à l'environnement dans chaque cursus universitaire et d'enseignement supérieur. Il pourrait cependant être pertinent d'intégrer une dimension environnementale à l'intérieur de chaque cycle. Ainsi, si l'article L612-1 estime que « *chaque cycle, selon ses objectifs propres fait une place à la formation à l'entrepreneuriat* », il ne serait pas incongru, au regard de la nécessité de protection de l'environnement, d'y insérer une disposition allant dans ce sens. A charge par la suite à chaque formation d'en déterminer les modalités de mise en œuvre.

S'agissant de l'enseignement scolaire, les garanties offertes par la liberté d'enseignement sont d'un ordre différent. Elles s'inscrivent sous la forme d'une liberté pédagogique. La liberté d'enseignement est donc restreinte car elle s'exerce dans le respect des programmes et du projet d'école ou d'établissement, mais également dans le respect des instructions du Ministre de l'Éducation nationale. Un contrôle est exercé par les membres de l'inspection pédagogique²¹⁹³. Ce principe de liberté pédagogique est affirmé à l'article L912-1-1 du même code. Si le législateur ne donne pas de définition de ce principe, nous souscrivons à celle de Christian Boncepeaux pour qui

²¹⁹⁰ Art. 13-3, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté le 16 déc. 1966 ; art. 2 du protocole additionnel n° 1 à la Conv. EDH du 20 mai 1952

²¹⁹¹ Philip, commission de la Constitution, 1946 (cité in code de l'éducation commenté /s titre 5).

²¹⁹² Voir notamment : Cons. const. 6 août 2010, M. Jean C. et a. [Loi Université], n° 2010-20/21 QPC: JO 7 août, p. 14615; Rec. Cons. const. 203; GDCC, 16^e éd., n° 48; AJDA 2011. 1791, note Verpeaux; AJFP 2010. 245; D. 2010. 2335, note Melleray; JCP 2010, n° 36, p. 1602, note Mathieu; Gaz. Pal. 2010, n° 251-252, p. 14, note Touzeil-Divina; Commentaire 2011, n° 134, p. 509, note Beaud; RFDC 2011. 284, note Dargent; LPA 2011, n° 89, p. 46, note Touzeil-Divina. Ce principe codifié à l'article L. 952-2 du code de l'éducation. Il dispose que : « Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du présent code, les principes de tolérance et d'objectivité »

²¹⁹³ Art. L. 912-1-1, introduit par l'art. 48 de la loi Avenir de l'école du 23 avr. 2005

« il s'agit de la liberté conférée à tout enseignant de choisir les moyens, outils, méthodes qu'il juge les plus adaptés, pour atteindre dans le respect des programmes, les objectifs qui lui sont fixés par les textes officiels »²¹⁹⁴.

Dès lors cette liberté pédagogique permet aux enseignants de disposer d'une marge de manœuvre limitée dans la manière d'exposer certains sujets dont l'éducation à l'environnement. Cette marge de manœuvre, dont l'objectif ne doit pas être remis en question, peut malgré tout être porteur de difficultés. D'un côté, la mise en place d'obligations ministérielles trop strictes pourraient brider toute tentative d'innovation pédagogique. De l'autre, l'absence de cadre pourrait laisser la porte ouverte à une absence de neutralité de la part des enseignants. Un juste milieu est donc à trouver. Ce dernier est néanmoins complexe à déterminer. En effet, l'évaluation des mécanismes d'éducation à l'environnement s'avère être extrêmement complexe au regard du nombre important d'indicateurs à prendre en considération. Il est donc difficile d'apporter un raisonnement critique sur les méthodes employées, ce qui rend la sélection d'un cadre de référence complexe.

Enfin, la liberté d'enseignement peut s'avérer véritablement problématique s'agissant de l'enseignement privé. Si la difficulté ne se rencontre pas s'agissant des établissements privés sous contrat au regard de leur obligation de respect des programmes scolaires, des préoccupations émergent s'agissant des établissements privés hors contrat et de l'enseignement à la maison. Si le socle commun de connaissances fait figure de garde-fou, ses exigences opportunément imprécises laissent une grande liberté dans la dispense des enseignements. Dans ce cadre, imposer une éducation à l'environnement pourrait in fine venir s'opposer au principe de liberté d'enseignement, et cela, même si, encore une fois, la constitutionnalisation de la matière vient lui garantir une présomption de légitimité.

B. Un manque d'ouverture des enseignants à la matière

La mise en œuvre de l'éducation à l'environnement dans la sphère scolaire souffre du manque d'ouverture des enseignants à la matière. Cette difficulté présente plusieurs aspects, dont le centre névralgique est constitué par la formation des enseignants.

Nous l'avons vu, le poids des représentations sociales et des préconstructions est déterminant en matière d'éducation à l'environnement. Actuellement, le niveau de recrutement des enseignants est fixé à la détention d'un Master²¹⁹⁵. Très spécialisé et parfois dans un domaine extérieur à la pédagogie, un rapport de 2018 souligne le manque d'adéquation « *entre les compétences attendues*

²¹⁹⁴ C. Boncepeaux, *La liberté pédagogique réelle ou formelle ?*, Le Monde de l'éducation, mai 2008, p. 33.

²¹⁹⁵ Décret n°90-680 du 1 août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles, JORF n°178 du 3 août 1990.

et les parcours de formation initiale »²¹⁹⁶. Le constat est identique s'agissant du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), créé spécifiquement afin d'assurer la formation des futurs enseignants. Un rapport de la Cour des Comptes du 12 mars 2018 souligne ainsi que « *la durée des études pour se présenter au concours de recrutement, puis la création du Master MEEF et la rénovation des concours n'ont pas, paradoxalement, garanti une élévation du niveau de compétences disciplinaires, ni une professionnalisation nettement accrue* »²¹⁹⁷. Ensuite, une tribune publiée dans Libération par un collectif d'universitaires est venue affirmer que « *la formation très succincte des enseignants, à peine rétablie après sa suppression sous Sarkozy, ne les prépare pas aux défis nouveaux rencontrés au quotidien* »²¹⁹⁸.

Si la formation initiale des enseignants est soumise à critique, l'absence de détention de véritables compétences pédagogiques fragilise encore plus la mise en place d'une véritable éducation à l'environnement. En effet, L. Simonneaux observe qu'au delà des nécessaires connaissances du milieu naturel, l'exercice de l'éducation à l'environnement suppose pour les enseignants d'être également formés en « *socioépistémologie [et en] analyse du système des représentations-connaissances élèves, etc* »²¹⁹⁹. La mise en œuvre d'une « bonne » éducation à l'environnement est donc dépendante de l'acquisition par les futurs enseignants de véritables compétences pédagogiques qui, à en croire les rapports précités, font défaut.

Cette exigence de formation en éducation à l'environnement avait déjà été soulevée par le CESE. Il estimait ainsi nécessaire d'intégrer l'éducation à l'environnement et au développement durable « *dans les maquettes des Masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) et au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, pour les professeurs de tous les degrés, y compris dans les lycées professionnels* »²²⁰⁰. Actuellement, l'article 2 de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des Masters MEEF dispose que la formation permet une appropriation des thèmes d'éducation transversaux et des grands sujets sociétaux, notamment de l'éducation à l'environnement et au développement durable²²⁰¹. De même le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation estime que les enseignants doivent maîtriser des compétences au titre desquelles figurent « *apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment*

²¹⁹⁶ D. Filatre, *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants, rapport juillet 2018, p. 5.

²¹⁹⁷ Rapport Cour des Comptes, *Objet: La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) chargées de la formation initiale des enseignants du secteur public*, 12 mars 2018,

²¹⁹⁸ Groupe de médecins, de professeurs universitaires, *Formation : de quels enseignants avons-nous besoin ?*, Libération, 2 mai 2018.

²¹⁹⁹ L. Simonneaux, *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable*, op.cit., p. 183.

²²⁰⁰ Avis CESE, *L'éducation à l'environnement*, op.cit., p.

²²⁰¹ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », article 2.

[...] *l'éducation au développement durable* »²²⁰². Malgré cela, il apparaît tout de même que dans le domaine de la formation des enseignants, l'éducation au développement durable peine à trouver sa place au milieu de la formation disciplinaire²²⁰³.

Afin de pallier ce manque dans la formation initiale, des « rustines » ont été posées comme l'ouverture plus large de la formation continue des enseignants ou encore la création d'un centre de ressources confiée au centre régional de documentation pédagogique (CRDP) d'Amiens. La mesure essentielle pour dépasser cette problématique reste malgré tout la mise en œuvre de partenariats avec des acteurs extérieurs spécialisés sur la question (mesure encouragée par l'ensemble des circulaires sur le sujet).

²²⁰² Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013.

²²⁰³ Y. Lazzeri, A. Barthes, G. Lebloa, O. Martel, *L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire*, CERIC, Aix Marseille Université, Note du Pôle n°23, juin 2015

TITRE 2 : LES INSTRUMENTS INDIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

En soi, la reconnaissance juridique directe de l'éducation à l'environnement est assez faible notamment au regard de la faible portée des textes qui la supportent. Malgré tout, une reconnaissance indirecte peut être constatée. La reconnaissance directe s'intéresse aux textes qui encadrent, promeuvent ou tout simplement traitent de l'éducation à l'environnement. La reconnaissance indirecte quant à elle peut prendre deux formes distinctes. D'abord, la reconnaissance tacite. Elle s'entend comme celle dont l'existence se déduit en l'absence de déclaration expresse²²⁰⁴. L'exemple de plus remarquable de cette forme de reconnaissance se trouve au sein des objectifs de valeur constitutionnelle dont l'existence est déduite des droits et devoirs que la Constitution garantit. Ainsi, l'existence de certains droits, par les relations intimes qu'ils entretiennent avec l'éducation à l'environnement peuvent être vecteurs d'une reconnaissance tacite de cette dernière. Ensuite, la reconnaissance peut être dite indirecte en vertu de l'action de certains instruments qui vont venir renforcer ou valoriser la reconnaissance initiale. C'est le cas notamment de la qualification juridique.

Parmi les instruments tacites susceptibles de conduire à une reconnaissance de l'éducation à l'environnement il faut bien entendu mettre en exergue l'action névralgique des principes d'information et de participation en matière environnementale. En effet, bien que ces dispositions fonctionnent de manière autonome par des textes juridiques express encadrant leur mise en œuvre, l'information et la participation ne constituent pas uniquement des droits, il s'agit également d'une modalité de mise en œuvre du devoir de chacun de contribuer à la protection de l'environnement. L'environnement est dans ce cadre conçu comme une valeur commune, une valeur collective que le citoyen est chargé de défendre²²⁰⁵. L'information et la participation participent donc à l'émergence d'une démocratie environnementale et d'une citoyenneté environnementale²²⁰⁶. Or pour fonctionner efficacement des prérequis sont nécessaires au titre desquels figure l'élévation générale du niveau de connaissance en matière d'environnement afin de comprendre les enjeux, mais également de faire primer l'intérêt environnemental en cas de co-détermination de l'intérêt général²²⁰⁷. L'éducation à l'environnement se positionne à ce titre comme un élément central de l'effectivité des principes d'information et de participation. Cette action réelle exercée sur les principes d'information et de participation permet dès lors de concevoir une reconnaissance tacite de l'éducation à l'environnement (Chapitre 1).

²²⁰⁴ Voir dictionnaire Cornu, entrée « tacite ».

²²⁰⁵ M. Moliner-Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », AJDA, 2011, p. 259.

²²⁰⁶ M. Moliner-Dubost, « la citoyenneté environnementale », AJDA, 2016, p. 646.

²²⁰⁷ Ibid.

D'un autre côté, la reconnaissance de l'éducation à l'environnement passe par sa qualification juridique. En effet « la qualification juridique d'une chose, d'une personne ou d'une situation de fait, qui consiste à la classer dans les catégories qu'offre la science du droit en se prononçant sur sa nature juridique objective est essentielle pour la traiter en droit »²²⁰⁸. Ici notre démarche ne consistera pas à classer les faits empiriques afin de savoir s'ils entrent dans la catégorie de l'éducation à l'environnement mais de savoir si le fait juridique que constitue cette éducation ne peut pas être rattaché à une catégorie qui lui serait supérieure notamment celle de principe ou d'objectif juridique. Par-là sa reconnaissance juridique serait renforcée en s'inscrivant dans une catégorie qui lui donnerait une valeur plus importante. De même cette action qualificative va offrir une meilleure connaissance de l'éducation à l'environnement en droit en permettant l'identification des traits qui lui sont caractéristiques (Chapitre 2).

²²⁰⁸ J.-L. Bergel, *Méthodologie juridique*, 3e ed., Puf, 2018, Paris, p. 105.

CHAPITRE 1 : L'ACTION NÉVRALGIQUE DES PRINCIPES D'INFORMATION ET DE PARTICIPATION DANS LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

La charte constitutionnelle de l'environnement fait de l'éducation et de la formation à l'environnement deux supports structurants des droits et devoirs environnementaux. Par-là, l'éducation à l'environnement s'impose comme un prérequis nécessaire au développement d'une éthique environnementale. Elle favorise ainsi l'effectivité de l'ensemble des principes de la Charte sans laquelle cette dernière resterait de « papier ». L'éducation se déploie dans toutes les directions en conférant une unité de sens à la charte et à l'ensemble du droit de l'environnement. Elle se manifeste malgré tout de manière plus concrète au travers des liens intimes qu'elle tisse avec les principes d'information et de participation. En effet, il convient de rappeler que l'éducation à l'environnement contribue largement à garantir la pleine expression de ces principes en permettant à une palette plus large d'individus de s'engager dans ces procédures. Par-là, elle donne finalement corps à l'émergence d'une véritable démocratie environnementale. La commission Coppens avait bien établi cette relation en proposant dans son rapport final d'inscrire ces trois principes dans un article unique symbole de leur profonde interaction²²⁰⁹.

Le lien entre information, participation et éducation à l'environnement est intéressant à de nombreux titres. D'abord, en raison du rôle déterminant joué par les principes d'information et de participation en droit de l'environnement. En effet, ils constituent la garantie procédurale du « devoir de prendre part à la préservation et l'amélioration de l'environnement ». Ainsi, afin de remplir ce devoir de protection, les citoyens doivent être informés sur l'état de l'environnement et les décisions l'affectant, mais également participer aux prises de décisions. Ces principes consacrent l'existence d'une citoyenneté environnementale.

Cependant, malgré l'affirmation de ces droits, la mise en œuvre concrète de ces principes souffre de faiblesses liées à la complexité et la technicité des enjeux environnementaux. En effet, la difficulté à saisir l'ensemble des problématiques va exclure les personnes profanes ou non sensibles aux problématiques environnementales des procédures participatives. L'efficacité, mais plus encore la légitimité des principes se trouvent ainsi menacées par la faiblesse de la participation, qui pourtant vise un objectif inverse en souhaitant associer le plus grand nombre à la prise de décision. Face à cela, nous verrons que l'éducation à l'environnement va venir agir comme un levier au service de l'efficacité des principes (Section 1).

²²⁰⁹ Rapport de la Commission Coppens, Proposition de loi constitutionnelle, article 7 : « *L'éducation, la formation et l'information en matière d'environnement sont nécessaires au libre exercice de ce droit et au plein accomplissement de ce devoir* »

Dans un mouvement parallèle, nous verrons également que les principes d'information et de participation peuvent permettre de venir consacrer l'existence d'un droit à l'éducation à l'environnement. A l'instar de la Cour Européenne des droits de l'Homme, qui déduit du droit à la vie privée un droit à la protection de l'environnement, nous verrons que ce raisonnement peut être réitéré afin de déduire de ces principes un droit à l'éducation à l'environnement. Par-là, ce droit s'en trouvera profondément renforcé et pourra s'appuyer sur la très forte reconnaissance des principes d'information et de participation dans le droit de l'environnement (Section 2).

SECTION 1 : L'EXISTENCE D'UNE SYNERGIE ENTRE PRINCIPES D'INFORMATION ET DE PARTICIPATION ET ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

L'information, la participation et l'éducation environnementales agissent en synergie sous forme de boucles rétroactives. L'accès à l'information permet de participer efficacement aux prises de décisions. Le caractère pédagogique de la participation renforce l'éducation à l'environnement. Enfin l'éducation agit aussi bien sur le principe d'information en renforçant la compréhension des documents, que sur la participation en permettant de maîtriser les connaissances nécessaires à une bonne participation.

Les principes se renforcent donc les uns les autres en facilitant l'atteinte de leur finalité. En effet, le droit de l'environnement n'est pas axiologiquement neutre puisqu'il poursuit un objectif : la protection et l'amélioration de l'environnement. Cette fonction finaliste est également poursuivie par ces principes qui mettent en œuvre le devoir de chacun de protéger l'environnement.

Nous verrons donc que l'action de l'éducation à l'environnement permet de renforcer la finalité des principes (§1) mais également leur efficacité en améliorant leurs mécanismes de mise en œuvre (§2).

§1 : Le renforcement des finalités des principes

Les principes d'information et de participation qui fondent la démocratie environnementale poursuivent deux grandes finalités. En effet, prenant acte de l'élévation globale du niveau de connaissance en matière d'environnement, les principes offrent la garantie d'une prise de décision plus transparente, partagée, et donc acceptable par les citoyens. Deux grandes finalités se dégagent donc. D'abord, donner une légitimité forte à la prise de décision. Cet impératif est né de l'opposition de plus en plus insistante voire systématique envers les projets affectant l'environnement, mais également de la remise en question de la légitimité de la démocratie représentative. Ensuite, l'éducation à l'environnement va permettre l'amélioration de la qualité de la décision en permettant à chacun, expert comme profane, de s'exprimer sur un sujet qui le concerne. Par-là c'est bien l'avènement d'une démocratie environnementale qui est recherchée.

Par la recherche de l'atteinte de ces finalités l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle prépondérant. D'abord en s'imposant comme le quatrième pilier de la démocratie environnementale au côté des principes d'information, de participation et d'accès à la justice (A).

Ensuite en renforçant la légitimité des décisions par une véritable représentativité de la pluralité des citoyens et des opinions (B).

A. L'avènement d'une démocratie environnementale

La démocratie environnementale s'articule classiquement autour de trois piliers : l'information, la participation et l'accès à la justice. Consacrés par la Convention d'Aarhus, à ces trois éléments nous ajoutons l'éducation.

En effet, comme le rapporte le professeur Moliner-Dubost, la démocratie environnementale repose sur le partage d'un intérêt commun : la protection de l'environnement qui devient par ce biais une « valeur commune ». Or l'acquisition de cette valeur n'est pas innée. Elle passe par un apprentissage afin de changer de paradigme en luttant contre les représentations sociales classiques. L'éducation se trouve à ce titre indispensable (1).

De manière équivalente l'éducation va venir lutter contre la monopolisation des débats par les experts. En effet, comme nous l'avons déjà abordé, les questions environnementales sont empreintes de technicité et de complexité, ce qui confère aux experts un pouvoir de décision ou du moins d'influence très important. Un rééquilibrage des forces par l'éducation s'avère donc indispensable afin de pouvoir passer d'une technocratie à une vraie démocratie environnementale (2).

1. Le 4^{ème} pilier de la démocratie environnementale

Concomitamment au développement du droit de l'environnement a débuté la construction d'une démocratie écologique qui « *n'a cessé depuis lors de se développer, de s'affiner de se parfaire* »²²¹⁰. On entend par démocratie environnementale « tout moyen de consultation ou d'association à l'élaboration de la norme de ceux à qui elle s'impose »²²¹¹ dans le domaine environnemental. Pour ce faire elle s'appuie sur un triptyque composé des principes d'information de participation et d'accès à la justice. Les auteurs s'accordent pour replacer ce mouvement dans le giron plus large de la démocratie administrative. Ainsi, la démocratie écologique s'inscrit dans le prolongement de la démocratie administrative²²¹². Ce constat est également partagé par Agathe Van Lang pour qui la démocratie environnementale est l'une des manifestations les plus abouties de la

²²¹⁰ M. Moliner-Dubost, *Synthèse – Droit à l'information et principe de participation en droit de l'environnement*, Essentiel, Nexis-Lexis, en ligne.

²²¹¹ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, AJDA, 2016, p. 646.

²²¹² M. Moliner-Dubost, *Le destinataire des politiques environnementales*, RFDA, 2013, p. 505.

démocratie administrative²²¹³. Cette place au sein de la science administrative a poussé de nombreux auteurs à contester l'opportunité de son caractère autonome dans la mesure où il ne s'agirait que d'une « *application particulière du concept de démocratie délibérative* »²²¹⁴. Cependant, tout en reconnaissant que la « *démocratie environnementale n'est pas en soi originale, au sens où elle prolonge la démocratie administrative et recourt aux mêmes procédés* »²²¹⁵, la démocratie écologique s'affiche comme une composante importante²²¹⁶, voire majeure de cette dernière²²¹⁷. Cette place tient notamment à son statut constitutionnel qui loin d'être symbolique²²¹⁸ lui garantit une forte légitimité, mais également à son dynamisme marqué par une importante floraison de nouvelles pratiques délibératives qui lui sont spécifiques²²¹⁹. Ainsi, le droit de l'environnement a pu être qualifié de « *nouvelle école de la démocratie* »²²²⁰ par la place occupée par la démocratie écologique, comme locomotive de l'ensemble de la démocratie administrative²²²¹.

L'émergence de la démocratie écologique poursuit différentes finalités. Elle part néanmoins du postulat d'une crise de la démocratie représentative. En effet, cette dernière souffre de nombreux maux : remise en cause de sa légitimité, absence d'efficacité des politiques menées, déclin de l'autorité de l'État, absence de représentativité. Partant du constat que nous « *avons réduit la démocratie à la démocratie représentative, et la démocratie représentative à des élections* »²²²², la démocratie écologique tente de combler le fossé créé entre les citoyens et les gouvernants en utilisant les mécanismes hérités de la démocratie participative. Selon Pierre Rosanvallon, la démocratie participative s'entend comme « *un processus d'implication, d'intéressement des citoyens à la chose publique* », elle est « *liée à l'idée d'association à la délibération, à l'information, à la reddition de comptes de la part des gouvernants. Dans cette mesure, on peut dire qu'il s'agit d'une démocratie interactive qui oblige en permanence le pouvoir à s'expliquer, à rendre des comptes et à informer* »²²²³.

²²¹³ A. Van Lang, *Le principe de participation : un succès inattendu*, Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel, n°43, avril 2014 [en ligne].

²²¹⁴ S. Brunet, *Société du risque : quelles réponses politiques ?*, L'Harmattan, 2007, p. 183. (+NBP il ne s'agit que de procédure cf DS etE)

²²¹⁵ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, op.cit.

²²¹⁶ J.-M. Sauvé, Conférence inaugurale du nouveau cycle de conférences du Conseil d'État sur la démocratie environnementale, 17 nov. 2010

²²¹⁷ M. Moliner-Dubost, *Le destinataire des politiques environnementales*, op.cit.

²²¹⁸ L. Blondiaux et J.-M. Fourniau, *Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ?*, Participations n° 1, 2011, p. 8 ; G. Dumont, in *La démocratie environnementale. Un cycle de conférences au Conseil d'Etat*, Droit et débats, Doc. fr., 2013, p. 40.

²²¹⁹ M. Moliner-Dubost, *Démocratie environnementale et participation des citoyens*, AJDA, 2011, p. 259.

²²²⁰ N. de Sadeleer, *Les principes du pollueur-payeur, de prévention et de précaution. Essai sur la genèse et la portée juridique de quelques principes du droit de l'environnement*, Bruylant, 1999, coll. Universités francophones, p. 343.

²²²¹ Selon M. Moliner-Dubost « on pourrait presque considérer que la démocratie environnementale a initié la démocratie administrative », in *La citoyenneté environnementale*, op.cit.

²²²² David Van Reybrouck, *Contre les élections*, Arles, Actes Sud, 2014.

²²²³ P. Rosanvallon, *Le Monde*, 4 mai 2009. Pour une illustration dans le domaine environnemental voir : J.-L. Pissaloux, *La démocratie participative dans le domaine environnemental*, RFAP, 2011/1, n°137-138, pp. 123-137.

Afin de parer à la crise de la démocratie « *électorale-représentative* »²²²⁴, la démocratie écologique apporte plusieurs réponses. Michel Prieur avait bien identifié cette plus-value : « *légitimer la décision et la rendre plus acceptable* », « *[améliorer] la qualité de la décision* », « *[partager] le pouvoir* », « *finalité pédagogique* ». Le tout étant guidé par l'impératif de rendre la décision la plus efficace et donc la plus facilement applicable²²²⁵.

Outre la nécessité de renforcer la démocratie représentative en associant les citoyens aux prises de décisions, la démocratie environnementale trouve son fondement dans la détermination de l'intérêt général attaché à la protection de l'environnement. En effet, comme nous avons déjà eu l'occasion de le montrer, la protection de l'environnement est aujourd'hui érigée au rang des intérêts fondamentaux de la nation²²²⁶. L'environnement est donc considéré comme d'intérêt général. Cette dimension est renforcée par le lien qu'entretiennent les principes d'information et de participation avec le droit à l'environnement, mais également comme des modalités d'exercice du devoir de chacun de contribuer à la protection de l'environnement²²²⁷. La démocratie environnementale participe donc à la préservation de valeurs communes qui fondent le « *pacte républicain* »²²²⁸.

Enfin, cette nouvelle forme démocratique est consubstantielle à l'existence d'une citoyenneté environnementale²²²⁹. En effet, selon Gilles Dumont, les principes qui fondent la démocratie écologique sont des « *droits de citoyenneté* »²²³⁰. Leurs effets conduisent à l'émergence d'une nouvelle forme de citoyenneté. La citoyenneté environnementale est entendue dans une acception large puisqu'elle est confiée à tous. Elle poursuit également une fonction finaliste²²³¹, c'est-à-dire orientée vers la protection de l'environnement. Ainsi, l'environnement doit être considéré comme une valeur collective supérieure²²³² qui transcende les intérêts particuliers pourtant dominants dans la société postmoderne.

Dans ce cadre, la démocratie environnementale prend tout son sens à travers l'intérêt général attaché à la protection de l'environnement, qui traduit « *l'idée simpliste d'un intérêt général au*

²²²⁴ T. Bertrand, J. Marguin, *La notion de participation à l'aune de la protection de l'environnement et de la procédure de débat public*, RJE, 2017/3, n°42, p. 458.

²²²⁵ M. Prieur, *La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale*, RJE, numéro spécial, 1999, p. 10-11.

²²²⁶ Préambule de la Charte de l'environnement, al. 6.

²²²⁷ M. Moliner-Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », *op. cit.*, p. 259.

²²²⁸ M. Moliner-Dubost, « La citoyenneté environnementale », *op.cit.*

²²²⁹ Selon M. Moliner-Dubost, « *L'expression « citoyenneté environnementale » n'est d'abord guère usitée et lorsqu'elle l'est, c'est souvent comme synonyme d'écocitoyenneté, ce qui ne paraît pas de bon augure. En effet, le terme « écocitoyenneté », qui désigne le civisme environnemental, c'est-à-dire un ensemble de comportements respectueux de l'environnement, s'inscrit dans un registre non juridique (éthique environnementale, écologie sociale). La citoyenneté environnementale ne se confond donc pas avec l'écocitoyenneté, la première seule relevant du champ juridique* ».

²²³⁰ G. Dumont, *La citoyenneté administrative*, thèse de doctorat, Université de Paris II Panthéon-Assas, 2002, p. 213

²²³¹ M. Moliner-Dubost, « La citoyenneté environnementale », *op. cit.*, p. 646.

²²³² M. Moliner-Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », *op. cit.*, p. 259.

dessus des intérêts particuliers et confondu avec l'intérêt national »²²³³. Dès lors, si les principes d'information et de participation constituent les modalités d'exercice de la citoyenneté, c'est bien l'intérêt supérieur de l'environnement qui en légitime l'existence. Cette exigence est très bien analysée par les auteurs qui s'accordent pour l'associer à une élévation générale du niveau d'éducation et de connaissance²²³⁴. L'éducation à l'environnement se place alors comme un vecteur indispensable de l'avènement de la démocratie environnementale. On aurait malgré tout tort de penser que l'apport de l'éducation est aujourd'hui terminé. En effet, la complexité des décisions affectant l'environnement demande une mise à jour constante des connaissances afin de pouvoir participer efficacement, mais également accéder à la compréhension d'informations empreintes de technicité²²³⁵. Ensuite, la société postmoderne a exacerbé l'existence d'intérêts contradictoires et rien ne garantit que les mécanismes participatifs créés dans l'optique d'une meilleure protection de l'environnement poursuivent cette fonction finaliste. L'avènement du concept de développement durable renforce cette ambiguïté : l'environnement étant reconnu comme l'un « *des piliers les plus fragiles du développement durable car les préoccupations environnementales sont loin d'être portées au même niveau que celles relatives au social et à l'économique* »²²³⁶. Ainsi, comme le relève M. Moliner-Dubost, « *rien ne dit que les faveurs du public iront spontanément et nécessairement dans le sens de l'environnement* »²²³⁷. La préservation de l'intérêt général attaché à la protection de l'environnement est donc corrélée à l'existence d'une prise de conscience de sa valeur supérieure. Valeur ne pouvant prendre racine qu'à travers des actions éducatives. Prenant acte du rôle fondateur de l'éducation à l'environnement dans l'avènement de la démocratie environnementale, mais également de sa mission de garant de sa continuité, il apparaît plus que distinctement qu'elle peut être considérée comme le quatrième pilier de la démocratie environnementale.

2. Le passage d'une technocratie à une démocratie environnementale

Par nature, les problèmes environnementaux sont à la fois scientifiquement, techniquement mais aussi juridiquement complexes²²³⁸. Cette complexité a conduit à donner une place de plus en plus importante aux experts lors des processus participatifs. Selon J.-L Pissaloux, l'environnement

²²³³ C. Martinaud, *Le service public en France et en Europe : un double effort de reconstruction indispensable*, Rev. aff. eur. 1994, n° 2, p. 82, cité par G. Dumont, in th. préc., p. 215

²²³⁴ M. Moliner-Dubost, « Le destinataire des politiques environnementales », *op. cit.*, p. 505.

²²³⁵ J.-M. Sauvé, Conférence inaugurale du nouveau cycle de conférences du Conseil d'État sur la démocratie environnementale, *op.cit.*, p. 7.

²²³⁶ *Construire une démocratie écologique : institutions et gouvernance*, synthèse du rapp. du groupe V du Grenelle de l'environnement, p. 17.

²²³⁷ M. Moliner-Dubost, « La citoyenneté environnementale », *op.cit.*

²²³⁸ J.-L. Pissaloux, *La démocratie participative dans le domaine environnemental*, *op.cit.*, p. 124.

est présenté comme « *un lieu privilégié d'épanouissement des spécialistes, en somme des experts* »²²³⁹. Si G. Monédiaire avait bien identifié cette dynamique²²⁴⁰, un rapport publié en 2018 sous l'égide de France Stratégie confirme que la sollicitation des experts est devenue indispensable dans un monde empreint de forte technicité²²⁴¹. Avant de développer plus en avant nos développements, il convient de s'arrêter sur ce que l'on entend par expert. Une première approche telle que posée par J. Ellul les définit comme les « *meilleurs spécialistes dans une matière scientifique donnée* »²²⁴². Cette dimension semble cependant étriquée au regard des préoccupations contemporaines car elle établit une confusion entre expert et savant. Nous retiendrons donc une approche telle que conceptualisée par la sociologie, où l'expert est qualifié au regard d'une situation d'expertise. C'est-à-dire la rencontre « *d'une conjoncture problématique et d'un savoir spécialisé* »²²⁴³. Autrement dit, l'expert est une construction sociale, un rôle, confié au titulaire d'un savoir scientifique par un commanditaire afin de répondre à une question définie. Dans ce cadre « *peu importe les différenciations possibles entre le savant ou le fondamentaliste, le chercheur appliqué et le technicien. Tout un chacun peut, dans un contexte donné, être défini comme expert* »²²⁴⁴.

La place de l'expert lors du processus participatif est déterminante. En amont pour pouvoir guider, conseiller la décision, durant la participation afin d'en assurer la promotion, et en aval afin d'y astreindre une légitimité scientifique. Cette surreprésentation des experts comme acte d'acceptation de la décision interroge donc sur la légitimité démocratique des mesures de participation. En effet, on constate alors un dessaisissement des citoyens dits profanes au profit des savoirs scientifiques. Liés à la complexité et à la technicité des questions posées, les dispositifs participatifs ont entraîné une exclusion progressive des citoyens lambda en transformant « *la participation en une mise en scène de compétences entre experts et contre-experts* »²²⁴⁵. Les associations de protection de l'environnement contribuent également à cette désertion par la convocation de leurs propres experts. Selon Dominique Prestre, « *le dessaisissement des profanes individuels au bénéfice des experts associatifs est courant* »²²⁴⁶. On assiste donc à une appropriation de la participation par les experts et les groupes d'intérêts. Aussi, cette omniprésence est aujourd'hui dénoncée. Certains n'hésitent pas à parler d'une ère technocratique ou expertocratique. La légitimité

²²³⁹ Ibid., p. 132.

²²⁴⁰ G. Monédiaire, « La participation du public organisée par le droit : des principes prometteurs, une mise en œuvre circonspecte », *Participations* 2011/1 (n° 1), p. 134-155

²²⁴¹ D. Agacinski (rap.), *Expertise et démocratie – Faire avec la défiance*, France stratégie, décembre 2018.

²²⁴² J. Ellul, *Le bluff technologique*, op.cit., p. 349.

²²⁴³ Centre de recherche et d'études sociologiques appliquées de la Loire (CRESAL, coll.), *Situation d'expertise et socialisation des savoirs*, actes de la table ronde organisée par le CRESAL à Saint-Étienne les 14 et 15 mars 1985 (cité dans le rapport de France Stratégie, p. 19).

²²⁴⁴ Ibid., p. 4.

²²⁴⁵ G. Gourgues, S. Rui, S. Topçu, *Gouvernementalité et participation*, in *Participations*, 2013/2, n°6, p. 19.

²²⁴⁶ D. Prestre, *Des sciences, des techniques et de l'ordre démocratique et participatif*, in *Participation*, 2011/1, n°1, p. 224.

des décisions des experts est également remise en question, et les critiques formulées à leur rencontre fleurissent : impossibilité de brasser par un seul expert l'ensemble d'un problème complexe, impuissance face à un nouvel enjeu, manque d'indépendance et d'impartialité, absence d'ouverture aux propositions extérieures. Plus largement, c'est la construction sociale qui soutient la détermination de l'expert qui vacille. D'abord la démocratisation de l'accès à l'information par le biais d'internet a permis de révéler l'existence d'une pluralité de vérités venant questionner la légitimité des savoirs et des experts. De même la sociologie a clairement pu mettre en évidence l'importance des représentations sociales dans la construction des savoirs²²⁴⁷ entretenant l'idée que l'expert cache sa politique sous son savoir²²⁴⁸.

Face à ces constats, l'éducation à l'environnement apparaît plus que nécessaire afin d'assurer la pérennité de la démocratie environnementale. D'abord en permettant réellement à chacun de s'appropriier l'espace participatif. Pour ce faire, il doit être en capacité de comprendre l'ensemble des tenants et aboutissants de la procédure et des enjeux. Cette thèse est notamment défendue par Y. Charles Zarka pour qui la démocratie écologique est anti-démocratique en raison de l'incapacité pour un profane de comprendre la crise écologique²²⁴⁹. Cette incapacité ne peut être dépassée que par l'acquisition d'un savoir scientifique et technique. Pour J.-L. Pissaloux, « *affronter les problèmes environnementaux nécessitera toujours connaissances scientifiques et techniques minimales, simplement pour les comprendre et pour déchiffrer le discours des experts* »²²⁵⁰.

Au-delà de l'acquisition d'un savoir minimum, l'éducation à l'environnement par sa dimension critique doit permettre de remettre en question, ou pour le moins interroger, les postulats émis par les experts. Cette pratique permettrait ainsi la réalisation systématique de contre-expertises, nécessaires afin de faire émerger un pluralisme des vérités, et ainsi poser les bases d'un débat qui respecte le principe de neutralité. De plus, selon la thèse de C. Voisin, l'éducation à l'environnement doit permettre de faire émerger des « *citoyens experts* »²²⁵¹. Leur présence ne prétend en aucun cas remplacer le savoir scientifique. Pouvant être associés à l'expression de « *citoyens éclairés* »²²⁵², on entend par citoyens experts toute personne disposant d'un bagage de connaissance suffisant afin de lui permettre de faire face à un problème environnemental donné, d'explorer le champ problématique avec prudence et discernement²²⁵³.

²²⁴⁷ A. Legardez. et L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, op.cit.

²²⁴⁸ Selon S. Portelli « les motivations réelles ne sont pas toujours apparentes, la politique de l'expert se cachant subtilement sous son savoir pour éviter toute contestation de légitimité », "La pratique de l'article L. 122-1 du Code pénal", in C. Louzon et D. Salas (dir.) : "Justice et psychiatrie : normes, responsabilité, éthique", Érès, Toulouse, 1998, page 159 ; Pour J. Ellul : l'homme « de science doit parler de sa science à des politiques qui ne pourront pas tout comprendre, et l'expert fera forcément passer son opinion », *Le bluff technologique*, op.cit., p.361.

²²⁴⁹ Y.-C. Zarka, *L'inappropriabilité de la Terre*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 79-80

²²⁵⁰ J.-L. Pissaloux, *La démocratie participative dans le domaine environnemental*, op.cit., p. 133.

²²⁵¹ C. Voisin, *Enseigner la biodiversité...*, op.cit., p. 313.

²²⁵² Ibid.

²²⁵³ Ibid.

Ensuite, l'éducation à l'environnement doit permettre de combler le fossé qui sépare l'expert et le profane en facilitant la promotion des savoirs profanes. Également appelé « savoirs citoyens »²²⁵⁴ ou savoir ordinaire, il désigne en réalité une expertise d'usage. Ces savoirs sont « *produits par l'expérience acquise au cours d'une pratique du territoire par les riverains et d'une interaction directe ou indirecte avec le milieu* »²²⁵⁵. Ici l'éducation à l'environnement intervient à deux titres.

D'abord, du côté des profanes en leur permettant de prendre conscience de la valeur de leurs connaissances, mais également de les contextualiser en fonction de l'enjeu de la participation. Plus fondamentalement, cette éducation doit être dirigée vers les experts et les décideurs publics. Ces derniers exercent en effet une mission d'articulation des solutions d'experts avec la participation citoyenne. Ainsi, comme le relève France Stratégie, la participation ne doit pas uniquement être vue comme un acte descendant, c'est-à-dire de l'expert vers le citoyen, qui fait du citoyen un usager ou un destinataire de l'expertise²²⁵⁶, mais bien comme un acte collaboratif où chacun s'enrichit des apports de l'autre. Ceci permettrait donc de « *reconsidérer la perception sociale des risques non plus en termes d'irrationalité et d'exaltation, mais comme une source d'expertise aussi pertinente que l'expertise scientifique* »²²⁵⁷. Ainsi, l'éducation à l'environnement à destination des experts est nécessaire afin de leur faire prendre conscience de l'importance des savoirs profanes. Celle-ci doit se coupler avec une éducation au dialogue et à la participation, spectre s'intégrant parfaitement dans l'éducation à l'environnement.

Finalement, parce que « l'histoire du droit de l'environnement est celle d'une relation paradoxale avec la science »²²⁵⁸, le recours à la figure de l'expert sera toujours indispensable pour venir éclairer les débats. Cependant, un chèque en blanc ne doit pas lui être délivré et l'éducation à l'environnement doit venir jouer un rôle central afin de garantir l'établissement d'une pluralité des expressions et des points de vue, seule à même de venir légitimer l'existence d'une démocratie environnementale.

B. La légitimité de l'action publique

La démocratie représentative est en crise. Dans un contexte social, économique et

²²⁵⁴ E. Crémin, J. Linton, N. Jacquin et J.-A. Perrin, *Légitimité des savoirs citoyens dans la gestion participative de l'eau*, in Participations, 2018/2, n°21, pp. 117-141.

²²⁵⁵ Ibid., p. 118-119.

²²⁵⁶ D. Agacinski (rap.), *Expertise et démocratie – Faire avec la défiance*, op.cit., p. 121.

²²⁵⁷ S. Brunet, *Société du risque : quelles réponses politiques ?*, L'Harmattan, Questions contemporaines, p. 173

²²⁵⁸ N. De Sadeleer, *La césure entre l'évaluation scientifique et la gestion des risques : éloge de la rationalité ou bric-à-brac d'idées ?*, in B. Jadot (dir.), *Acteurs et outils du droit de l'environnement...*, op.cit., p. 83.

écologique bouleversé, les démocraties contemporaines se « *cherchent un nouvel esprit* »²²⁵⁹. Or, au delà de la démocratie, c'est une crise de la représentation qui s'instaure : remise en question du modèle associatif, syndical, ou encore de l'expertise. Face à cela, le modèle proposé par la démocratie environnementale apparaît comme une alternative possible afin de contribuer au renforcement de la légitimité démocratique de la prise de décision²²⁶⁰. En effet par ce biais, la détermination de l'intérêt général ne reste pas l'apanage des représentants²²⁶¹, mais elle s'inscrit dans un processus de délibération collectif fixant l'acceptabilité sociale du risque.

Or, afin que cette détermination ne souffre d'aucune remise en cause, il appartient qu'un quorum assez large et représentatif de l'ensemble de la société participe à celle-ci. Actuellement nous ne pouvons souscrire à ce postulat en raison de l'absence d'une part importante de la population lors des délibérations. Les processus de participation sont monopolisés par un nombre spécifique d'acteurs dont la composition ne varie que très peu. L'éducation à l'environnement en s'adressant à toute personne permettrait donc d'élargir l'assiette des personnes intéressées par les discussions et donc de rendre la décision plus acceptable (1) et légitime (2).

1. Une meilleure compréhension des décisions

L'une des finalités premières de la démocratie environnementale réside dans la mise en œuvre de processus participatifs destinés à assurer une sensibilisation de la population sur un thème donné. C'est ce que les auteurs qualifient de finalité, ou fonction pédagogique²²⁶². Cette approche peut être vue comme le fondement venant légitimer la mise en place d'une éducation à l'environnement. C'est notamment ce que révèle l'article L120-1 du code de l'environnement pour qui « *la participation du public à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement est mise en œuvre en vue [...] de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement* ». Cette finalité est déterminante afin de ne pas résumer la participation à une simple formalité procédurale²²⁶³ d'où résulteraient des « *frustrations plus grandes encore qu'en l'absence totale de mécanismes de participation* »²²⁶⁴.

Or cette fonction pédagogique souffre de nombreuses défaillances. D'abord, elle est trop

²²⁵⁹ L. Blondiaux & Y. Sintomer, « L'impératif délibératif », *Rue Descartes*, n°63, 2009, pp. 28-38.

²²⁶⁰ A. Richard, *Démocratie environnementale : débattre et décider* - Rapport de la Commission spécialisée du Conseil national de la transition écologique sur la démocratisation du dialogue environnemental, op.cit. p. 45.

²²⁶¹ T. Bertrand et J. Marguin, « la notion de participation à l'aune de la protection de l'environnement et de la procédure de débat public », *Revue juridique de l'environnement*, 2017/3, Volume 42, p. 465.

²²⁶² M. Moliner-Dubost, « Le destinataire des politiques environnementales », op. cit., p. 505 ; M. Prieur, *La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale*, op.cit., p. 10

²²⁶³ M. Moliner-Dubost, op.cit., ibid.

²²⁶⁴ Y. Jégouzo, Principe et idéologie de la participation, in *Pour un droit commun de l'environnement*, Mélanges Prieur, Dalloz 2007, pp. 577-587, spéc. p. 584.

régulièrement réduite à une simple information du citoyen. Ce dernier doit alors posséder les compétences nécessaires à la compréhension d'un document ou d'une présentation par un expert. L'absence de compréhension des décisions rend alors l'exercice démocratique vide de sens. D'un autre côté, afin d'être pleinement effectives, les actions de sensibilisation menées lors des processus doivent disposer du sceau de la neutralité. Or que ce soit du côté des élus ou du côté des opposants, surtout associatifs, il apparaît que cette nécessité n'est pas systématiquement respectée. C'est notamment ce que met en lumière J.N Birck. Pour lui, les élus associent parfois l'objectif « *de pédagogie non plus à une vision de développement des capacités civiques des citoyens, mais à la possibilité de mieux faire prendre conscience aux administrés de la difficulté du travail de l'élu local* »²²⁶⁵. Ainsi, l'argument pédagogique vient en réalité trop souvent justifier la position défendue par les élus ou les porteurs de projet et rejette les arguments opposés. Selon l'auteur cette pratique est dangereuse et rejoint celle des dangers démocratiques liés à la manipulation des foules²²⁶⁶. De l'autre côté de l'échiquier, certains auteurs estiment que la professionnalisation notamment des associations, en leur attribuant une qualité d'expert, fait ressortir une dimension idéologique qui devrait être absente des débats. En effet, comme l'avait bien montré Julien Taplin, les processus de démocratie participative entraînent par eux-mêmes une neutralité du débat. Si on avait pu craindre que ces dispositifs offrent une tribune à l'expression des intérêts personnels, l'auteur a montré qu'au contraire « *la délibération influencerait ainsi l'esprit même des individus, leur for intérieur, en modifiant leurs préférences voire leur identité, pour les transformer en bon citoyens soucieux du bien commun* »²²⁶⁷. Or, ce monopole par les groupements marqués par des a priori liés à leur rôle au sein de la technostructure empêche l'avènement d'une neutralité des débats. Cela conduit donc à une sclérose du processus participatif ou chaque partie campe sur ses positions sans rechercher le compromis.

Dès lors, afin de rendre le processus participatif réellement démocratique, tous s'accordent sur trois points. D'abord, il est nécessaire pour éviter toute manipulation, que l'État organise un moment éducatif en amont de l'organisation des débats. Ensuite, cette éducation, si elle doit bien entendu offrir les compétences environnementales nécessaires, doit également porter sur la compréhension du fonctionnement des mécanismes participatifs et de dialogue. Enfin cette éducation devrait se diriger vers un tiers neutre qui serait le garant de la neutralité axiologique des débats afin de faire de ce moment une véritable « *école de la démocratie* »²²⁶⁸.

²²⁶⁵ J.-N. Birck. *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale : pratiques et usages de la participation citoyenne à Nancy et au Conseil général de Meurthe-et-Moselle*. Science politique. Université Nancy 2, 2010, p. 216.

²²⁶⁶ Voir, B. Manin, *Principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion, 2002, p. 100-132.

²²⁶⁷ J. Taplin, *Jouer les bons citoyens – Les effets contrastés de l'engagement au sein de dispositifs participatifs*, in *Politix*, 2006/3, n°75, p. 17.

²²⁶⁸ N. de Sadeleer, *Les principes du pollueur-payeur, de prévention et de précaution*. Essai sur la genèse et la portée juridique de quelques principes du droit de l'environnement, op.cit., p. 343

2. Une assise démocratique renforcée

La démocratie environnementale se veut par nature ouverte à toute personne. En effet, la citoyenneté environnementale est attribuée à chacun sans critère d'affectation, a contrario de la citoyenneté civique qui est déterminée par des conditions d'âge, de capacité et de nationalité. Ainsi, selon M. Moliner-Dubost, « *contrairement au citoyen au sens traditionnel, qui peut se définir par l'exclusion des non-citoyens [...], il n'y a pas a priori de non citoyen dans la matière environnementale* »²²⁶⁹. Cette citoyenneté repose sur l'existence de droits fondamentaux dont chaque personne est titulaire. Pour J.M Sauvé, « *la citoyenneté environnementale [...] est liée à la seule existence d'un bien public* »²²⁷⁰ (celui-ci est rappelé dans le préambule de la Charte de l'environnement : « *l'environnement est le patrimoine commun des êtres humains* »). Chacun possède la citoyenneté environnementale et à ce titre peut prendre part aux processus participatifs.

Or, comme nous l'avons amplement montré, le débat démocratique est occupé par une minorité de « sachants ». Ce n'est d'ailleurs pas anecdotique que les revendications à participer soient liées à l'élévation générale du niveau de connaissance. Ce constat questionne donc la dimension démocratique de ces dispositifs. Plus fondamentalement, il remet en cause l'exercice de la citoyenneté environnementale. Ainsi, si tout le monde en est dépositaire, sa mise en action est conditionnée à la détention d'un savoir suffisant. On arrive ainsi à l'exclusion d'un nombre considérable de citoyens pour s'en remettre à l'avis d'une « élite ».

Or la légitimité de la mise en œuvre du principe de participation repose sur « *la représentativité des parties prenantes et de la convergence des intérêts individuels avec l'intérêt général* »²²⁷¹. Dès lors, afin de rendre à ces mécanismes tout leur légitimité, ces derniers ne doivent pas être vus comme une arène où s'exerce un « *triangle de fer* »²²⁷². Il est donc nécessaire de les ouvrir amplement à l'ensemble des détenteurs de la citoyenneté environnementale. Pour ce faire, il faut partir du postulat que la réceptivité du public aux questions d'environnement est largement conditionnée par le niveau d'éducation et le niveau d'informations fournies²²⁷³. La mise en œuvre de l'éducation à l'environnement est donc à développer massivement dans l'espoir de convier le plus grand nombre à l'élaboration des décisions affectant l'environnement et ainsi garantir la légitimité démocratique de ces derniers.

²²⁶⁹ M. Moliner-Dubost, *La citoyenneté environnementale*, op.cit., p. 646

²²⁷⁰ J.-M. Sauvé, Conférence inaugurale du nouveau cycle de conférences du Conseil d'État sur la démocratie environnementale, op.cit., p. 5.

²²⁷¹ Y. Montouroy, *La démocratie environnementale au défi des triangles de fer : ouvrir la fabrication des politiques publiques à la société civile*, in *Participations*, 2014/1, n°8, p. 181.

²²⁷² Ibid.

²²⁷³ M. Prieur, *La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale*, op.cit., p. 22.

§2 : Le renforcement des mécanismes de mise en œuvre des principes

Les principes d'information et de participation forment les dimensions procédurales du devoir de chacun de contribuer à la préservation de l'environnement. Les modalités de mise en œuvre de ces droits doivent dès lors faire l'objet d'une attention particulière. La tâche n'est malgré tout pas aisée. S'agissant du principe de participation, il convient en effet de mettre en lumière la multitude de procédures ou dispositifs institutionnalisés permettant au public d'être associé à l'élaboration des projets et des décisions ayant une incidence sur l'environnement. Notons à titre d'exemple l'enquête publique, la concertation préalable ou encore le débat public. A ceux-ci doivent également s'ajouter de nombreux dispositifs innovants comme les conférences de citoyens, le G400 etc., qui ne disposent pas d'une assise juridique stabilisée.

Au-delà, l'article 7 de la Charte de l'environnement laisse une marge de manœuvre importante au législateur dans le choix des dispositifs. En effet, ce principe s'applique « dans les conditions définies par la loi ». Si l'incompétence négative du législateur a été reconnue²²⁷⁴, la détermination des conditions et limites de ce principe ont considérablement évolué au fil du temps et de la jurisprudence²²⁷⁵. Cependant, malgré une interprétation extensive des principes et l'élargissement de leur champ d'action, les principes d'information et de participation ne se déclinent qu'en termes de procédure. Libre alors aux citoyens de s'en saisir ou non. De ce point de vue, la simple mise en place des procédures ne suffit pas à assurer leurs pleines et entières effectivités. Ce bémol tient compte de l'impossibilité pour de nombreuses personnes dites profanes, c'est-à-dire ne disposant pas des connaissances suffisantes, de participer voire d'être informées.

Face à cela l'éducation à l'environnement va venir jouer un rôle central en renforçant l'effectivité des procédures d'information (A) mais également de participation (B).

A. Les mécanismes du droit à l'information

Le lien entre information et éducation à l'environnement est moins évident à tisser que celui qui lie éducation et participation. En effet, l'accès aux informations environnementales ne suppose pas en principe de posséder des connaissances approfondies en matière environnementale. Ce constat est cependant erroné. L'éducation est nécessaire sur plusieurs aspects. D'abord en permettant d'identifier clairement dans un document l'information nécessaire. Ensuite en permettant de

²²⁷⁴ Cons. Const., 14 oct. 2011, *Assoc. France Nature Environnement*, n° 2011-183/184 QPC § 6

²²⁷⁵ P. Mozol, *Quelles modalités d'information et de participation du public pour les projets et les décisions ayant une incidence sur l'environnement?*, *JCP Adm.*, 2018, p. 2092

comprendre un document. L'éducation à l'environnement est donc un élément primordial de l'effectivité de l'accès aux informations environnementales en permettant aux citoyens de se saisir de ces informations, et de les comprendre. Dans le cas contraire, le principe ne resterait que de papier, uniquement à destination des professionnels de la matière et donc inutile aux profanes. L'éducation à l'environnement permet donc de renforcer les mécanismes d'accès à l'information (1). Cette exigence a été bien identifiée par la CADA qui reste attentive à l'intelligibilité des documents transmis (2).

1. Une efficacité renforcée grâce à l'éducation à l'environnement

L'intimité qui lie le principe d'information environnementale et l'éducation à l'environnement ne doit pas se limiter à une approche académique qui ne serait que théorique. En effet, de manière très concrète, le renforcement de l'éducation à l'environnement entraîne une amélioration de l'accès aux informations environnementales.

D'abord, et c'est là un élément essentiel, l'amélioration de l'éducation environnementale offre l'opportunité aux profanes d'analyser et de comprendre les documents dont ils peuvent être les destinataires. Ce point de vue repose sur le postulat d'une complexité croissante des enjeux environnementaux et donc un accroissement des difficultés à se saisir des informations qui leur sont liées. De plus, les documents transmis par les administrations ou les organismes privés sont le plus souvent bruts, c'est-à-dire dépourvus de toute notice explicative qui rendrait leur appropriation simplifiée. Il revient donc au demandeur d'avoir les compétences nécessaires afin de les décoder et ainsi y extraire les informations pertinentes. Cette nécessité d'intelligibilité des informations et d'accompagnement pédagogique a bien été identifiée dans certains domaines. C'est le cas notamment en matière d'étude d'impact ou l'article L. 122-3 du code de l'environnement impose que le document de l'enquête s'accompagne d'un « résumé non technique ». Cette exigence née au niveau communautaire par l'intermédiaire de la directive 85/337/CE vise à faciliter la compréhension de l'étude par le public. Selon la circulaire n°93-73 du 27/09/93, ce document « *devra être de conception simple, d'une écriture concise et compréhensible par le public* ». Cette volonté de rendre les informations environnementales intelligibles est aujourd'hui largement partagée. On retrouve cette exigence s'agissant des documents d'urbanisme²²⁷⁶, des études d'incidences environnementales, ou encore des plans de protection de l'atmosphère.

Cette énumération met en lumière la volonté d'établir des documents non techniques lorsqu'une procédure de participation exige leur création. Or, la demande d'information

²²⁷⁶ Article R104-18 du code de l'urbanisme

environnementale ne répond à aucune obligation temporelle et peut se faire en tout temps, et donc sur des documents ne disposant pas de synthèse. Face à cela, seules les connaissances individuelles sont mobilisées. Sauf à imposer à la rédaction d'un résumé non technique pour chaque information environnementale, ce qui engendrerait des coûts budgétaires et matériels importants, le développement de l'éducation à l'environnement s'impose comme un levier indispensable. Cette piste a par exemple été privilégiée s'agissant des dangers liés au radon. Le plan national d'action 2016-2019 pour la gestion du risque lié au radon combine mesures d'informations et de sensibilisation afin d'éviter une sous-estimation du risque lorsque celui-ci est connu. Malgré tout, ne pourrait-on pas tirer d'une lecture combinée de l'article 7 et 8 de la Charte de l'environnement une exigence d'intelligibilité des informations environnementales ? En effet, l'appréciation du terme « accéder »²²⁷⁷ peut donner lieu à plusieurs interprétations. Dans une perspective classique, c'est-à-dire telle qu'elle est appréhendée aujourd'hui, l'accès s'entend comme un droit à une communication de l'information. Or cet accès peut également être entendu comme maîtrise, comme possibilité de la comprendre et de l'analyser. Ainsi, peut-on véritablement parler d'accès à l'information s'il nous est impossible de la comprendre ? De même, peut-on raisonnablement considérer que communication est synonyme d'information ? Nous ne le pensons pas. L'article 8 de la Charte de l'environnement pourrait ainsi permettre de reconsidérer l'interprétation classique du droit à l'information non pas comme une simple communication, mais bien comme un droit à en prendre possession. Par ce cheminement, la finalité du droit à l'information s'en trouverait renforcée, en contribuant encore plus massivement au « *devoir de prendre part à la préservation et l'amélioration de l'environnement* »²²⁷⁸. Cette recherche d'intelligibilité de l'information est aujourd'hui un enjeu important bien compris par la CNDP. En effet, lors du lancement d'un débat public, les garants ne se limitent pas à vérifier que les documents nécessaires au débat soient à la disposition de tous, ils s'assurent également qu'ils soient compréhensibles par le grand public²²⁷⁹.

Au-delà de la compréhension des documents déjà communiqués, l'éducation à l'environnement est nécessaire afin d'accéder à cette communication. En effet, l'article L124-4 du code de l'environnement pose de nombreux critères à l'accomplissement de ce droit. Parmi eux, celui relatif à la précision de la demande attire notre attention. Selon la CADA ce critère de précision impose que « *les demandes dont l'administration est saisie soient suffisamment précises pour permettre à l'administration d'identifier clairement le ou les documents souhaités, sans l'obliger à procéder à des recherches* »²²⁸⁰. Dès lors, en lien avec la complexité croissante des

²²⁷⁷ Charte de l'environnement, Art. 7 « *Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement* ».

²²⁷⁸ Charte de l'environnement, article 2.

²²⁷⁹ Selon l'article L121-1-1 du code de l'environnement « Le garant [...] veille notamment à la qualité, la sincérité et l'intelligibilité des informations diffusées au public ». Selon la fiche mission des garant.e.s publiée par la CNDP le garant veille à ce que les documents soient « facilement compréhensibles » (disponible en ligne).

²²⁸⁰ CADA, Conseil 20174466 - Séance du 30/11/2017. Voir également : Conseil d'État, 27 sept. 1985, Ordre des

informations relatives à l'environnement, il apparaît plus que jamais nécessaire d'avoir un bagage scientifique afin de savoir quelles informations sont intéressantes. A ce titre la CADA émet un avis défavorable aux demandes mentionnant la simple indication du thème des documents²²⁸¹. Alors, afin d'éviter que le droit à l'information ne soit utilisé que par les experts, le développement de l'éducation à l'environnement apparaît encore une fois comme indispensable. Cette nécessité est également renforcée par la nouvelle tendance à la diffusion des informations directement en ligne. L'avènement de l'ère de l'open data engendre notamment des difficultés liées à l'illectronisme réel de nombreuses personnes non habituées à la manipulation des outils numériques²²⁸². Ainsi, à l'éducation à l'environnement doit venir se greffer une éducation au numérique et à la recherche de l'information²²⁸³.

Enfin, l'éducation à l'environnement s'avère de plus en plus nécessaire face à la prolifération des informations environnementales. Ce point avait notamment été soulevé par le CESE qui avait pris pour exemple l'affichage environnemental et la prolifération des logos, qui rendent complexe leur compréhension²²⁸⁴. Les risques liés à cette surinformation ont bien été identifiés par J. Ellul. Pour l'auteur, le déferlement des informations contribue à la formation d'un magma de données dans lequel il est impossible de discerner une information importante. On assiste ainsi à une « désinformation par excès d'information »²²⁸⁵. Cette surinformation fait aujourd'hui face à un nouveau danger matérialisé par la profusion de fausses nouvelles, ou fake news. Face à cela, le recours à l'éducation à l'environnement devient de plus en plus prégnant.

2. Pour un élargissement des missions de la CADA

La CADA est une autorité administrative indépendante chargée de veiller au respect de la liberté d'accès aux documents administratifs et aux archives publiques. Créée par la loi n°78-753, son statut d'autorité administrative indépendante est officiellement reconnu en 2005. De nombreuses réformes successives sont venues amender le droit à l'information mais le rôle de la CADA est resté globalement identique. Actuellement ses missions sont codifiées à l'article L. 340-1 du code des relations entre le public et l'administration (CRAA).

avocats au barreau de Lyon c/ X, A ; Conseil d'État, 19 juin 2013, Goffredi, req.n°346370.

²²⁸¹ CADA, Avis 20155688 Séance du 07/01/2016

²²⁸² Rapport d'information n° 607 (2017-2018) de Mme Catherine Morin-Desailly, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, *Prendre en main notre destin numérique : l'urgence de la formation*, déposé le 27 juin 2018, p. 117.

²²⁸³ V. *Les enjeux de l'open data*, dossier, AJDA, 2016. p. 79

²²⁸⁴ Rapport CESE, *L'éducation à l'environnement...*, op.cit., p. 31 ; V. également : Rapport CESE, P. Dutruc (rap.), *l'affichage environnemental, levier pour la mise en œuvre de l'économie circulaire*, 26/03/2019.

²²⁸⁵ J. Ellul, *Le bluff technologique*, op.cit., p. 182.

La CADA s'est rapidement imposée comme un acteur incontournable de l'accès aux documents administratifs. Elle constitue ainsi le « *rouage essentiel de la transparence administrative auprès des citoyens* »²²⁸⁶. Cette reconnaissance tient essentiellement à son action doctrinale intense par le biais de la rédaction d'avis en cas de saisine. Cette doctrine, particulièrement dense, est régulièrement citée en exemple par sa capacité à maintenir « *l'équilibre entre la transparence à laquelle les citoyens peuvent légitimement aspirer et la nécessité de garantir la confidentialité de certaines informations* »²²⁸⁷.

Malgré tout, l'activité de la CADA ne se limite pas uniquement à un rôle d'aiguillon²²⁸⁸. Arrivée à « *l'âge de la maturité* »²²⁸⁹, elle effectue également de nombreuses actions pédagogiques et de sensibilisations à destination de l'administration. Cette mission est plus que nécessaire. En effet, en 2014, le rapport du Club des juristes relevait expressément le déficit d'information et de connaissance de l'administration en matière de droit à l'accès à l'information²²⁹⁰. La mise en place de personnes responsables de l'accès aux documents administratifs et des questions relatives à la réutilisation des informations publiques (PRADA) en 2005, a accentué cette mission. Dans son rapport d'activité de 2017, la CADA met ainsi très clairement en avant son rôle de formateur et de fédérateur envers ces personnes²²⁹¹.

Il apparaît néanmoins que cette mission éducative mériterait d'être renforcée et de prendre une nouvelle dimension. Cette volonté s'inscrit dans la poursuite de notre analyse d'un droit de l'accès à l'information non plus compris dans une acception étroite, entendue comme une simple communication des documents, mais dans une acception large comme un droit à la communication de documents intelligibles. Il serait alors possible de saisir la Commission afin que celle-ci se prononce sur le caractère compréhensible du document transmis. En cas de réponse négative, elle serait alors en mesure d'enjoindre à la production d'un document vulgarisé, ou à la diffusion d'une notice explicative exhaustive. Pour ce faire, un revirement de « jurisprudence » est néanmoins nécessaire. En effet, en l'état de sa doctrine, la CADA reconnaît l'argument de la charge trop importante de travail qu'occasionnerait à l'administration la transmission d'un document²²⁹² pour justifier de sa non-communication. Il serait à notre avis possible pour la commission de fixer un délai permettant à l'administration d'avoir le temps de produire un document vulgarisé si la tâche

²²⁸⁶ H. Raimana Lallemand-Moe, *Les conséquences du projet de loi pour une République numérique sur la CADA*, Petites affiches, n°86, 04/2016, page 10.

²²⁸⁷ J.-M. Sauvé, cité par J.-P. Leclerc, in *Le rôle de la commission d'accès aux documents administratifs*, RFDA, 2011/1, n° 137-138, p. 171.

²²⁸⁸ A. Lallet, J.-F. Thiellay, *La Commission d'accès aux documents administratifs a trente ans*, AJDA, 2008, p.1415

²²⁸⁹ Ibid.

²²⁹⁰ Club des juristes, *Mieux informer et être informé sur l'environnement*, rapport, Commission environnement, septembre 2014, p. 37 et s.

²²⁹¹ CADA, rapport d'activité 2017, p. 45 et s.

²²⁹² Voir : CADA, Avis 20134408 Séance du 05/12/2013. Voir également : CADA, Conseil 20155079, Séance du 19/11/2015, Avis sur le projet de loi pour une République Numérique.

s'avérait véritablement trop contraignante. En tout état de cause, une telle décision créerait un précédent qui obligerait l'administration à systématiquement produire un document vulgarisé ou une notice explicative pour toutes ses productions documentaires. De même, il nous apparaît essentiel que la CADA puisse se prononcer sur l'intelligibilité de documents utilisés en cours de processus participatif. Or depuis un avis du 13/09/2007 celle-ci refuse de se prononcer sur de tels documents²²⁹³. A notre avis cette décision devrait être renversée dans l'optique de renforcer l'effectivité de la participation.

Une nuance doit cependant être apportée sur la portée de l'utilisation de la vulgarisation. Nous partageons à ce titre les réticences émises entre autres par J. Ellul. Pour lui « *l'objectif de cette vulgarisation est en même temps diffusion de connaissances mais aussi justification* »²²⁹⁴. Plus encore, « *la vulgarisation ne transmet que le discours, or le discours n'est pas la pratique* »²²⁹⁵. Ainsi, par le processus de vulgarisation il est possible d'assister à une dénaturation des faits scientifiques pour entrer dans un discours de légitimation que le grand public, qui n'a pas accès à l'ensemble d'une étude, ne pourra pas questionner et remettre en cause. Dès lors, et même si la vulgarisation participe à un mouvement d'émancipation par l'appropriation de connaissance, elle doit se conjuguer avec un travail plus large d'éducation afin d'éviter toute manipulation.

B. Les mécanismes de participation

L'article L. 120-1 du code de l'environnement reconnaît que la participation « *est mise en œuvre en vue [...] de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement* ». Le lien entre éducation et participation est donc clairement revendiqué en attribuant à la participation une finalité pédagogique. Malgré tout, l'article n'évoque que l'apport de la participation en matière éducative, excluant de fait le rôle de l'éducation comme moteur de la participation.

Il conviendra donc de voir que ces deux mécanismes se renforcent l'un l'autre et que l'éducation joue un rôle majeur dans l'effectivité des procédures de mise en œuvre du principe de participation (1). Nous verrons que cette nécessité a bien été identifiée et que les garants occupent une place importante afin de garantir l'éducation du public (2).

²²⁹³ CADA, Avis 20073310 Séance du 13/09/2007.

²²⁹⁴ J. Ellul, *Le bluff technologique*, op.cit., p. 263

²²⁹⁵ Ibid.

1. Une meilleure éducation du public

Le code de l'environnement détaille différentes procédures destinées à assurer une participation effective du public aux décisions affectant l'environnement. D'abord, en amont de la prise de décision, au moment de l'élaboration du projet, deux dispositifs sont présents : le débat public et la concertation préalable. L'objectif ici n'est pas de présenter en détails ces procédures, mais d'en extraire les modalités qui comportent une dimension éducative.

S'agissant du débat public, les textes ne permettent pas d'identifier avec précision les marqueurs d'une phase éducative. L'article L. 121-1 du code de l'environnement se borne en effet à préciser que « *la commission nationale du débat public est chargée de veiller au respect de la participation du public au processus d'élaboration des projets d'aménagement ou d'équipement [...] dès lors qu'ils présentent de forts enjeux socio-économiques ou ont des impacts significatifs sur l'environnement ou l'aménagement du territoire* ». A la recherche de précisions supplémentaires, il est nécessaire de se tourner vers la note méthodologique élaborée à destination des commissions particulières du débat public. Publié par la CNDP, ce document montre l'attachement de la commission à l'information du public mais également à sa « *montée en compétence sur les thématiques du débat public* »²²⁹⁶. Cette démarche est assurée par l'intermédiaire des documents diffusés en préalable au débat et sur lesquels les garants ont un droit de regard. Une attention particulière est portée sur le dossier du maître d'ouvrage (DMO). Qualifié de « *document central du débat* »²²⁹⁷, il doit présenter le projet, ses grands enjeux, et expliciter au public les sujets de fond sur lesquels une discussion est attendue. D'un point de vue formel il doit être sincère, pédagogique et le plus exhaustif possible²²⁹⁸. C'est bien entendu le caractère pédagogique qui va retenir notre attention. Ici le rôle du garant est déterminant puisque c'est lui qui va veiller à ce que ce document soit accessible au plus grand nombre par sa longueur et son intelligibilité. Ce rôle est garanti par l'article L. 121-1-1 du code de l'environnement qui assigne au garant la charge de veiller à « *l'intelligibilité des informations diffusées au public* ». Cette fonction est très importante, car à défaut, le garant peut demander au porteur de projet de publier un nouveau DMO, et donc retarder l'ouverture du débat.

S'agissant de la concertation préalable, deux modalités sont à distinguer. D'abord, en cas de désignation d'un garant tel que défini à l'article L. 126-16-1 du code de l'environnement, les garanties sont identiques à celles du débat public puisque ce dernier est chargé de vérifier l'intelligibilité des documents produits par le responsable du projet. La fiche mission des garants publiée par le CNDP rappelle cette règle, en énonçant que le garant veille à ce que les documents

²²⁹⁶ CNDP, *Note méthodologique pour les commissions particulières du débat public*, 31 janvier 2015, p. 2.

²²⁹⁷ Ibid., p. 4.

²²⁹⁸ Ibidem.

soient facilement compréhensibles par le public. Ensuite, en cas de concertation préalable organisée en l'absence de garant, cette garantie n'est pas effective. Dans cette hypothèse, l'article R. 121-20 enjoint au maître d'ouvrage ou à l'autorité publique de diffuser un dossier comprenant les objectifs et caractéristiques du projet, les incidences potentielles sur l'environnement, et la liste des communes correspondant au territoire susceptible d'être affectées. On le voit bien ici, on ne trouve aucune mesure visant à faciliter la compréhension des documents.

En aval de la concertation, au moment de la prise de décision, plusieurs procédures sont prévues par le code de l'environnement. Il s'agit d'abord de l'enquête publique. A la lecture de l'article R123-8 du code de l'environnement qui régleme la composition du dossier d'enquête, il apparaît que sont prévus différents documents de vulgarisation. On trouve ainsi un résumé non technique de l'étude d'impact et un résumé non technique du rapport sur les incidences environnementales.

Au-delà de l'enquête publique, on trouve également deux procédures particulières : la participation électronique prévue au titre de l'article L. 123-19 du même code où le projet est uniquement assorti d'une note de présentation ; et la consultation locale qui comprend un dossier d'informations comprenant « un dossier de synthèse ».

Cet état des lieux étant effectué, il est nécessaire d'approfondir notre analyse. D'abord, comme nous l'avons mentionné, il convient d'être extrêmement vigilant sur le caractère véritablement pédagogique des documents transmis par le maître d'ouvrage. En effet, comme le souligne J.M Dziedzicki, l'objectif du maître d'ouvrage est de venir légitimer son projet. Par-là « *l'enjeu semble moins de convaincre l'autre, c'est-à-dire l'opposant ou le maître d'ouvrage, que de rallier des tiers à sa cause (particuliers, associations, acteurs économiques, élus, médias) afin qu'ils viennent renforcer sa position* »²²⁹⁹. La neutralité du dossier doit alors être garantie. De la même manière, comme nous l'avons déjà vu, il ne faudrait pas, derrière une exigence d'accessibilité de tous à l'information, se contenter de diffuser des documents trop simples ou simplistes, qui ne traiteraient volontairement pas de points complexes sur lesquels des tensions pourraient s'exercer.

Face à cela le rôle du garant est fondamental. Il est notamment chargé de veiller à la neutralité des documents et doit notamment vérifier l'absence de « propagande ». Il reste que malgré tout, le garant s'intéresse d'avantage aux modalités de diffusion de l'information qu'à la vérification de son caractère pédagogique. De plus, on ne doit pas oublier que de nombreuses procédures ne disposent pas de garant et donc échappent à toute vérification.

Ensuite, si la diffusion de documents de synthèse ou de résumés non techniques se

²²⁹⁹ J.M Dziedzicki « Quand le débat ne fait plus débat : point de vue d'un maître d'ouvrage », Cécile Blatrix éd., *Le débat public : une expérience française de démocratie participative*. La Découverte, 2007, pp. 289.

développe, peut-on réellement lui assigner un rôle pédagogique ? Nous avons montré que de notre point de vue il s'agissait d'une modalité possible de l'éducation. Cependant, si elle est nécessaire, elle n'est en aucun cas suffisante pour établir une éducation globale sur les sujets en cours de débat.

Pour terminer nous noterons néanmoins un constat d'insuffisance de ces processus pédagogiques au regard de la multiplication de nouveaux mécanismes destinés à assurer une meilleure sensibilisation du public : ateliers citoyens, G400, ou encore bus itinérants.

2. Renforcer le rôle des garants

Les garants sont des membres indispensables au bon déroulement des procédures participatives et à l'atteinte de leur finalité. Malgré tout, qu'il s'agisse des commissaires enquêteurs ou des garants des débats publics et des concertations préalables, leur rôle en matière pédagogique mériterait d'être renforcé.

En effet, comme nous avons pu le voir, les garants en matière de débats publics ou de concertations préalables doivent uniquement vérifier l'intelligibilité des documents²³⁰⁰. L'action des commissaires enquêteurs est plus réduite puisque ces derniers conduisent « *l'enquête de manière à permettre au public de disposer d'une information complète sur le projet* »²³⁰¹. On le voit bien, l'action des garants est avant tout dirigée vers la vérification de l'accès aux documents. Et même si en pratique les commissaires enquêteurs vérifient également l'intelligibilité des documents nécessaires à l'enquête, leur action en la matière reste discrète car la rédaction obligatoire d'un résumé non technique est souvent suffisante.

Il serait dès lors nécessaire d'élargir le champ des compétences des garants afin de leur donner un véritable droit de regard sur la dimension pédagogique des informations à disposition du public. En ce sens, les garants permettraient la pleine mise en œuvre des principes formulés à l'article L. 120-1 du code de l'environnement, qui dispose notamment que la participation du public est mise en œuvre afin « de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement ». Il reviendrait alors aux garants de vérifier la pleine application de cet objectif et de formuler des propositions afin de s'assurer de sa mise en œuvre.

A ce titre le garant pourrait agir de quatre manières distinctes. D'abord il devra, au même titre que l'accès au document, vérifier l'intelligibilité de l'ensemble des documents de la procédure et

²³⁰⁰ Article L. 121-1-1 III du code de l'environnement : « *Le garant est tenu à une obligation de neutralité et d'impartialité et veille notamment à la qualité, la sincérité et l'intelligibilité des informations diffusées au public* ».

²³⁰¹ Article L. 123-13 I du code de l'environnement : « *Le commissaire enquêteur ou la commission d'enquête conduit l'enquête de manière à permettre au public de disposer d'une information complète sur le projet* »

le cas échéant ordonner la production de résumé non technique lorsque celui-ci s'avère trop complexe à appréhender pour le profane. Ensuite, les participants à la procédure participative devraient pouvoir se tourner vers le garant pour exiger la rédaction de documentations simplifiées si un document est trop complexe. En application de l'article L. 120-1, les garants devront en plus vérifier que l'ensemble de la procédure permet de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement. Pour ce faire la simple tenue d'un dispositif apparaît comme insuffisant, il devra alors vérifier que des mesures éducatives ont été mises en place. Enfin, afin de s'assurer de la mise en place de ces différentes mesures, le rapport final des différents garants devrait systématiquement comporter une rubrique relative à l'éducation et la sensibilisation à l'environnement.

L'éducation à l'environnement joue donc un rôle important quant à l'effectivité des principes d'information et de participation. Cette influence peut d'ailleurs être vue sous un autre angle, celui de la réciprocité. Nous allons en effet tenter de démontrer que l'information et la participation participent au renforcement de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement.

SECTION 2 : UNE ASSISE JURIDIQUE RENFORCÉE

Comme nous l'avons montré, sans éducation à l'environnement les principes d'information et de participation se trouvent vides de sens. A ce titre l'éducation se présente comme une condition indispensable à leur efficacité. Leur mise en place résulte d'ailleurs d'une élévation générale du niveau de connaissance en matière environnementale. Il s'agit donc bien d'un préalable dont personne ne saurait remettre en cause le bien-fondé.

De la même manière, les finalités des principes conduisent à parvenir à l'élaboration de la meilleure décision possible, mais également à lui administrer le sceau de la légitimité. Pour ce faire, il convient d'y associer le plus grand nombre de personnes afin d'avoir un panel représentatif de l'ensemble de la société, exercice dans lequel l'éducation à l'environnement s'impose comme un vecteur indispensable. Dès lors, cette fonction finaliste des principes exige l'existence d'une éducation préalable. Le juge a reconnu cette dimension finaliste. En effet, dans une décision du Tribunal administratif de Melun du 2 février 2018, il a reconnu que l'absence d'information a privé « d'effet utile » la concertation préalable qui s'était engagée²³⁰². L'expression « effet utile » est ici particulièrement intéressante. Plus qu'une simple procédure à respecter, la participation poursuit un objectif clair : associer le public à l'élaboration de la décision. C'est donc cette association qui est recherchée plus que la prise de décision elle-même. Le juge administratif reconnaît qu'il est nécessaire que des prérequis soient posés avant la mise en place du dispositif. La participation doit donc permettre l'expression citoyenne au-delà des modalités prévues pour faire entendre sa voix.

Par ce cheminement, à l'instar de l'information, l'éducation à l'environnement s'impose comme une condition indispensable à la bonne mise en œuvre des principes. Dès lors ces principes offrirait une reconnaissance tacite de l'éducation à l'environnement.

L'article 8 de la Charte de l'environnement tend à conforter cet argument dans le sens où l'éducation à l'environnement contribue à la mise en œuvre des principes. De la même manière l'évolution des procédures qui tendent à une inclusion de plus en plus systématique de mécanismes de sensibilisation, de vulgarisation voire d'intelligibilité des documents affichent déjà cette exigence. L'objectif recherché est bien d'accroître le niveau de connaissance de chacun en amont de la participation. Ainsi, plus que l'accès à l'information, c'est son intelligibilité qui est recherchée. Comment ne pas y voir un objectif pédagogique, éducatif ?

Partant de ce constat, nous verrons que l'assise juridique des principes d'information et de participation offre une garantie à la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement (§1).

²³⁰² TA Melun, 2 févr. 2018, *Assoc. Renard et a.*, n° 1309483, AJDA, 2018. p. 956

Plus encore, le développement de nouveaux outils participatifs tend à rendre cette reconnaissance de plus en plus objective (§2)

§1 : Le cadre juridique de l'information et de la participation comme support à la reconnaissance de l'éducation à l'environnement

Information et participation occupent aujourd'hui une place déterminante en droit de l'environnement. Cette assertion n'allait cependant pas de soi. En effet, de nombreuses décisions affectant l'environnement ont été prises sans consultation du public, voire même sans débat parlementaire au nom de la suprématie de la science et de la technique. On pense notamment au développement du nucléaire établi par simple décret sur le fondement d'une loi relative à la pollution atmosphérique et les odeurs²³⁰³. Ces décisions ont provoqué une profonde méfiance. Compte tenu du développement croissant de l'intérêt porté à la protection de l'environnement, on a donc assisté au développement de l'information et de la participation du public.

D'abord par la création du Ministère de l'environnement en 1971 dont l'une des missions consistait à associer le public à l'action gouvernementale²³⁰⁴. Ensuite par la loi de 1976 qui a instauré l'étude d'impact²³⁰⁵, celle de 1983 sur l'enquête publique²³⁰⁶. La loi Barnier sur l'information et la participation²³⁰⁷ a achevé cette émergence par l'institution du débat public. Ce développement sur le territoire français trouve un écho en droit international et européen. L'information et la participation s'affirment en effet en droit supra-national comme « *historiquement et invariablement consubstantielles au droit à l'environnement* »²³⁰⁸. Ainsi la déclaration de Rio proclame que « *les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable. Ils ont droit à une vie saine et productive en harmonie avec la nature* »²³⁰⁹ et donc qu'au « *niveau national, chaque individu doit avoir dûment accès aux informations relatives à l'environnement que détiennent les autorités publiques* »²³¹⁰. La Convention d'Aarhus établira ce lien avec force en stipulant que « *chacun a le droit de vivre dans un environnement propre à assurer sa santé et son bien* ». « *Afin d'être en mesure de faire valoir ce droit et de s'acquitter de ce devoir, les citoyens doivent avoir accès à l'information, être habilités à participer au processus décisionnel et avoir accès à la justice*

²³⁰³ M. Moliner Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », op.cit., p. 260.

²³⁰⁴ Décret n° 71-94 du 2 février 1971 relatif aux attributions du ministre délégué auprès du Premier ministre, chargé de la protection de la nature et de l'environnement, art 13

²³⁰⁵ Loi n° 76-629 du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature, JORF du 13 juillet 1976

²³⁰⁶ Loi n°83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement, JORF du 13 juillet 1983

²³⁰⁷ Loi n° 95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement, JORF n°29 du 3 février 1995

²³⁰⁸ M. Moliner Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », ibid.

²³⁰⁹ Déclaration de Rio, principe 1

²³¹⁰ Déclaration de Rio, principe 10

en matière d'environnement »²³¹¹.

L'information et la participation ne sont pas uniquement des droits. Elles s'imposent en effet comme des principes structurant l'ensemble du droit de l'environnement. Leur reconnaissance constitutionnelle en fait même des droits garantis à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie des normes. Dès lors, ces principes reposent sur des bases solides sur lesquelles l'éducation à l'environnement va pouvoir s'appuyer (A) sans reverser l'édifice du droit de l'environnement, et cela même si un renforcement des principes s'avère nécessaire (B).

A. L'information et la participation : des principes reconnus

La constitutionnalisation de la Charte de l'environnement a permis de mettre en évidence l'importance de l'information et de la participation en droit de l'environnement. Reconnus comme ayant valeur constitutionnelle, ces principes sont très régulièrement invoqués devant les juridictions.

Pus que cela les modalités de mise en œuvre des principes font l'objet de réflexions et d'évolutions constantes. Ainsi, nous allons voir que ces principes jouissent d'une forte reconnaissance dans l'ensemble des ordres juridiques (1) pour ensuite nous intéresser à leur évolution (2).

1. Une reconnaissance juridique forte

Les principes d'information et de participation constituent la dimension procédurale de la reconnaissance du droit de l'Homme à l'environnement sain. Cette vision ressort très clairement de l'article premier de la Convention d'Aarhus selon lequel « *afin de contribuer à protéger le droit de chacun, dans les générations présentes et futures, de vivre dans un environnement propre à assurer sa santé et son bien-être, chaque Partie garantit les droits d'accès à l'information sur l'environnement, de participation du public au processus décisionnel et d'accès à la justice en matière d'environnement* ». L'importance de ces principes a été actée dans l'ensemble des ordres juridiques.

D'abord, on retrouve ces principes au niveau international. Les instruments de soft law ont ainsi dans un premier temps constitué un support important au développement, et à la reconnaissance de ces notions. C'est par exemple le cas de la Charte mondiale de la nature du 28

²³¹¹ Convention d'Aarhus, Préambule.

octobre 1982²³¹², ou de la Déclaration de Rio du 14 juin 1992²³¹³. Mais le véritable marqueur de cette reconnaissance a pris forme dans une convention internationale juridiquement contraignante : la convention d'Aarhus du 25 juin 1998. Grâce à cette convention, les principes vont acquérir une forte autorité²³¹⁴. Relative à l'accès à l'information, à la participation du public au processus décisionnel et à l'accès à la justice en matière d'environnement, elle constitue l'outil juridique le plus sophistiqué pour reconnaître ces droits. Ses articles 4 et 5 organisent l'accès et la diffusion des informations environnementales alors que ses articles 6 à 8 encadrent la participation du public dans le cadre des projets, des plans et programmes, ainsi que des actes réglementaires. L'influence de cette reconnaissance tient à la force contraignante de la convention mais également à la présence d'un organe « *quasi juridictionnel* »²³¹⁵ : le comité d'examen du respect des dispositions de la convention d'Aarhus (CERDCA)²³¹⁶.

Au niveau européen, les principes d'information et de participation bénéficient également d'une reconnaissance juridique. Du point de vue communautaire, l'apport de la Convention d'Aarhus a été considérable. En effet, il s'agit d'un accord mixte approuvé par l'Union Européenne. Par voie de conséquence il est intégré au droit dérivé européen²³¹⁷ et sa violation peut être constitutive d'un manquement. Au regard de cet impératif les stipulations de la Convention ont petit à petit été intégrées au droit de l'Union. Ainsi, le droit d'accès aux informations environnementales est notamment garanti par la directive 2003-4-CE relative à l'accès du public à l'information en matière d'environnement²³¹⁸. Des dispositions sectorielles sont également venues accompagner ce dispositif. La participation du public ne bénéficie pas pour sa part d'une reconnaissance autonome²³¹⁹. Elle s'impose toutefois comme une modalité du processus d'évaluation d'incidences des projets plans et programmes ayant une incidence sur l'environnement. La directive 2003-3-CE du 26 mai 2003 est venue renforcer ce mécanisme en élargissant le champ d'application de la participation. Toutefois selon B. Jadot, elle « *ne suffit pas à combler l'absence d'un texte européen, établissant, à l'instar de la Convention d'Aarhus, un tronc commun de règles applicables* »²³²⁰.

L'apport de la réglementation européenne est aussi fortement influencée par la jurisprudence

²³¹² Charte mondiale de la nature du 28 octobre 1982, principes 16 et 23.

²³¹³ Déclaration de Rio du 14 juin 1992, principe 10.

²³¹⁴ A. Van Lang, *Le principe de participation : un succès inattendu*, Les nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel, n°43, 2014, p. 25.

²³¹⁵ E. Decaux, *Que manque-t-il aux quasi-juridictions internationales pour dire le droit ?*, in *Le dialogue des juges. Mélanges en l'honneur de Bruno Genevois*, Dalloz, 2008, p. 217

²³¹⁶ J. Bétaille, *Le droit français de la participation du public face à la convention d'Aarhus*, AJDA, 2010, p. 2083.

²³¹⁷ Décision 2005/370/CE du Conseil, du 17 février 2005 (JOUE n° L 124 du 17 mai 2005 p. 1).

²³¹⁸ Directive 2003/4/CE du Parlement européen et du Conseil du 28 janvier 2003 concernant l'accès du public à l'information en matière d'environnement et abrogeant la directive 90/313/CEE du Conseil, JOUE L41 du 14 février 2003

²³¹⁹ A. Van Lang, *Le principe de participation : un succès inattendu*, op.cit.

²³²⁰ B. Jadot « *Intervention sur le droit de l'Union européenne* », in *Conseil d'État, La démocratie environnementale*, note 25, p. 73.

de la CEDH. En effet, si le droit à l'information et à la participation n'est pas reconnu textuellement par la Convention et ses protocoles, la Cour de Strasbourg a dégagé ces principes notamment du droit au respect de la vie privée²³²¹. Aujourd'hui sa jurisprudence s'est élargie puisqu'elle estime que la Convention d'Aarhus fait partie du « *droit international pertinent* »²³²².

Le droit à l'information et à la participation du public est finalement entré en droit interne grâce à la loi Barnier du 2 février 1995. Suite à la modification induite par la loi du 2 février 2002 relative à la démocratie de proximité, la confusion qui régnait entre information et participation a été dissipée. L'avènement de la Charte de l'environnement a finalement renforcé cet ancrage en droit positif puisque son article 7 estime que « *toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement* ». Le juge constitutionnel a été très actif concernant la valeur juridique de cet article. Il reconnaît tout d'abord sa pleine valeur constitutionnelle²³²³. Il a également considéré que l'article 7 pouvait faire l'objet d'une QPC²³²⁴. Il a enfin accueilli le moyen tiré de l'incompétence négative du législateur²³²⁵. Aujourd'hui, la participation et l'information sont encadrées par l'ordonnance du 3 août 2016, ratifiée par la loi du 2 mars 2018.

Cette base qui encadre et structure les principes d'information et de participation offre donc un socle sur lequel l'éducation à l'environnement peut venir s'appuyer. Ceci d'autant plus que les modalités de mise en œuvre des principes laissent une marge de manœuvre importante.

2. Un cadre juridique en évolution permanente

Le cadre juridique transcrivant les principes d'information et de participation ne s'entend pas

²³²¹ CEDH, *Lopez-Ostra c. Espagne*, 9 déc. 1994, A, no 303-C ; CEDH, *Tatar c. Roumanie* du 27 janv. 2009, J.P. Marguenaud, chron., RJ envir. 2010. 61. ; CEDH, *Bacilia c/ Roumanie*, 30 mars 2010, req. N ° 19234/ 04

²³²² V. Jean-François FLAUSS, « L'apport de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme en matière de démocratie administrative », RFAP, 2011, p. 56. Plus largement v. Cour EDH, Grande Chambre, 12 novembre 2008, *Demir et Baykara c. Turquie*, n° 34503/97 ; *Dalloz*, 2009, p. 739, note Jean-Pierre MARGUENAUD et Jean MOULY ; GACEDH, n° 64. V. aussi Gérard COHEN-JONATHAN et Jean-François FLAUSS, « Cour européenne des droits de l'homme et droit international général », AFDI, 2005 à 2010, notamment 2008, p. 529.

²³²³ Cons. Const., 19 juin 2008, n° 2008-564 DC : JurisData n° 2008-010652 ; AJDA 2008, p. 1614, note O. Dord ; CE, ass., 3 oct. 2008, n° 297931, Cne Annecy : JurisData n° 2008-074233 ; Dr. env. Oct. 2008, p. 19, concl. Y. Aguila

²³²⁴ Cons. const., n° 2011-183/184 QPC, 14 oct. 2011 : JurisData n° 2011- 021909 ; JCP A 2012, 2106 , comm. A. Tourtin - B. Delaunay, La pleine portée du principe de participation. À propos de la décision du Conseil constitutionnel n° 2011-183/184 du 14 octobre 2011 : AJDA 2012, p. 260

²³²⁵ Cons. const., 18 juin 2010, n° 2010-5 QPC, SNC Kimberly Clark : JurisData n° 2010- 030705 ; Rec. p. 114. - Cons. const., n° 2011-183/184 QPC, préc. - Cons. const., 18 juin 2012, n° 2012-254 QPC, Féd. de l'énergie et des mines - Force ouvrière FNEM FO : JurisData n° 2012-014439 ; JO 19 juin 2012, p. 10179 . - Cons. const., 7 mai 2014, n° 2014-395 QPC : JurisData n° 2014-009394 ; JCP A 2014, act. 396 ; Environnement et dév. durable 2014, alerte 78 ; Dr. adm. 2014, alerte 58

comme décrivant des procédures figées dans le marbre, inamovibles. En effet, la rédaction des principes laisse une grande marge de manœuvre au législateur pour déterminer les modalités de sa mise en œuvre. Par-là, il devient donc possible, sans retoucher à la rédaction des principes, d'instaurer des mécanismes d'éducation à l'environnement dans les procédures.

Cette ouverture est d'abord offerte par la nature juridique de l'information et de la participation. Ces règles sont en effet rangées dans la catégorie des principes du droit de l'environnement²³²⁶. La reconnaissance de ce statut est également acté par Guillaume Bonnel dans sa thèse relative au principe juridique écrit²³²⁷. Or selon l'auteur, l'une des caractéristiques essentielles des principes réside dans leur propension à la généralité. Ainsi, tout principe a une « *vocation naturelle à la généralité, même si son degré de généralité est éminemment variable* »²³²⁸. La définition du principe juridique telle que proposée par M. Kamto va dans le même sens en estimant que le principe est « *une règle de droit établie par un texte en termes assez généraux destinés à inspirer diverses applications et s'imposant avec une autorité supérieure* »²³²⁹. En dehors du droit de l'environnement M. Delmas Marty reconnaît également cette dimension aux principes qui se « *distinguent des règles par leur grande généralité* »²³³⁰. Cette généralité est surtout liée à l'utilisation du standard dans la rédaction des principes. L'usage du standard permet d'ouvrir le texte juridique, en lui donnant souplesse et adaptabilité²³³¹. L'article 7 de la Charte de l'environnement est à ce titre particulièrement intéressant tant il est miné par les standards. On retrouve ainsi des notions indéfinies telle que « relatives à l'environnement » ou encore la « décision publique ayant une incidence ». Le constituant ne s'y trompe d'ailleurs pas en renvoyant au législateur le soin de venir définir « les conditions et les limites » de mise en œuvre du texte. L'article 3.1 de la convention d'Aarhus emprunte le même chemin en estimant que « *chaque partie prend les mesures législatives, réglementaires ou autres* » nécessaires à la mise en œuvre des principes.

Par ce cheminement, on constate que les modalités de mise en place des principes laissent une grande place à l'interprétation. Ils sont donc en mouvement perpétuel et par-là sont dotés d'une capacité d'adaptation aux évolutions sociales et sociétales. Cette adaptabilité est réelle. En témoignent les évolutions récentes des mesures encadrant la participation qui laissent une place de plus en plus importante à l'utilisation du numérique ou encore viennent renforcer le rôle de la CADA.

²³²⁶ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, op.cit., pp. 127-165.

²³²⁷ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, Thèse, soutenue le 22 juin 2005, Université de Limoges.

²³²⁸ F. Moderne, « *Le recours par le juge administratif aux « principes dont s'inspire le code civil »* », in *Juger l'administration, administrer la justice*, Mélanges Daniel Labetoulle, Dalloz 2007, p. 652

²³²⁹ Kamto M., *Les nouveaux principes du droit international de l'environnement*, RJE, n°1-1993, p. 14

²³³⁰ M. Delmas-Marty, *Pour un droit commun*, op.cit., p. 130.

²³³¹ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 162. Pour une définition du standard cf chapitre 3.

Au-delà, l'imagination en termes de participation semble sans borne. On pense ainsi au développement de nouveaux outils comme le tirage au sort, ou encore aux nouvelles modalités de concertation développées pour le grand débat national²³³².

Finalement, les principes d'information et de participation par leur adaptabilité laissent une place à l'introduction d'outils éducatifs dans leurs dispositifs sans que cela ne remette en cause leurs fondements et leurs finalités. Le lien étroit qui s'établit entre ces trois notions renforce cette tentation. Ainsi, le droit à l'information et à la participation constitue un terreau particulièrement favorable à la mise en place d'actions éducatives, qu'elles soient relatives à une vulgarisation des documents ou à la mise en place d'une éducation en amont des procédures de participation.

B. Un cadre juridique à renforcer

Dans un rapport paru en 2017 le Sénat a mis en avant l'importance des outils de démocratie participative. Il en a néanmoins soulevé les imperfections et les limites. La faiblesse de la participation ainsi que le manque de représentativité de l'ensemble de la population reviennent comme un leitmotiv privant la participation de ces effets concrets. De la même manière les auteurs soulèvent les écueils d'une institutionnalisation trop intense de la participation qui fait planer un risque de surreprésentation des minorités agissantes et « *d'inégalité locutoire* »²³³³. De même l'utilisation de plus en plus récurrente des outils numériques est dénoncée au regard du risque de « *fétichisme des outils* »²³³⁴ au-delà des problématiques liées à l'illectronisme.

Ainsi, les auteurs s'attachent à démontrer qu'au-delà du perfectionnement des outils, des pré-requis demeurent indispensables au bon déroulement des procédures, au titre desquels figure l'éducation²³³⁵. Nous verrons ainsi qu'il est nécessaire d'appréhender la participation de manière renouvelée (1) pour terminer par envisager la création d'un cadre légal incluant expressément une obligation éducative en amont de la participation (2).

1. Vers une nouvelle approche de la participation

La reconnaissance concrète du lien entre l'éducation et la participation passe par un

²³³² Ont été mis en place une consultation en ligne, des réunions d'initiatives locales, des stands de proximité ou encore des conférences citoyennes régionales

²³³³ Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur *la démocratie représentative, démocratie participative, démocratie paritaire : comment décider avec efficacité et légitimité en France en 2017*, Enregistré à la Présidence du Sénat le 17 mai 2017, n°556, p. 55.

²³³⁴ Ibid., p. 57.

²³³⁵ Ibid., p. 182

changement de paradigme dans l'appréhension de la participation. Actuellement on juge la pertinence des outils participatifs au regard de leur capacité à venir légitimer un projet. Or, centrer ces dispositifs autour de cet objectif procède à une dénaturation de leur esprit.

Cette orientation vers la recherche de légitimité démocratique est bien mise en avant par le rapport du Sénat publié le 17 mai 2017. Intitulé « *comment décider avec efficacité et légitimité* », son titre témoigne directement de cette aspiration. Le corps du texte confirme cette direction. Les auteurs estiment que « *pour qu'une décision publique soit considérée comme légitime et puisse aboutir, elle doit a minima être issue d'une procédure ayant permis l'établissement d'un diagnostic partagé avec les parties prenantes et reposant sur de bonnes pratiques* »²³³⁶. Par-là on le voit bien, la participation est avant tout mise en place afin de donner une légitimité à la prise de décision. Les auteurs s'accordent également sur cette finalité²³³⁷. Elle est finalement inscrite à l'article L.120-1 du code de l'environnement qui dispose que les procédures participatives visent à « *contribuer à sa légitimité démocratique* ».

Or cette finalité, certes déterminante, ne doit pas pour autant obscurcir les autres desseins de la participation et notamment l'établissement d'un moment d'expression citoyenne. En effet, comme nous l'avons vu, les procédures participatives offrent l'opportunité d'une exposition des points de vue et des savoirs profanes en instituant un cadre démocratique d'expression. Toutefois, ce cadre en lui-même ne serait suffire à garantir la légitimité de la décision. Nous allons ainsi en contradiction avec l'idée d'une légitimité procédurale qui par sa seule mise en place contribuerait à éteindre les tensions et aboutir à la meilleure décision possible.

La croyance en une autosuffisance de la participation comme garante de la légitimité nous semble ainsi inutile si elle n'établit pas au préalable un cadre propice à l'expression citoyenne. C'est notamment ce que révèle une décision du tribunal administratif de Melun du 2 février 2018 qui estime que la circonstance tirée de la très faible information de la population a privé la concertation de son effet utile²³³⁸. Ici est reconnu que la participation doit permettre l'expression citoyenne au-delà des modalités prévues pour s'exprimer.

Malgré tout, la croyance dans l'autosuffisance de la participation (c'est-à-dire sans le soutien des dispositifs éducatifs) reste forte. En témoigne l'introduction de la dimension éducative à l'article L120-1 du code de l'environnement. Selon cet article la participation permet « de sensibiliser et d'éduquer le public à la protection de l'environnement ». Cette rédaction s'inscrit dans une logique

²³³⁶ Ibid., p. 14.

²³³⁷ G. Dumont, *La citoyenneté administrative*, thèse de doctorat, Université de Paris II Panthéon-Assas, 2002, p. 213 ; A. Van Lang, *La démocratie environnementale aujourd'hui*, op.cit ; M. Moliner Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », op.cit ; Rapport « démocratie environnementale : débattre et décider », op.cit.

²³³⁸ TA Melun, 2 févr. 2018, *Assoc. Renard et a.*, n° 1309483: *AJDA* 2018. 956

antagoniste à celle de l'article 8 de la Charte de l'environnement où l'éducation contribue au renforcement de la participation. Si l'on reconnaît que certes la participation peut permettre une éducation du public, cette affirmation montre encore une fois que cette procédure est entendue en vase clos. De plus, dans un nombre important de cas, l'éducation est également engagée dans une démarche de légitimation de telle ou telle position. Elle perd alors sa fonction première qui est de permettre à une majorité de personnes de s'approprier le sujet afin de pouvoir construire son propre avis.

Or comme le montre le rapport du Sénat, la bonne participation repose sur des prérequis au titre desquels figure la pédagogie. Pour les auteurs « *il convient de former les participants et de les informer de manière pédagogique sur les enjeux de la consultation* »²³³⁹. Cet objectif est posé au-delà des outils participatifs existants ou à créer²³⁴⁰. L'éducation n'agit donc pas comme un vecteur de légitimité mais bien comme un catalyseur de l'expression citoyenne. Une réécriture de l'article L120-1 s'impose donc afin que ce dernier soit en concordance avec l'article 8 de la Charte de l'environnement où l'éducation est mise en œuvre comme soutien à l'ensemble des principes du droit de l'environnement. Il pourrait prendre la forme suivante : « *la participation du public à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement est mise en œuvre en vue [...] d'intégrer des dispositifs de sensibilisation et d'éducation à l'environnement afin de garantir l'expression citoyenne la plus large* ». Cette réécriture suppose ainsi un changement de logique dans l'appréhension de la participation, afin d'endiguer la croyance en son autosuffisance et sa légitimité par essence pour recentrer sa légitimité sur son assise démocratique.

Il ne faudrait néanmoins pas laisser entendre que l'introduction d'une dimension pédagogique permettrait par elle-même d'entraîner ce changement de logique. En effet, d'autres facteurs doivent être pris en compte au titre desquels les résultats de la participation. Cette donnée est bien connue par le législateur puisque ce dernier s'est efforcé de construire un cadre permettant d'assurer une réelle prise en compte des débats. Il reste que juridiquement, cette prise en compte n'établit pas une contrainte suffisante sur le porteur de projet qui reste libre de prendre la décision qu'il souhaite.

2. La nécessaire construction d'un cadre légal

Nos développements nous ont permis de mettre en relief les liens qui se tissent entre information, participation et éducation. Il semble néanmoins que malgré les apports mutuels de ces

²³³⁹ Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur *la démocratie représentative, démocratie participative, démocratie paritaire : comment décider avec efficacité et légitimité en France en 2017*, op.cit., p. 77.

²³⁴⁰ Ibid., p. 76.

notions entre elles, cette connexion ne soit pas reconnue de manière franche. En effet, si la relation entre information et participation est reconnue par la Constitution, elle ne l'est vis-à-vis de l'éducation que de manière tacite. La seule référence à l'éducation dans le processus participatif se trouve à l'article L120-1 du code de l'environnement, avec toutes les réserves que nous avons pu émettre. Certes, nous concédons que les principes s'enrichissent mutuellement sous forme de boucles rétroactives. Toutefois, l'éducation occupe une position de force motrice, d'inertie, sans laquelle les autres principes se trouveraient vides de sens.

Afin de donner toute sa place à l'éducation deux acceptions sont possibles : une inscription plus forte à l'article L120-1, ou une référence à l'outil éducatif au sein de chaque outil d'information et de participation. La première option apparaît comme la plus appropriée, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, d'un point de vue symbolique, en inscrivant l'éducation au sein des principes généraux de l'information et de la participation, la reconnaissance de leur lien et de l'importance de cet outil serait clairement établi. Ensuite, cette insertion offrirait les gages d'une plus grande marge de manœuvre dans le choix des mécanismes éducatifs. En effet, il convient de les adapter à leur destination. A minima une nécessaire intelligibilité des documents mis à disposition du public, au mieux la mise en place d'un temps éducatif en amont des processus de participation. En outre, cette marge de manœuvre est nécessaire au regard du grand nombre d'approches pédagogiques existes. Il serait contre-productif de graver dans le marbre la prédominance d'un mécanisme sur un autre en sachant que les possibilités d'action sont particulièrement variées et évolutives dans le monde de l'éducation. Enfin, inclure l'éducation à l'article L120-1 permettrait de garantir la pérennité de l'éducation à l'environnement au-delà des changements pouvant venir affecter les procédures participatives.

Des difficultés sont néanmoins à prévoir. D'abord l'épineuse question de la valeur juridique de l'article L. 120-1. En effet, cet article ne semble pas directement invocable devant les juridictions. En se contentant d'énoncer les objectifs du principe de participation il n'implique pas, par lui-même, une obligation d'associer la population aux prises de décision ayant un impact sur l'environnement. Le IV de l'article justifie cette interprétation en disposant que « *ces dispositions s'exercent dans les conditions prévues au présent titre* ». Une jurisprudence comparable à celle relative à l'ancien article L110-1 semble ainsi s'appliquer. Le tribunal administratif de Limoges avait ainsi conclu à l'absence d'applicabilité directe de l'article L110-1. S'agissant spécifiquement des dispositions relatives à l'information et à la participation, un arrêt du Conseil d'État du 26/06/2013 avait conclu que celles-ci se « *bornent à énoncer des principes dont la portée a vocation à être définie dans le cadre d'autres lois ; qu'elles n'impliquent, par elles-mêmes, aucune obligation de procéder à l'association du public aux processus d'élaboration des projets ayant une incidence importante sur l'environnement* »²³⁴¹. Cette jurisprudence pourrait être transposée à l'article L.120-1

²³⁴¹ CE 26 juin 2013, *Cne de Roquefère et a.*, n° 360466: AJDA 2013. 1367, obs. Poupeau; Dr. envir. 2013. 252; Envir.

du code.

Malgré tout, cet article est placé en tête du chapitre relatif à l'information et à la participation du code de l'environnement. A ce titre il s'applique avec une autorité supérieure sur les articles qui mettent en œuvre ces droits. Ainsi, si le I ne fixe que des objectifs, le II procède à l'énumération des droits qui doivent être respectés. L'inscription d'un droit à l'éducation par l'entremise de la participation dans ce II produirait donc des effets sur l'ensemble des dispositifs assurant la mise en œuvre du principe. Elle s'appliquerait également en droit de l'urbanisme puisque le III de l'article L.120-1 dispose que « les procédures de concertation préalable organisées en application du code de l'urbanisme respectent les droits mentionnés au II du présent article ».

Cette solution serait selon nous la plus efficace. En effet, les modalités du II sont déclinées de manière différente dans chaque procédure, ce qui permettrait de moduler le degré de mise en œuvre de l'éducation à l'environnement en fonction de chaque dispositif et notamment de leur importance.

§2 : L'opportunité de la construction de nouveaux cadres juridiques

L'évolution des mécanismes de la participation marque la volonté de s'adapter constamment aux nouveaux enjeux et de permettre à un nombre accru de personnes de participer. Le développement du débat public, afin de compenser les faiblesses d'une enquête publique trop tardive, répond à cette aspiration.

Malgré tout, les faiblesses de ces mécanismes sont latentes et de nouveaux dispositifs innovants tentent de voir le jour. L'élaboration d'une boîte à outils de la participation citoyenne par le secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP) montre bien le pullulement de ces nouveaux mécanismes²³⁴². Ainsi de nouvelles techniques sont envisagées comme l'utilisation du numérique ou le tirage au sort, tout autant que le développement de nouveaux dispositifs comme les conférences de citoyens. Nous verrons ainsi qu'aussi bien sur les techniques (A) que sur les outils (B) l'éducation à l'environnement est amenée à occuper une place centrale.

2013, n° 71, note Jamay; BDEI n° 48, nov. 2013, concl. de Lesquen; Dr. envir. 2014. 345.

²³⁴² Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *Les démarches de la participation citoyenne – boîte à outil*, octobre 2017.

A. L'éducation à l'environnement comme support de nouvelles techniques participatives

Afin de parer aux limites de la participation de nouvelles techniques sont de plus en plus utilisées. Dans le cadre de notre étude nous avons identifié deux mécanismes qui se multiplient rapidement : le numérique (1) et le tirage au sort (2). Nous verrons cependant que sans support éducatif ces techniques n'apportent pas, par elles-mêmes, les solutions suffisantes.

1. Le numérique

Le déploiement et l'utilisation massive des outils numériques dans la société moderne a obligé à repenser l'ensemble des instruments participatifs afin de prendre en compte ce nouveau mouvement sociétal. Pour Laurence Monnoyer-Smith « *la généralisation des pratiques de pair à pair et l'appropriation créative du web transforment durablement les rapports des citoyens à leur représentants et renouvellent les formes de la médiation politique* »²³⁴³. L'objectif de ces outils est de revitaliser l'engagement politique en facilitant l'implication des citoyens. Si les effets du numérique divisent la littérature et oppose les cyber-optimistes et les cyber-réalistes²³⁴⁴, on ne peut qu'établir le constat du développement massif de cet outil. En témoigne l'ensemble des dispositifs destinés à assurer la consultation en cas de débat public. Plus aucun débat ne s'ouvre sans la création d'un site internet ainsi que d'une plate-forme numérique permettant aux citoyens de faire remonter leurs propositions en ligne²³⁴⁵.

Le gouvernement a bien identifié cette mutation des pratiques. La création du secrétariat général pour la modernisation de l'action publique poursuit cette volonté. Créé en 2013, il participe notamment au développement de nouveaux outils numériques facilitant la démocratie participative²³⁴⁶. La création d'une « boîte à outil » de la participation citoyenne par ce SGMAP participe à ce mouvement en identifiant les nouvelles pratiques innovantes²³⁴⁷. Différents mécanismes sont mis en avant comme la consultation en ligne, les barcamps ou autres open data camp.

Ainsi, l'utilisation du numérique est aujourd'hui très répandue, voire systématique. En témoigne la consultation par internet ouverte pour le grand débat national. Plus inquiétant, des

²³⁴³ L. Monnoyer-Smith, *La participation en ligne, révélateur d'une évolution des pratiques politiques ?*, in *Participations*, 2011/1, n° 1, p. 157.

²³⁴⁴ *Ibid.*, p. 158.

²³⁴⁵ CNDP, *Note méthodologique pour les commissions particulières du débat public*, 31 janvier 2015, p. 2.

²³⁴⁶ Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique - Rapport d'activité 2016, p.

²³⁴⁷ Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *Les démarches de la participation citoyenne – boîte à outil*, octobre 2017.

expérimentations sont actuellement menées afin de dématérialiser la procédure d'enquête publique. Ainsi, l'article 56 de la loi du 10 août 2018 pour un État au service d'une société de confiance complété par un décret du 26 décembre 2018 ouvre la voie à une expérimentation pour un remplacement de l'enquête publique par une participation du public par voie électronique dans les Région Bretagne et Haut de France pour 3 ans. Selon la note technique publiée le 21 février 2019 « outre un allègement de la procédure, l'objet de cette expérimentation est [d'inciter le public] à s'emparer de ce dispositif qui permet de recueillir les observations du public à un stade précoce du projet, lorsque toutes les options sont encore ouvertes »²³⁴⁸. Un garde-fou est malgré tout posé, puisque ce dispositif n'a vocation à s'appliquer que lorsqu'une concertation préalable avec garant a été menée.

Le numérique peut à bien des égards offrir de multiples avantages²³⁴⁹. Il ne faudrait néanmoins pas y voir un remède miracle permettant à lui seul de redynamiser la démocratie participative²³⁵⁰. En effet, si l'on peut convenir que ce dispositif permet d'élargir l'assiette des participants, cela reste très relatif. En effet, si certains estiment qu'internet permet d'attirer de nouveaux publics, pour d'autres, sont actifs en ligne ceux qui l'étaient déjà hors ligne²³⁵¹. Le SGMAP lui-même estime que la consultation numérique entraîne des risques d' « d'asymétrie de motivation »²³⁵² comme le « phagocytage de la consultation par des groupes organisés qui peuvent être amenés à s'emparer du sujet »²³⁵³. De même le secrétariat doute de la réelle valeur ajoutée du numérique en l'absence de formation en amont.

Par-là, une corrélation se fait donc entre le développement du numérique et la nécessité d'un support éducatif. En effet, au-delà de son intérêt budgétaire, cet outil est censé permettre une expression plus large, plurielle et renouvelée des citoyens. Or, en l'absence de formation, il ne s'agit en définitive que d'un support technique destiné à recueillir l'expression au même titre qu'un cahier mis à disposition dans une mairie. Son seul avantage réside alors dans le gain de temps et l'absence de déplacement pour les citoyens qui peuvent faire partager leurs opinions depuis leur domicile. Ainsi, le développement du numérique doit se faire en corrélation avec la mise en place d'outils éducatifs. D'abord comme nous l'avons vu afin de lutter contre l'illectronisme qui, de fait,

²³⁴⁸ Note technique du 21 février 2019 faisant suite au décret n°2018-1217 du 24 décembre 2018 pris en application des articles 56 et 57 de la loi n°2018-727 du 10 août 2018 pour un État au service d'une société de confiance visant à expérimenter, dans les régions de Bretagne et des Hauts-de-France, un droit à déroger aux dispositions relatives à l'enquête publique, JORF n°0298 du 26 décembre 2018.

²³⁴⁹ Voir rapport de Renaissance numérique, *Démocratie : mise à jour – 13 propositions pour une version améliorée de l'État, sa posture son équilibre démocratique*, avril 2016, 66 p.

²³⁵⁰ Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur *la démocratie représentative, démocratie participative, démocratie paritaire : comment décider avec efficacité et légitimité en France en 2017*, op.cit., p. 56.

²³⁵¹ M. Margolis et D. Resnick, *Politics as usual : The Cyberspace Revolution*, CAP, 2000.

²³⁵² Voir, Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur *la démocratie représentative, démocratie participative, démocratie paritaire : comment décider avec efficacité et légitimité en France en 2017*, op.cit., p. 54.

²³⁵³ Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *Les démarches de la participation citoyenne – boîte à outil*, op.cit., p. 10.

discrimine les individus ne pouvant avoir accès à internet ou n'ayant pas les compétences nécessaires pour s'en servir. Plus fondamentalement, viser un « concernement maximal »²³⁵⁴ des citoyens suppose de les intéresser et de leur permettre de comprendre le sujet en débat. Pour ce faire, le numérique doit donc être assorti de mesures éducatives. Sans elles, nous pensons au contraire que cet outil procède à un éloignement des individus du sujet, ce qui pourrait aboutir à des contributions très éloignées des débats en cours et donc qui ne concourent en rien à l'amélioration de la prise de décision.

2. Le tirage au sort

Le second grand mouvement innovant en termes de participation repose sur l'usage de plus en plus fréquent au tirage au sort de citoyens. Héritée de la démocratie Athénienne²³⁵⁵, cette forme de désignation des représentants se pose comme un levier afin de répondre à la crise de légitimité de la démocratie représentative.

Si des critiques se font entendre pour fustiger ce mode de désignation qualifié d'anti démocratique, il demeure néanmoins qu'il présente de nombreux avantages. Ces derniers ont particulièrement bien été identifiés par Barbara Godwin²³⁵⁶. Dans sa dimension participative, le tirage au sort peut être défini comme « *tout dispositif basé sur la sélection aléatoire d'un groupe restreint de citoyens, dépourvus d'intérêts propres par rapport à un enjeu d'action publique, et amenés à délibérer sur cet enjeu dans un cadre procédural réglé* »²³⁵⁷. Trois effets restent associés au tirage au sort (nous excluons ici volontairement l'effet économique qui est d'abord lié à des exigences budgétaires plutôt que démocratiques). D'abord une recherche d'impartialité. L'idée est d'empêcher que la participation ne soit phagocytée par des groupements d'intérêts agissant dans la satisfaction d'un intérêt privé plutôt que dans la recherche de l'intérêt général. Selon Gilles Delannoi « *l'opération du tirage empêche matériellement la construction de coalition, de faction, de stratégies gagnantes ou perdantes, d'interventions, d'influences en dehors de la procédure. Manœuvres, intrigues, campagnes sont impossibles* »²³⁵⁸. Ensuite, le tirage au sort offre l'opportunité d'un élargissement des participants à la procédure. En effet, l'objectif de la participation est d'assurer

²³⁵⁴ L. Fonbaustier, *L'éducation et la formation : une contribution à l'« écocitoyenneté »*, op.cit.

²³⁵⁵ G. Delannoi, *Le retour du tirage au sort en politique*, PUF, 2012, p. 263 et s.

²³⁵⁶ B. Goodwin, *Justice by Lottery*, 1992. L'auteur relève que le tirage au sort possède de nombreux avantages : « un choix qui, échappant à toute intention, empêche la corruption (sauf fraude dans le mécanisme) ; personne n'est responsable, ne peut être blâmé ou loué pour le choix ; personne ne peut tirer vanité d'avoir été choisi ; personne n'a la charge de choisir ; tous les participants sont mis sur pied d'égalité ; la procédure est impartiale et équitable ; si la procédure peut être répétée de nombreuses fois, le fait même d'être choisi ne produit pas une forte inégalité entre les sélectionnés et ceux qui ne le sont pas » ; Cité in G. Delannoi, *Le retour du tirage au sort en politique*, op.cit.

²³⁵⁷ Y. Sintomer, *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*, Paris, La Découverte, 2007.

²³⁵⁸ G. Delannoi, *Le tirage au sort. Comment l'utiliser*, Presses de Sciences Po, 2019, p. 89.

une légitimité démocratique au projet en offrant la possibilité à chacun d'apporter son point de vue et son expertise. Or comme nous l'avons montré, certaines personnes se retrouvent exclues de la procédure, ce qui la vide de son sens premier. Le tirage au sort permet de dépasser cette réserve en sélectionnant des individus représentant les différentes figures du citoyen²³⁵⁹ qui, sans cette désignation, ne se seraient pas investis dans le projet. Ils rendent par-là les résultats de la participation beaucoup plus légitimes. Enfin, « *le sort est une façon d'élire qui n'afflige personne* »²³⁶⁰. Vue autrefois comme l'expression d'une volonté divine, elle se fonde aujourd'hui sur la neutralité mathématique²³⁶¹ qui offre un gage de sérénité propice à l'apaisement des débats, en supprimant les soupçons d'interférence et de favoritisme²³⁶².

Actuellement on assiste à un développement exponentiel des dispositifs de tirage au sort. Deux exemples récents viennent appuyer notre propos : la constitution du G400 lors de la programmation pluriannuelle de l'énergie, et la mise en place des ateliers citoyens.

Le développement de cet outil va de pair avec la mise en œuvre de dispositifs éducatifs. En effet, la critique la plus récurrente envers le tirage au sort reste la qualité de profane des personnes désignées qui, de fait, ne disposent pas des connaissances et des compétences nécessaires pour aborder des données complexes. Face à cette critique deux réponses sont apportées. D'abord le caractère profane de toute personne dans de nombreux domaines, y compris bien entendu les élus. Ainsi s'agissant du nucléaire un élu estimait que « *sans doute plus que dans d'autres domaines technologiques, le nucléaire semble relever d'un monde d'hyperspécialistes. On y entend, et on utilise nous-mêmes, des mots dont on ignore souvent le sens exact* »²³⁶³. Dès lors chacun possède un « *bon sens non spécialisé* »²³⁶⁴ qui lui permet de prendre la meilleure décision. La remise en cause de leur caractère profane est très bien résumée par un échange ayant eu lieu lors de la conférence citoyenne relative aux OGM. A la question : « *est-ce bien sérieux de débattre de questions technologiques avec des citoyens qui n'ont pas la culture scientifique ?* », il fût répondu : « *est-ce bien sérieux de débattre de questions éthiques avec des scientifiques qui n'ont pas la culture éthique ?* »²³⁶⁵. De fait, ce « bon sens non spécialisé » n'est pas remis en cause dans le domaine de prédilection du tirage au sort qu'est la constitution des jurys d'assises.

²³⁵⁹ D. Rousseau, *Le consulat Sarkozy*, Odile Jacob, 2012, p. 166.

²³⁶⁰ Montesquieu, *De l'esprit des lois*, 1748, livre II, chapitre 3.

²³⁶¹ P. Ségur, *La désignation des gouvernants par tirage au sort*, PUF, revue française de droit constitutionnel, 2013/3, n° 95, p. 690-691.

²³⁶² G. Delannoi, *Le tirage au sort. Comment l'utiliser*, Presses de Sciences Po, 2019, p. 96.

²³⁶³ Déclaration de M. Philippe Richert, conseiller régional et sénateur du Bas-Rhin, membre de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques. V. M. Rivasi, H. Crié, *Ce nucléaire qu'on nous cache*, Ed. Albin Michel 1998, p. 253.

²³⁶⁴ R. Barbier, C. Bedu et N. Buclet, *Portée et limites du dispositif « jury citoyen » - Réflexions à partir du cas de Saint-Brieuc*, Politix, 2009/2, n° 86, p. 193.

²³⁶⁵ B. Reber, *Faut-il soumettre les choix technologiques aux risques de la démocratie ?*, Vivant, mai 2004, n° 1 (cité par M.-F. Delhoste, *Démocratie participative : de l'échec de l'organisation étatique à l'avenir du projet citoyen*, RFDA, 2007, p. 1061).

D'un autre côté, le caractère profane est également compensé par la formation reçue par les tirés au sort en amont de l'ouverture de leurs travaux. L'éducation est à ce titre une condition indispensable à la mise en place du tirage au sort. Que ce soit pour le G400, les ateliers citoyens, ou encore les conférences citoyennes, un moment éducatif est systématiquement mis en place afin de transcender le manque de connaissances des tirés au sorts sur le sujet sur lequel ils sont invités à débattre afin de leur permettre de disposer des clés de compréhension nécessaires à l'accomplissement de leur charge. Cette dimension éducative a été identifiée par le SGMAP comme l'un des atouts essentiels du tirage au sort²³⁶⁶. Cette formation permet ainsi d'appréhender le sujet dans toute sa complexité. Afin d'aboutir à un résultat optimal deux écueils sont à éviter. D'abord, il convient de s'assurer du caractère neutre de la formation. En effet le tirage au sort tient sa légitimité du caractère profane des protagonistes. Si la formation vient entacher cette neutralité en servant de support à une instrumentalisation ou à la diffusion de propagande, la légitimité de la procédure tombe avec elle. Ainsi des garde-fous doivent être posés comme l'obligation de laisser place à la pluralité des points de vue. De même les éléments scientifiques doivent être exposés avec le plus de neutralité possible, par exemple grâce à l'intervention d'une personnalité externe et indépendante comme un universitaire. En cas de procédure avec garant, ce dernier doit s'assurer de la neutralité de la formation dispensée. Afin de lever toute ambiguïté, cette formation pourrait être filmée afin que chacun puisse s'assurer de son bon déroulement, mais aussi pour permettre à toute personne de profiter de cette pédagogie afin d'élever son niveau de connaissance. De la même manière la neutralité des tirés au sort doit également être garantie afin d'éviter tout conflit d'intérêt. Pour cela, une possibilité de récusation par le porteur de projet, une association agréée ou le garant doit être possible.

L'apport du tirage au sort et de la formation est régulièrement affirmé. Ainsi, l'Agence de l'eau Rhône-Méditerranée et Corse estime, s'agissant de la conférence de citoyens menée par le Syndicat mixte départemental de l'eau et de l'assainissement dans le cadre de la consultation du public sur l'eau et les milieux aquatiques en 2005 et 2006, que « *l'avis rendu montre comment de simples citoyens ont réussi en un très court délai à appréhender la complexité du fonctionnement des milieux aquatiques et des acteurs qui interviennent* »²³⁶⁷. De même, les « *citoyens profanes démontrent combien ils sont capables et volontaires pour se hisser à une position de responsabilité (...) et avoir un rapport à l'autre, à l'information et à la complexité extraordinairement différent de celui qu'adopte un citoyen lorsqu'il est simplement soumis au bombardement de l'information, de la lecture ou de la controverse* »²³⁶⁸. Ainsi, si le tirage au sort se développe. Son intérêt ne peut se faire sentir que si cette méthode de sélection est accompagnée d'un dispositif éducatif. C'est finalement

²³⁶⁶ Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *Les démarches de la participation citoyenne – boîte à outil*, octobre 2017, p. 5.

²³⁶⁷ Cité par M.-F. Delhoste, *Démocratie participative : de l'échec de l'organisation étatique à l'avenir du projet citoyen*, op.cit.

²³⁶⁸ R. Schaer, *Les conférences de citoyens : l'agora du 21^e siècle ?*, (cité par M.-F. Delhoste, Ibid.)

cette éducation qui vient garantir une grande part de la légitimité au dispositif en apportant une réponse aux critiques relatives au manque de compétences des personnes tirées au sort pour prendre une décision.

B. La construction d'un nouvel outil de la démocratie environnementale : la conférence de citoyens

On assiste depuis quelques années au développement de nouveaux mécanismes délibératifs « que l'on pourrait qualifier d'*habermasiens* »²³⁶⁹. Parmi ces dispositifs le recours aux conférences de citoyens²³⁷⁰ est de plus en plus fréquent. Les conférences de citoyens ont pour origine les conférences de consensus médicales organisées en 1977 par l'institut national de santé des Etats-Unis afin d'évaluer la sécurité et l'efficacité de technologies médicales²³⁷¹. Ce dispositif a, par la suite, fait l'objet d'une appropriation par le Danemark sous l'intitulé de « consensus conférences »²³⁷². En France les conférences de citoyens ont été expérimentées pour la première fois par l'Office Parlementaire des choix scientifiques et technologiques (OPECST) en juin 1988 à propos de l'utilisation des OGM dans l'agriculture et l'alimentation²³⁷³. Elles seront ensuite réutilisées à propos des changements climatiques, des boues des stations d'épuration, des déchets radioactifs ou encore, à l'échelle locale, des ondes électromagnétiques.

Concrètement, les conférences de citoyens consistent à sélectionner et associer un panel de citoyens profanes qui, à l'issue d'une formation préalable et de l'audition d'experts, va transmettre aux autorités publiques des recommandations sur un sujet d'intérêt général controversé au sens où il n'existe pas de consensus parmi les spécialistes et les experts sur la question. Réunissant des personnes représentatives de la société française, les conférences de citoyens constituent un « modèle de démocratie dialogique »²³⁷⁴. Elles sont destinées « à rompre avec les deux grands partages que constituent la représentation des faits par les scientifiques et la représentation des valeurs par les élus »²³⁷⁵. En 1998, l'OPECST justifie la mise en place d'un tel mécanisme par la

²³⁶⁹ M. Moliner-Dubost, « Démocratie environnementale et participation des citoyens », *AJDA*, 2011 p. 259

²³⁷⁰ Des mécanismes similaires se sont également développés. Il s'agit des conférences de consensus, des publiforums, des ateliers citoyens ou encore des mini-jurys. Face à la diversité des appellations, certains auteurs préconisent de réunir l'ensemble de ces dispositifs sous l'expression « conventions de citoyen ».

²³⁷¹ I. Jacoby, « The consensus development program of the National Institutes of Health : current practices et historical perspectives », *International journal of technology assessment in Health Care*, 1985, 1, p. 420-432.

²³⁷² C. Bonneuil, P.-B. Joly, « Mettre les sciences en démocratie ? Les politiques de la participation », dans : Christophe Bonneuil éd., *Sciences, techniques et société*. Paris, La Découverte, « Repères », 2013, p. 78.

²³⁷³ D. Boy, D. Donnet Kamel, P. Roqueplo, « Un exemple de démocratie participative : la « conférence de citoyens » sur les organismes génétiquement modifiés », *Revue française de science politique*, 50^e année, n°4-5, 2000, pp. 779-810.

²³⁷⁴ P. Lascoumes, *Productivité des controverses et renouveau de l'expertise*, Les cahiers de la sécurité intérieure, n° 38, 1999

²³⁷⁵ C. Grangou, *La gestion du risque entre technique et politique*, thèse, Lille I, 2004

volonté de contribuer « à créer un véritable espace de débat public sur des sujets où la parole et l'information sont trop souvent réservées à certains groupes défendant des intérêts particuliers ». Ainsi, « confrontés à une question scientifique ou technique controversée qui constitue ou qui risque de devenir un véritable enjeu politique ou social, les responsables politiques demandent à un groupe de quinze à dix-huit citoyens, totalement profanes en la matière, de donner un avis »²³⁷⁶. Les conférences de citoyens visent donc à établir un cadre permettant que s'engage un dialogue entre des citoyens profanes et des experts sur un sujet d'intérêt général. L'objectif est de clarifier les enjeux qui sont au cœur du débat, afin d'identifier les différentes positions et d'amener le panel de profanes à exprimer son opinion.

De manière pratique, l'organisation de la conférence suit trois grandes étapes : un moment de formation du panel des profanes sur le sujet sur lequel ils sont amenés à se prononcer, un temps d'échanges avec des experts représentant la pluralité des mouvements d'opinion, enfin un moment de délibération entre les membres du panel de citoyens qui va conduire à la rédaction d'un rapport détaillant leur recommandation. La mise en place de ces conférences est assurée par un organisme indépendant qui est chargé de vérifier l'indépendance des membres du panel de citoyens ainsi que le pluralisme des experts²³⁷⁷.

Aujourd'hui, l'encadrement de cette procédure est prévu à l'article L. 1412-3-1 du code de la santé. L'article dispose que « les États généraux mentionnés à l'article L. 1412-1-1 réunissent des conférences de citoyens choisis de manière à représenter la société dans sa diversité. Après avoir reçu une formation préalable, ceux-ci débattent et rédigent un avis ainsi que des recommandations qui sont rendus publics. Les experts participant à la formation des citoyens et aux états généraux sont choisis en fonction de critères d'indépendance, de pluralisme et de pluridisciplinarité ». Le champ d'application de ces conférences est précisé à l'article L. 1412-1-1 du code de la santé qui dispose que « tout projet de réforme sur les problèmes éthiques et les questions de société soulevées par les progrès de la connaissance dans les domaines de la biologie, de la médecine et de la santé doit être précédé d'un débat public sous forme d'états généraux ». Les questions environnementales peuvent très bien donner lieu à l'organisation d'une conférence de citoyens. Dans ce cadre l'article L. 1412-1-1 précise que le gouvernement peut demander l'appui de la Commission Nationale du Débat Public.

Il ne conviendra pas ici de traiter de l'opportunité de l'organisation de telles conférences, ce travail ayant par ailleurs reçu de nombreuses contributions²³⁷⁸. La modalité qui nous intéresse ici est

²³⁷⁶ Citation extraite de C. Bonneuil, P.-B. Joly, « Mettre les sciences en démocratie ? Les politiques de la participation », op.cit., p. 779.

²³⁷⁷ Si cette organisation est la plus souvent plébiscitée, des propositions ont émergé pour demander une nouvelle organisation de cette procédure. Voir : F. Jacquemot, *Des conférences de citoyens en droit français*, rapport, Paris, octobre 2007 [en ligne].

²³⁷⁸ Voir : C. Bonneuil, P.-B. Joly, « Mettre les sciences en démocratie ? Les politiques de la participation », op.cit ; F.

bien entendu le déploiement d'une phase éducative, de formation préalable, en amont de la rédaction de l'avis du panel de citoyen. En effet, cette procédure ne se contente pas d'une diffusion de l'information à destination du public, mais organise une réelle formation. Cette possibilité est conditionnée à la taille réduite du panel de citoyens amené à se prononcer sur le sujet. Elle révèle néanmoins que la simple information n'est pas suffisante pour assurer une bonne participation, et qu'une éducation complémentaire est nécessaire. La complexité des problématiques et le manque de consensus scientifiques sur la question posée renvoient donc à la nécessité d'une formation des citoyens sur les enjeux avant de demander leur avis. Dès lors l'éducation constitue une modalité essentielle de réussite de la conférence de citoyens. Plus que cela, l'ensemble de la procédure s'articule autour de cette dimension éducative qui par elle-même justifie la mise en place d'un mécanisme particulier. Ainsi, une grande importance est accordée à l'encadrement de cette éducation du panel de citoyens. Il est ainsi nécessaire d'éviter toute tentative de propagande en vérifiant que la pluralité des opinions puissent être entendue.

L'éducation, et par extension, l'éducation à l'environnement, occupe dans cette procédure participative une place centrale. Il est même implicitement reconnu que, dans ce cadre, elle soit la garante d'une bonne participation en permettant aux citoyens d'asseoir la légitimité de leur recommandation. En effet, c'est bien parce qu'une formation préalable est réalisée que la légitimité de l'avis est renforcée. L'éducation peut donc être vue comme un garant de la légitimité de l'avis des citoyens lors des procédures participatives.

Cette forme procédurale est aujourd'hui grandement plébiscitée. En témoigne la mise en place de la convention citoyenne pour le climat en 2019 et qui a réuni 150 français tirés au sort. Ce panel de citoyens reçoit encore une fois une formation préalable avant de se prononcer et d'émettre des recommandations sur les solutions à enclencher en faveur de la transition écologique.

Jacquemot, *Des conférences de citoyens en droit français*, op. Cit ; P. Marzolf, « Débat public, conférences de citoyens : qu'attendre du face-à-face entre la société et la science ? ». In: *Raison présente*, n°161, 1er trimestre 2007. Débats scientifiques et choix de la société. pp. 57-62 ;

CHAPITRE 2 : LA NÉCESSAIRE RECHERCHE D'UNE QUALIFICATION JURIDIQUE

La qualification juridique est une modalité essentielle du monde du droit. Il s'agit d'une action qui consiste à déterminer dans quelle catégorie juridique un cas concret va venir s'inscrire. Son action permet de garantir une certaine stabilité au droit en rendant prévisibles les solutions retenues. En cela elle « incarne la science juridique par excellence »²³⁷⁹. En effet, à l'image de la *summa divisio*²³⁸⁰, le droit accorde une place centrale à la répartition des règles dans de grandes catégories juridiques. Cette division permet de donner une cohérence à un ensemble de règles très disparates et tente d'éviter l'insécurité juridique. Pour arriver à cette cohérence il est donc nécessaire de qualifier juridiquement un élément pour le faire entrer dans une catégorie juridique.

Selon le vocabulaire juridique de Cornu, la qualification est une « opération intellectuelle d'analyse juridique, outil essentiel de la pensée juridique, consistant à prendre en considération l'élément qu'il s'agit de qualifier et à le faire entrer dans une catégorie juridique préexistante en reconnaissant en lui les caractéristiques essentielles de la catégorie de rattachement ».²³⁸¹ Les auteurs s'accordent sur cette définition. Pour F. Terré « la qualification consiste à classer un contenu donné dans une catégorie impliquant un certain régime juridique »²³⁸². Pour Marc Nicod « elle peut être définie comme le processus intellectuel qui permet de rattacher un fait à une catégorie, en vue de lui appliquer une règle de droit »²³⁸³. Enfin pour V. Champeil-Desplats « la qualification est un processus complexe par lequel les juristes décident ou non d'attribuer tel “nom” (catégorie juridique) à une chose ou à une situation (un fait), afin de leur associer des effets ou des conséquences juridiques »²³⁸⁴. Ainsi concrètement, la qualification permet de nommer une situation dans le langage juridique et de lui attribuer une catégorie de rattachement afin d'appliquer un régime juridique prédéterminé et connu.

En permettant de catégoriser un fait ou une chose la qualification juridique donne naissance à cette situation dans le droit. Loin d'être anecdotique, cette action entraîne des conséquences importantes. En effet, elle garantit l'objectivité, la sécurité, la prévisibilité et la cohérence des solutions²³⁸⁵. De cette manière, elle permet d'assurer la sécurité juridique et constitue une garantie

²³⁷⁹ B. de Bertier-Lestrade, « La frontière entre l'acte juridique et le fait juridique », in *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicod (dir.), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ - Lextenso Editions, 2015, disponible en ligne, pp. 11-28.

²³⁸⁰ Définition du vocabulaire juridique, Gérard Cornu (dir.) : termes latins signifiant « division la plus élevée » encore utilisés pour caractériser la distinction majeure d'une classification »

²³⁸¹ Ibid, entrée « qualification », op.cit.

²³⁸² F. Terré, L'influence de la volonté individuelle sur les qualifications, Préf. R. LeBalle, LGDJ 1957, n° 641

²³⁸³ M. Nicod, « Propos introductif », in *Les affres de la qualification juridique*, op.cit., p. 7-9.

²³⁸⁴ V. Champeil-Desplats, *Méthodologies du droit et des sciences du droit*, Dalloz, 2014, p. 358

²³⁸⁵ B. de Bertier-Lestrade, « La frontière entre l'acte juridique et le fait juridique », op.cit.

contre l'arbitraire. Car plus que le simple classement dans une catégorie, la qualification vise à déterminer l'application d'un régime juridique précis.

La qualification juridique peut prendre deux formes différentes. Traditionnellement il s'agit d'un exercice qui consiste à mettre un nom sur un fait empirique afin de le juridiciser. A côté de cette activité classique pour le juriste, la qualification peut porter sur un fait juridique. « *A cet égard, la qualification des faits ou des actes se distingue de la qualification du droit, qui vient de ce que le concept qualificateur peut lui-même appartenir à telle ou telle catégorie dans la hiérarchie des normes juridiques* »²³⁸⁶. Dans ce second cas, il s'agit de procéder au classement de situations qui n'existent que du point de vue du droit afin de les faire appartenir à une catégorie présente dans la hiérarchie des normes. A ce titre un fait juridique peut être qualifié de principe fondamental reconnu par les lois de la République, d'objectif de valeur constitutionnelle, de principe général du droit, ou encore de liberté fondamentale.

Dans le cadre de notre réflexion, notre objectif consistera à déterminer si le fait juridique « éducation à l'environnement » est susceptible de s'inscrire dans une catégorie juridique supérieure. Ainsi, il ne va pas s'agir ici de qualifier les faits empiriques, c'est-à-dire l'ensemble des manifestations de l'éducation à l'environnement afin d'identifier si elles entrent dans une catégorie²³⁸⁷. En effet, même si ce travail mérite une attention, il reste néanmoins fastidieux et fondamentalement dépendant de la définition donnée de l'éducation à l'environnement²³⁸⁸. La recherche d'une catégorie au sein de laquelle peut venir s'insérer l'éducation à l'environnement répond à un double objectif. Il s'agit d'abord d'une étape importante en vue d'une homogénéisation de la notion (Section 1). En effet, un classement dans une catégorie de la hiérarchie des normes permettrait d'unifier une notion actuellement éparpillée et sans base solide. En outre, cette action conduira à lui donner une plus grande visibilité mais également à lui attribuer un régime juridique. Si cette étape de qualification est essentielle, la détermination d'une catégorie de rattachement ne va pas de soi. Il est ainsi notable de constater que si de nombreux auteurs ne voient derrière les règles relatives à l'éducation à l'environnement que des dispositions dénuées d'effet juridique, d'autres s'interrogent sur leur possible rattachement à la catégorie des objectifs de valeur constitutionnelle ou à celle des principes juridiques. La recherche d'une catégorie pouvant accueillir l'éducation à l'environnement constituera donc notre second temps de réflexion (Section 2).

²³⁸⁶ Ibid.

²³⁸⁷ X. Bioy, « Quelles lectures théoriques de la qualification ? », in *Les affres de la qualification juridique*, op.cit., p. 11-28.

²³⁸⁸ Le cheminement inverse peut également être réalisé. En effet, si la définition est un « auxiliaire de la qualification », elle peut aussi en être le résultat. Par qualification successive, la catégorie juridique va venir s'affiner et ainsi permettre une définition de plus en plus précise. Ainsi, en rattachant des faits à la catégorie de l'éducation à l'environnement cela va conduire à la détermination d'une définition juridique de l'éducation à l'environnement. Voir : C. Vautrot-Schwartz, *La qualification juridique en droit administratif*, thèse, Bibliothèque de droit public, 2010, p. 117-120.

SECTION 1 : LA NÉCESSITÉ D'UNE HOMOGENÉISATION DE LA NOTION

La qualification juridique, comme nous venons de l'esquisser, est un instrument indispensable en vue d'assurer la sécurité juridique. Elle est également essentielle dans la maintenance de la cohérence de l'ensemble de l'édifice juridique. Cette recherche de cohérence est à même de permettre une homogénéisation de l'éducation à l'environnement. En effet, en s'inscrivant dans une catégorie, cette éducation va en prendre les caractéristiques, ce qui va entraîner une clarification de sa définition et de sa portée.

Cette opération est aujourd'hui indispensable. L'éducation à l'environnement est en effet profondément divisée et morcelée. D'abord ses sources sont éclatées entre différentes branches du droit (droit international, droit interne) mais également entre différentes disciplines juridiques (droit de l'environnement, droit de l'éducation). Cette hétérogénéité se mesure notamment dans la grande disparité des textes qui assurent sa reconnaissance : déclaration internationale, convention internationale, constitution, loi et circulaire. Comment ne pas parler d'éclatement de la matière ? Cette donnée se combine de surcroît à l'absence d'un texte présentant une légitimité supérieure et pouvant agir comme un pivot central autour duquel viendrait s'agrèger l'ensemble de la législation relative à l'éducation à l'environnement. Si l'article 8 de la Charte de l'environnement peut légitimement ambitionner de jouer ce rôle d'étendard, sa rédaction trop lapidaire ne permet pas d'en faire aujourd'hui le texte contenant les grands principes et objectifs de l'éducation à l'environnement. Ensuite, on note un manque de cohérence dans le vocabulaire employé. Nous avons pu le mentionner à de nombreuses reprises, l'absence d'intitulé unique pour désigner un même processus éducatif entretient une grande confusion et ne permet pas le déploiement de normes et de politiques publiques concertées et cohérentes. Ce constat conduit à un éparpillement des acteurs de l'éducation à l'environnement et donc de ses finalités.

Finalement, la qualification juridique permettrait de résoudre ces difficultés. En effet, en lui assignant les caractéristiques d'une catégorie juridique préétablie, sa définition, ses caractéristiques, et sa portée s'en trouveraient précisées. Cet exercice est néanmoins complexe car actuellement l'éducation à l'environnement se présente comme un objet juridique non identifié (§1). Cette absence de qualification est liée aussi bien au désintérêt de la doctrine pour ce sujet qu'à l'absence de saisine du juge sur la question. Elle reste cependant nécessaire afin de bénéficier des avantages de la qualification ; à savoir sa simplification et sa valorisation (§2).

§1 : L'éducation à l'environnement : un objet juridique non identifié

L'intégration de l'éducation à l'environnement dans le droit est passée relativement inaperçue. Ainsi, si les juristes de l'environnement relèvent la nécessité de développer des modalités éducatives afin d'assurer une plus grande efficacité de ce droit, aucune réelle référence à un droit de l'éducation à l'environnement n'est invoquée. Si son inscription dans la Charte de l'environnement aurait pu jouer un rôle moteur en faveur d'un intérêt pour le sujet, il apparaît qu'aujourd'hui encore peu de juristes se sont saisis de ce sujet. Tout juste s'est-on empressé de déclarer l'article 8 de la Charte comme dénué de portée normative. Un paradoxe entoure donc l'éducation à l'environnement. D'un côté celle-ci n'a été que très peu analysée et n'a jamais été invoquée devant les tribunaux, de l'autre tous les auteurs sont unanimes pour établir la nécessité de son développement.

Allant à contre-courant de la majorité, certaines contributions proposent de catégoriser l'éducation à l'environnement parmi les principes juridiques voire les objectifs de valeur constitutionnelle. Actuellement aucune recherche n'est venue confirmer ou infirmer ces thèses. L'éducation à l'environnement se présente donc comme un objet juridique non identifié. A ce titre son appartenance au monde du droit semble anecdotique voire simplement le résultat d'une volonté politique inadaptée au système juridique.

Ce constat nous amène à considérer que la doctrine se désintéresse du sujet. En réalité il semble que plusieurs facteurs jouent un rôle dans ce manque de prise en considération. D'abord la complexité de l'éducation à l'environnement et sa conceptualisation en science de l'éducation rend son transfert dans les sciences juridiques délicat. Ensuite, force est de constater que le droit, trop souvent connoté politiquement, peine à s'immiscer dans un domaine éducatif guidé par les principes de neutralité et de laïcité.

Nous verrons donc que l'absence de qualification juridique est d'abord liée à un désintérêt de la doctrine (A), pour ensuite voir que la complexité de l'éducation à l'environnement rend son appropriation difficile par le juriste (B).

A. Une absence de qualification juridique, la conséquence d'un désintérêt de la doctrine

L'absence de qualification juridique de l'éducation à l'environnement provient d'abord d'un désintérêt de la doctrine. Pour s'en apercevoir, il suffit de feuilleter les manuels relatifs au droit de l'environnement. Le constat est sans appel. Le sujet n'est jamais abordé. Et quand il l'est, l'approche

retenue est très sporadique ; elle se contente de présenter la surface la plus visible du sujet²³⁸⁹. L'éducation à l'environnement n'est alors pas analysée comme un objet interne au droit de l'environnement, mais plus comme une modalité de protection de l'environnement complémentaire à son droit donc extérieure à celui-ci.

Cette approche est en grande partie liée à l'absence de porosité entre les sciences juridiques et les sciences de l'éducation. Ces deux domaines de recherches évoluent en parallèle sans jamais se croiser, et cela au mépris des nombreuses interactions entre les deux disciplines. Nous verrons donc que si l'éducation et le droit ont par le passé été interprétés ensemble, il s'agit aujourd'hui d'un domaine de recherche oublié (1). Les conséquences de cet état de fait se ressentent s'agissant de l'analyse juridique de l'éducation à l'environnement (2).

1. Droit et éducation : un domaine de recherche oublié

La complémentarité entre éducation et droit est indéniable. Comme nous l'avons montré en introduction, ces deux domaines agissent sur l'encadrement des comportements et s'influencent mutuellement.

Malgré ce constat, la doctrine se montre distante vis-à-vis du droit de l'éducation. En témoigne l'absence de manuel et de formation traitant du sujet. Certes trois genres d'écrits contribuent à enrichir le droit de l'éducation : d'abord un petit nombre d'ouvrages faisant souvent office de guides pratiques à destination des praticiens²³⁹⁰ ; ensuite des articles de type encyclopédie ou jurisclasseur dont la mise à jour est variable et le contenu assez sommaire²³⁹¹ ; enfin, des articles juridiques, commentaires d'arrêts et thèses portant sur un aspect bien particulier du droit de l'éducation et ne l'analysant pas dans son ensemble. Ainsi selon C. Durand-Primborgne « *les travaux scientifiques sur le sujet sont rares. D'abord en science de l'éducation ou l'approche juridique est uniquement descriptive. Ensuite en droit où les juristes n'en traitent que dans la mesure où certaines questions peuvent être abordées comme les grands problèmes politiques, sociaux, juridiques* »²³⁹².

Plusieurs causes expliquent cette indifférence. D'abord, la division du droit de l'éducation

²³⁸⁹ A notre connaissance il n'y a que le Manuel de droit de l'environnement dirigé par Michel Prieur qui comporte une partie traitant spécifiquement de l'éducation à l'environnement. Voir M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit., p. 10.

²³⁹⁰ S'agissant des ouvrages purement juridiques on trouve : C. Durand-Primborgne, *Le Droit de l'éducation*, Hachette éducation, 2^e éd., 1998 ; A. Maurin et Y. Buttner, *Le droit de la vie scolaire*, Dalloz, coll. États de droits, 2016 ; G. Henaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école*, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Éducation, 2003

²³⁹¹ Il est possible de citer la partie commentée du code de l'éducation publié chez Dalloz ; ou encore la *synthèse Enseignement : principes et contentieux proposée* par A. Taillefait dans le Jurisclasseur administratif.

²³⁹² C. Durand-Primborgne, « La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française », op.cit., p. 69.

dans plusieurs disciplines juridiques ne conduit pas à une harmonisation de la matière. Sont ainsi concernés le droit constitutionnel (liberté d'enseignement, laïcité), le droit administratif (organisation du service public), le droit civil (responsabilité), le droit pénal (responsabilité des personnes victimes ou poursuivies) mais également le droit de la sécurité sociale, de la santé publique, ou encore le droit international. Ensuite, une profusion de textes dont la portée juridique est incertaine encadre ce droit. En effet, on constate que certaines lois manquent fréquemment aux principes de clarté et d'intelligibilité de la loi²³⁹³. De même, ces dernières renvoient régulièrement à des rapports annexés dont la portée n'est pas stabilisée²³⁹⁴. Mais surtout, de nombreux textes définis comme des circulaires ou des instructions ministérielles sont publiés dans le BOEN et leur parution passe souvent inaperçue. De même, le manque de stabilité du droit de l'éducation lié aux variations qu'il subit lors de chaque changement de majorité présidentielle, voire de gouvernement, traduit un manque de consensus sur la question et empêche toute tentative de structuration dans la durée de son objet. Ce manque de stabilité ne permet également pas à la doctrine d'engager un travail critique sur le droit de l'éducation. En effet, ce travail pourrait être regardé non pas comme le résultat d'une recherche universitaire neutre mais comme l'expression d'une opinion politique. Enfin, selon A. Legrand « *les questions touchant au droit à l'éducation suscitent globalement moins d'intérêt chez les juristes français universitaires que ce n'est sans doute le cas dans d'autres pays* »²³⁹⁵. L'auteur y voit « *la gêne que la doctrine universitaire éprouve pour accompagner l'évolution copernicienne d'un droit de l'éducation davantage soucieux de se centrer sur l'élève* »²³⁹⁶. Ainsi, la centralisation du droit de l'éducation sur les droits de l'élève n'incite pas à recourir à une approche globale du droit de l'éducation.

2. L'indifférence de la doctrine vis-à-vis de l'éducation à l'environnement

La recherche et la doctrine juridique en matière d'éducation à l'environnement sont

²³⁹³ Voir, A. Taillefait, Postface de la 6ème ed., in Y. Buttner et A. Maurin, *Le droit de la vie scolaire...*, op.cit., p. 652.

²³⁹⁴ Après avoir considéré que les rapports annexés aux lois étaient certes dépourvus de toute normativité, mais que leurs dispositions n'étaient pas pour autant inconstitutionnelles (Cons. const. 22 août 2002, n° 2002-460 DC, loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure et 29 août 2002, n° 2002-461 DC, loi d'orientation et de programmation pour la justice), le Conseil constitutionnel a jugé que les dispositions dépourvues de valeur normative étaient inconstitutionnelles (Cons. const. 29 juill. 2004, n° 2004-500 DC, loi organique relative à l'autonomie financière. – Cons. const. 21 avr. 2005, n° 2005-512 DC, loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école), sauf s'il s'agit de lois de programme à caractère économique et social définies par l'article 34 de la Constitution. Or dans la décision 2005-512 DC du 21 avril 2005 le Cons. Const a estimé que le rapport annexé à la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école « fixe des objectifs à l'action de l'Etat dans le domaine de l'enseignement des premier et second degrés ; que, si les engagements qui y figurent ne sont pas revêtus de la portée normative qui s'attache à la loi, ses dispositions sont de celles qui peuvent trouver leur place dans la catégorie des lois de programme à caractère économique ou social prévue par l'avant-dernier alinéa de l'article 34 de la Constitution ».

²³⁹⁵ A. Legrand, « Droit et éducation », in A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige/PUF, 2008, p. 169-170

²³⁹⁶ Ibid.

extrêmement faibles voire inexistantes. En effet, dans les manuels de droit de l'environnement l'éducation à l'environnement est évoquée de manière sporadique ne balayant que la surface la plus visible des enjeux²³⁹⁷, voire n'est pas abordée du tout²³⁹⁸. En termes de publications dans les revues scientifiques le constat est similaire. Seule l'analyse de l'article 8 lors de l'entrée en vigueur de la charte de l'environnement est venue occuper un paysage bien vierge. Reste que ces écrits n'abordent pas à proprement parler de l'éducation à l'environnement, mais s'inscrivent dans une perspective plus large d'analyse de la charte de l'environnement²³⁹⁹. Ainsi, à notre connaissance, aucun article juridique ne vient traiter de l'éducation à l'environnement hors du contexte bien particulier de sa constitutionnalisation. Même son inscription au sein du code de l'éducation n'a pas servi de levier en faveur de son appropriation par la communauté des juristes.

Plusieurs facteurs peuvent venir expliquer ce tableau. D'abord une appropriation de la matière par les sciences de l'éducation qui leur confère une main mise sur le sujet et donc entraîne un évincement et un effacement des autres disciplines. En effet, en sciences de l'éducation de nombreux ouvrages sont disponibles sur le sujet²⁴⁰⁰, des revues spécifiques lui sont précisément dédiés²⁴⁰¹, et des thèses sont régulièrement rédigées²⁴⁰². S'est ainsi développée une réelle expertise des sciences de l'éducation sur ce thème. Malheureusement, ce cas de figure ne conduit à traiter les éléments juridiques qui encadrent cette éducation que de manière superficielle voire purement descriptive, ce qui n'apporte aucune plus-value. Le sujet ayant été conceptualisé en science de l'éducation, il est par la suite difficile pour les juristes souvent profanes dans cette discipline de s'approprier des concepts existants, et donc de se saisir de l'intégralité de cette matière afin d'y apporter leur contribution. De même l'éclatement de l'éducation à l'environnement entre le droit de l'environnement et le droit de l'éducation ne donne à aucune discipline juridique une légitimité incontestable pour s'approprier le sujet.

Ensuite, la constitutionnalisation de l'éducation à l'environnement a ouvert la voie à une véritable appropriation du sujet par les juristes. Cet intérêt fut cependant extrêmement bref. Cette brièveté tient essentiellement à l'affirmation, quasi immédiate, de l'absence de portée de l'article 8 cantonné à une simple déclaration d'intention²⁴⁰³. L'absence de saisine du juge sur le fondement de cet article n'a fait qu'accentuer ce sentiment. Au-delà de son fondement constitutionnel, nous l'avons vu, l'éducation à l'environnement ne se décline qu'en termes de circulaires ou de textes internationaux de très faible portée juridique ce qui n'a pas conduit les juristes à s'intéresser à la

²³⁹⁷ M. Prieur et autres, *Droit de l'environnement*, op.cit.

²³⁹⁸ A. Van Lang, *Droit de l'environnement*, op.cit ; R. Romi, *Droit de l'environnement*, op.cit.

²³⁹⁹ Ainsi, l'analyse de l'article 8 effectué par L. Fonbaustier, « l'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté », op.cit., se trouve dans un dossier plus large relatif à l'analyse de l'ensemble des articles de la Charte de l'environnement.

²⁴⁰⁰ V. notamment bibliographie proposée par le CGDD – CRDD en amont de la conférence environnementale de 2013.

²⁴⁰¹ Ibid

²⁴⁰² Ibid

²⁴⁰³ Voir en amont notre analyse de l'article 8 de la charte de l'environnement

question.

Pour terminer, si de nombreux auteurs de doctrines insistent sur la nécessité de développer l'éducation à l'environnement, ils ne s'en tiennent généralement qu'à ce constat sans chercher à l'approfondir. Le soin d'en détailler les dispositions est alors laissé à d'autres disciplines, les sciences de l'éducation en tête, mais également la sociologie ou encore la philosophie.

B. Une absence de qualification juridique, conséquence de la complexité de la notion

La difficile appréhension de l'éducation à l'environnement est également un facteur déterminant de son absence de qualification juridique. D'abord, l'absence de compétence manifeste, par une autorité unique, contrarie toute tentative de définition d'une politique publique cohérente à même d'impulser une vision commune et unique (1). Ensuite, cette qualification est rendue difficile au regard de l'absence de conceptualisation juridique de la notion (2).

1. La difficile identification d'une autorité compétente

La mise en place d'une réelle politique d'éducation à l'environnement passe par la prise en main du sujet par une autorité compétente afin de lui donner un véritable souffle, une dynamique, une programmation. Or l'identification de cette autorité apparaît délicate tant il est difficile d'en nommer une qui en soit particulièrement chargée. La promotion de l'éducation à l'environnement est en effet éclatée, divisée entre différentes institutions.

Si au niveau international l'UNESCO a une réelle compétence et prérogative sur le sujet, l'éducation étant un domaine réservé aux États, c'est bien sur la scène nationale qu'il convient d'identifier les acteurs institutionnels. A ce titre deux grands ministères semblent se partager le sujet : le ministère de l'éducation nationale et celui de l'écologie. Ces deux centres névralgiques de l'éducation à l'environnement se divisent donc la compétence sur le sujet. Cette dichotomie a clairement été actée grâce à la signature de plusieurs protocoles d'accords²⁴⁰⁴ ou accords cadre de coopération²⁴⁰⁵. Ce partage ne signifie pas mutualisation des moyens mais bien que chaque ministère reste compétent dans son domaine d'intervention et que des coopérations sont envisagées

²⁴⁰⁴ Protocole d'accord entre le MEN et le ministère de l'environnement concernant le déploiement et l'approfondissement d'une politique cohérente et durable d'éducation à l'environnement dans l'ensemble du système scolaire et universitaire, publié au BO, 12 fév. 1983, n°8 ; Protocole entre le ministère de l'éducation nationale et de la culture et le ministère de l'environnement, BO 21 jan. 1993, n°03.

²⁴⁰⁵ Accord- cadre de coopération pour l'éducation au développement durable entre la Direction générale de l'enseignement scolaire et le Commissariat général au développement durable, signé à Paris le 21 sept. 2010.

et amenées à se généraliser. Ainsi l'accord-cadre signé en 2010 renforce les collaborations entre les deux ministères au niveau national et déconcentré afin de favoriser la formation du personnel ou encore la production de ressources pédagogiques²⁴⁰⁶.

A côté de ces deux grands ministères, d'autres acteurs institutionnels interviennent en matière d'éducation à l'environnement. C'est le cas d'autres ministères comme ceux chargés de la jeunesse et des sports²⁴⁰⁷, de l'agriculture²⁴⁰⁸, ou encore de la santé²⁴⁰⁹. Il convient aussi de noter l'action des organismes de gestion des réserves naturelles²⁴¹⁰, du Muséum d'histoire naturelle²⁴¹¹, de l'agence française pour la biodiversité²⁴¹², des parcs naturels régionaux²⁴¹³ etc. Les collectivités territoriales sont aussi partie prenante de ce processus que ce soit au niveau régional²⁴¹⁴, départemental²⁴¹⁵, ou communal²⁴¹⁶. Enfin le secteur privé est également actif que ce soit par le biais des associations, des entreprises ou encore des syndicats professionnels²⁴¹⁷.

Cette multitude d'acteurs ne pousse pas à une harmonisation de la notion et à une mise en cohérence de la politique d'éducation à l'environnement. Des mécanismes ont malgré tout été mis en place afin de tenter de développer une approche commune. Ils se sont notamment concrétisés grâce à la création de l'Espace National de Concertation mais également des espaces régionaux de concertation. Malgré cela, il est encore difficile de constater le déploiement d'une politique d'éducation à l'environnement cohérente et harmonisée sur l'ensemble du territoire français.

2. Une absence de conceptualisation juridique de la notion

L'éducation à l'environnement n'est pas réductible à une simple dualité éduquer ou être

²⁴⁰⁶ Ibid.

²⁴⁰⁷ A titre d'exemple : création du centre de ressource sport et développement durable ou du Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) spécialité animateur mention éducation à l'environnement vers un développement durable.

²⁴⁰⁸ Notamment au sein de l'enseignement agricole.

²⁴⁰⁹ Notamment grâce au plan national santé-environnement.

²⁴¹⁰ A noter la signature d'un accord-cadre de coopération sur l'éducation à l'environnement entre le ministère de l'Environnement, les Réserves naturelles de France et le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le 27 septembre 2016.

²⁴¹¹ Décret n°2001-916 du 3 octobre 2001 relatif au Muséum national d'histoire naturelle, article 3.

²⁴¹² Article L. 131-9 du code de l'environnement.

²⁴¹³ Article L. 333-1 du code de l'environnement.

²⁴¹⁴ Notamment par la signature de conventions régionales pour une éducation à l'environnement et au développement durable.

²⁴¹⁵ Mise en place de partenariat et d'action de sensibilisation à destination des scolaires notamment.

²⁴¹⁶ De nombreuses actions diverses sont menées par les communes.

²⁴¹⁷ Pour avoir un aperçu de l'ensemble des acteurs intéressés par l'éducation à l'environnement voir l'ensemble des participant à l'espace national de concertation. On retrouve aussi bien des institutions (CGDD, DGESCO...), des associations (REN, WWF...), des syndicats (SGEN, SNES...), des collectivités (ARF, AMF...), des entreprises (Véolia, SNCF...). Une liste peut être trouvée au sein du cahier d'acteur de l'ENC, déposé comme contribution pour la conférence des Nations Unies pour le Développement Durable - Rio+20

éduqué à l'environnement. En effet, sous cet intitulé se cache une notion empreinte d'une grande complexité et dont les contours restent flous et évolutifs. Ainsi selon Lucie Sauvé : « *l'objet de l'ERE est éminemment complexe : il s'agit du réseau des relations personne - groupe social - environnement* »²⁴¹⁸. A ce titre une conceptualisation de la notion s'avère difficile et entraîne un risque d'enfermement dans une conception étroite impropre à appréhender le sujet dans sa globalité.

La recherche en éducation à l'environnement ne permet pas non plus de parfaitement stabiliser la notion. En effet, déjà en 1999, Rooney et Larochelle recensaient parmi les travaux existants trois axes de travail²⁴¹⁹. D'abord les publications selon lesquelles les raisons de la crise environnementale étaient liées à un déficit de connaissances. Dans ce cadre l'éducation à l'environnement devait permettre de combler un manque afin de faciliter l'engagement dans une démarche éco-responsable. Ensuite, certaines recherches analysaient l'éducation à l'environnement sous l'angle éducatif. Elle était alors étudiée comme une pratique émergente, contextualisée et émancipatrice qui permettait de développer une autonomie et une liberté de choix capable d'induire une transformation sociétale. Ces travaux sont rattachés aux recherches sur « *l'empowerment* »²⁴²⁰. Enfin, dans un troisième mouvement, les chercheurs ont appréhendé l'éducation à l'environnement dans une dimension socio-constructive en privilégiant non pas la transmission des idées, mais bien la discussion et la confrontation des idées²⁴²¹. Selon Yves Girault, si ces trois courants ont pendant de nombreuses années structuré la recherche en éducation à l'environnement, cette répartition est aujourd'hui obsolète. En effet, pour l'auteur, la recherche s'organise actuellement autour de trois nouveaux axes dominants : « *les recherches qui s'intéressent à la construction d'un rapport à l'environnement, celles qui portent de façon plus spécifique sur l'éducation à la citoyenneté et enfin, celles qui s'inscrivent dans le cadre de l'éducation au développement durable* »²⁴²².

L'encadrement institutionnel n'a pas non plus permis de stabiliser la notion. Les chartes de Belgrade et de Tbilissi ont certes posé les bases de l'éducation à l'environnement, mais l'intervention de la déclaration de Rio et la place de plus en plus importante occupée par le concept de développement durable ont conduit à une redistribution des cartes. Ainsi selon les termes de

²⁴¹⁸ L. Sauvé, « L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable », In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ?*, Actes du colloque The future of environmental education in a postmodern world, tenu en ligne le 19 octobre 1998, Whitehorse, Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, 1998, p. 59.

²⁴¹⁹ E. Rooney et M. Larochelle M. « Esquisse de types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ». in *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 1. Sauvé, L. (Dir.), « Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement », 1999, p. 171-177.

²⁴²⁰ Voir, M.-H. Bacque & C. Biewener (2013), *L'empowerment : une pratique émancipatrice ?*, La découverte, Paris, 2013.

²⁴²¹ E. Rooney et M. Larochelle M. « Esquisse de types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement », op.cit.

²⁴²² Y. Girault, « De la prise en compte des problèmes socioécologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie », *Éducation relative à l'environnement Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 14 – 2, 2018, disponible en ligne.

l'Agenda 21 : « l'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement »²⁴²³. Aujourd'hui cette construction institutionnelle semble défailante. Pour s'en convaincre il suffit de constater les hésitations et atermoiements latents relatifs au vocabulaire employé. Ainsi, l'UNESCO parle « d'éducation au développement durable »²⁴²⁴, les grandes déclarations internationales sur l'environnement parlent « d'enseignement sur les questions d'environnement »²⁴²⁵ de « sensibilisation »²⁴²⁶ ou encore « d'éducation au service du développement durable »²⁴²⁷, la convention d'Aarhus « d'éducation écologique »²⁴²⁸, la CIDE d'éducation « au respect du milieu naturel »²⁴²⁹. Cette absence d'uniformité traduit bien l'absence de consensus.

Sur le territoire national le vocabulaire ne semble pas non plus fixé. Si la Charte de l'environnement enracine « l'éducation et la formation à l'environnement », les circulaires de l'éducation nationale parlent d'éducation à l'environnement et au développement durable, la SNTE d'« éduquer, former et sensibiliser pour la transition écologique et le développement durable »²⁴³⁰. De même l'impossibilité de trancher entre éducation à l'environnement et éducation au développement durable entraîne une confusion qui à terme peut s'avérer dommageable, voire conduire, comme c'est progressivement le cas au niveau international, à une dilution de son objet.

Ainsi ces tergiversations montrent que l'éducation à l'environnement échappe aujourd'hui à toute conceptualisation. Ce constat tient également au manque de portée juridique des textes ou des articles traitant de l'éducation à l'environnement, qui empêchent *de facto* toute tentative de construction doctrinale ou jurisprudentielle. Plusieurs textes auraient pu prétendre à cette capacité. Nous pensons par exemple à la Convention d'Aarhus ou à la CIDE. L'absence de portée juridique de ces dispositions compromet grandement cet exercice. L'article 8 de la Charte de l'environnement pourrait également servir de point de référence. D'ailleurs, les premiers développements relatifs à son entrée en vigueur étaient prometteurs : Michel Prieur parlant à son endroit de « *principe d'éducation à l'environnement* »²⁴³¹. Cette consécration en « principe général du droit de l'environnement » aurait ainsi pu servir de formidable point d'entrée au service de sa conceptualisation. Cette illusion fut malgré tout rapidement éteinte. D'abord au regard des travaux parlementaires qui ont systématiquement cherché à réduire la portée de cet article. Ensuite par la doctrine juridique, pour qui ce dernier n'est réductible qu'à une vaporeuse déclaration d'intention²⁴³².

²⁴²³ Agenda 21, Chapitre 36, 36.3

²⁴²⁴ Déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable, 2014.

²⁴²⁵ Déclaration de Stockholm, 1972, principe 19

²⁴²⁶ Déclaration de Rio, 1992, principe 10

²⁴²⁷ Déclaration de Rio +20, 2012, article 233.

²⁴²⁸ Convention d'Aarhus, article 3.3

²⁴²⁹ CIDE, observation générale sur le paragraphe 29, 17 avril 2001, op.cit., 1), b.

²⁴³⁰ SNTEDD, p. 19.

²⁴³¹ M. Prieur, *L'environnement entre dans la constitution*, Dr. env. 2003, p. 41

²⁴³² Voir notre partie relative à l'analyse de l'article 8 de la Charte de l'environnement.

Enfin par la pratique, l'article 8 n'ayant jamais servi de fondement à l'appui d'un litige.

Finalement les hésitations liées notamment à la complexité de conceptualiser l'éducation à l'environnement ont empêché la diffusion d'une approche consensuelle et universelle. Il convient néanmoins de relever que cette difficulté semble inhérente à tout sujet relatif à l'éducation. Il s'agit en effet d'un domaine sur lequel pèse un poids politique très important, ce qui compromet largement les tentatives d'élaboration d'un consensus.

§2 : La double nécessité de la qualification juridique

Comme nous l'avons dit, la qualification juridique est une démarche interprétative²⁴³³ qui conduit à déterminer quelle catégorie est susceptible d'assimiler un fait. Ainsi, selon X. Bioy, la qualification poursuit, dans sa mise en application, deux objectifs : nommer et classer. Nommer s'entend dans deux directions. D'abord il s'agit du résultat de la qualification par l'apposition du nom de la catégorie sur un objet, un fait, ou un fait juridique. Ensuite la nomination peut être le support de la catégorisation. Dans ce cadre, « *en nommant un acte ou un fait selon un vocable qui n'appartient pas à une classification existante on est conduit à lui en substituer une autre ou à lui ajouter une catégorie, la qualification impose sa logique et peut conduire la doctrine à réévaluer la pertinence de ces classifications, quitte à emprunter la voie du "sui generis"* »²⁴³⁴. D'un autre côté, le classement permet de déterminer et d'évaluer les marqueurs essentiels d'un fait afin d'identifier une appartenance à un groupe. Celui-ci conduit à l'application du régime juridique de la catégorie désignée.

Pour l'éducation à l'environnement, cette démarche est salutaire à un double titre. D'abord en identifiant les marqueurs essentiels, la qualification juridique fait œuvre de simplification. En effet, actuellement l'éducation à l'environnement fait figure d'objet juridique non identifié caractérisé par une forte complexité. L'aboutissement de sa qualification permettrait donc d'en déterminer l'essence, les caractéristiques fondamentales, ou au moins d'opérer une ligne de démarcation avec les autres catégories qu'elle serait susceptible d'intégrer (A). Ensuite, c'est bien une valorisation de l'éducation à l'environnement qui serait effectuée. En lui donnant un cadre reconnu d'épanouissement, la qualification conduira à en faciliter l'application ainsi qu'à en déterminer le régime juridique (B)²⁴³⁵.

²⁴³³ X. Bioy, « Quelles lectures théoriques de la qualification ? », in *Les affres de la qualification juridique*, op.cit.

²⁴³⁴ Ibid.

²⁴³⁵ J.-L., Bergel, *Méthodologie juridique*, PUF, 3e ed., p. 118.

A. Une démarche de simplification

Rechercher la simplification ne signifie pas rogner à l'éducation à l'environnement une partie de son objet qui serait trop complexe à saisir. Au contraire, cette démarche consiste à opérer une conceptualisation de la notion afin d'encadrer les incertitudes, les lignes de flous et les nuances innombrables dans « *des moules éprouvés par l'expérience* »²⁴³⁶. Le recours à la catégorisation concourt à cet objectif en renforçant et rationalisant l'éducation à l'environnement

L'opération de qualification est un instrument de la science juridique indispensable à l'activité des juristes. Présente au sein de l'ensemble des disciplines elle pénètre le droit tout entier en permettant de transformer le fait en droit²⁴³⁷. Traditionnellement la qualification consiste à déterminer la catégorie applicable à un cas concret. De ce point de vue l'acte de qualification permet de figer une réalité concrète en procédant à son classement dans une catégorie abstraite prédéterminée. Selon J.L Bergel, « *la qualification juridique d'une chose, d'une personne ou d'une situation de fait, qui consiste à classer dans les catégories qu'offre la science du droit en se prononçant sur la nature juridique objective est essentielle pour la traiter en droit* »²⁴³⁸. La classification est donc un référent de la qualification²⁴³⁹. Elle permet de faciliter cette étape en offrant un cadre dans lequel un fait va venir s'inscrire et d'où pourra lui être appliqué un certain régime juridique²⁴⁴⁰.

Malgré tout, si la classification se place comme un support de la qualification, l'acte de qualification permet d'aboutir à la classification. Ces deux méthodes se renforcent mutuellement dans un mouvement circulaire. En effet, la catégorie juridique est également le résultat de la qualification. D'abord la qualification peut venir enrichir une catégorie juridique existante en la précisant. Ainsi, la décision d'inclure un objet dans une catégorie vient l'enrichir²⁴⁴¹ et la distinguer plus nettement des autres. Ensuite, la qualification peut venir remettre en cause la pertinence d'une catégorie en estimant qu'un fait qui pourtant comprend toutes les caractéristiques nécessaires pour l'intégrer ne s'y insère pas en totalité. Enfin, la qualification peut venir créer de nouvelles catégories juridiques.

Par ce cheminement la qualification, en permettant une classification, entraîne une simplification de l'objet étudié. Cette simplification s'opère dans un premier temps grâce à un effet

²⁴³⁶ Ibid.

²⁴³⁷ B. de Bertier-Lestrade, « La frontière entre l'acte juridique et le fait juridique », op.cit.

²⁴³⁸ J.-L. Bergel, *Méthodologie juridique*, op.cit.

²⁴³⁹ C. Vautrot-Schwartz, *La qualification juridique en droit administratif*, thèse, Bibliothèque de droit public, 2010, p. 31.

²⁴⁴⁰ Ibid.

²⁴⁴¹ Selon C. Vautrot-Schwartz « chaque opération de qualification par laquelle il est décidé que tel objet entre ou non dans tel catégorie juridique vient préciser cette catégorie, et par voie de conséquence la définir », ibid., p. 17.

de mimétisme. En effet, en assignant un fait à une catégorie on lui attribue *de facto* les mêmes traits communs et l'obéissance à un même régime juridique²⁴⁴² que les dispositions qui figurent déjà dans sa catégorie. Son régime juridique s'en trouve ainsi éclairé. La qualification joue donc un rôle de clarification en permettant une meilleure compréhension d'un fait. Elle est par-là vectrice d'une plus grande sécurité juridique. De la même manière l'opération de catégorisation opère une simplification par comparaison. En classifiant dans une catégorie plutôt que dans une autre on en distingue ainsi les éléments singuliers. Le cas échéant, l'impossibilité d'intégrer une catégorie existante remplit une fonction identique en pouvant servir de comparatif à l'existant pour mieux en dégager les caractéristiques singulières²⁴⁴³. Finalement la classification permet de mieux intégrer un fait ou une chose dans le monde du droit. Elle s'impose ainsi comme « *le centre de la technique fondamentale du droit* »²⁴⁴⁴. Il s'agit d'une étape indispensable pour qu'un fait prenne place dans la vie juridique. L'application du droit s'en trouve dès lors facilitée. Les incertitudes sont levées et les « *lignes de flous des multiples faits sociaux viennent s'encadrer dans des règles bien tracées et sont ainsi aisément saisies par le droit, qui leur communique ses vertus d'ordre et de simplicité* ».²⁴⁴⁵

B. Une démarche de valorisation

La qualification de l'éducation à l'environnement permet à celle-ci de s'élever dans la hiérarchie des normes. En effet, en lui permettant d'intégrer une catégorie juridique supérieure elle va acquérir une dimension nouvelle qui permettra une reconnaissance appuyée et donc entraînera sa valorisation. Cette valorisation est rendue possible grâce à l'effet performatif du droit (1), mais également par l'attribution d'un régime juridique (2).

1. L'effet performatif du droit

La qualification juridique permet d'inscrire un fait ou un objet dans la vie du droit. En quelque sorte elle conduit à sa naissance juridique en procédant à son transfert des faits au droit. Il s'agit alors, selon Xavier Bioy « *d'un phénomène performatif* »²⁴⁴⁶. Nous avons déjà eu l'occasion d'étudier le rôle performatif du droit lors de nos développements relatifs à la détermination de l'intérêt général. Il convient simplement de rappeler que les énoncés performatifs sont intégrés dans

²⁴⁴² V. Champeil-Desplatsp. 358.

²⁴⁴³ C. Vautrot-Schwartz, Ibid., p. 56 et s.

²⁴⁴⁴ F. Geny, *Science et technique du droit*,, p. 265.

²⁴⁴⁵ P. Roubier, *Théorie générale du droit*, Librairie du recueil Sirey, 2eme ed., 1951, n°3.

²⁴⁴⁶ X. Bioy, « Quelles lectures théoriques de la qualification ? », in *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicod (dir.), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ - Lextenso Editions, 2015, disponible en ligne, pp. 11-28.

le concept plus large des actes de parole²⁴⁴⁷. Il s'agit alors d'actes « *de parole qui ont un effet spécifique, celui de réaliser l'acte même auquel l'énoncé utilisé pour le faire se réfère – c'est-à-dire celui de réaliser ce dont il parle (comme par une sorte de magie)* »²⁴⁴⁸.

La qualification juridique est l'élément moteur de la performativité du droit. En nommant et en classifiant les faits elle leur donne corps et permet leur existence. Cette démarche est essentielle et cela même si aucune catégorisation ne peut être effectuée. En effet, selon Nathanel Aranda la détermination du caractère *sui generis* d'une disposition ne conduit pas à son exclusion du champ du droit mais au contraire lui confère une singularité qui échappe aux catégories pré-établies. Le caractère *sui generis* d'une situation constitue « *le résultat d'une série d'opérations de disqualification* »²⁴⁴⁹, c'est-à-dire qu'il acte son impossibilité à intégrer les différentes catégories juridiques existantes. Il suppose de ne pas violenter inutilement la réalité pour chercher en tout point à faire entrer un acte dans l'une d'entre elle²⁴⁵⁰. Par-là, et sans prétendre à l'existence d'une catégorie *sui generis* qui serait un abus de langage, le caractère *sui generis* d'une situation conduit à sa reconnaissance juridique.

Ainsi, la qualification juridique permet la reconnaissance en droit d'une situation de fait. En la nommant et la classant elle lui confère des propriétés, un régime juridique. Et même si le caractère *sui generis* est reconnu, et donc ne permet pas l'application d'un régime juridique connu, elle affirme l'existence d'une singularité partie intégrante du système juridique.

La qualification juridique, une fois effectuée, n'ordonne pas non plus une fixation définitive d'une situation. Elle dépend également de l'autorité chargée de cet exercice. En effet, « *tout acte de langage est performatif et repose sur l'autorité du locuteur, sur la confiance placée en lui* »²⁴⁵¹. Elle peut donc être mouvante en fonction du locuteur qu'il soit institutionnel, doctrinal ou judiciaire. De la même manière ce mouvement s'enclenche en fonction de la détermination de ce qui est « vrai ». Ainsi, X. Bioy retient trois approches de la vérité : la vérité « vraie », la « vérité cohérente » et la « vérité programmatique »²⁴⁵². La qualification juridique est donc mouvante en fonction de l'approche poursuivie et de la finalité du dispositif de régulation juridique.

La mécanique qui s'enclenche s'agissant de la qualification juridique des faits empiriques est

²⁴⁴⁷ B. Ambroise, *Performativité et actes de parole*, Intervention à la journée d'études "Situations pragmatiques", organisée par J. Arquembourg à l'IF.. 2009, in archives-ouvertes.fr. B. Ambroise s'attache à différencier les deux notions en ce que « *la performativité est plutôt un type d'effets parmi ceux qui définissent les différents actes de parole* ».

²⁴⁴⁸ Ibid. p. 2.

²⁴⁴⁹ N. Aranda, *Le sui generis : un paradoxe pour la représentation du droit ?*, in *Les affres de la qualification juridique*, op.cit., pp. 143-160.

²⁴⁵⁰ Ibid.

²⁴⁵¹ X. Bioy, « *Quelles lectures théoriques de la qualification ?* », op.cit.

²⁴⁵² Ibid.

identique en matière de qualification des faits juridiques. En effet, dans ce second cas, le classement dans une catégorie supérieure va conduire à une rationalisation du fait juridique. Il répond alors à la nécessité d'organisation du droit et à la recherche d'une plus grande efficacité des règles juridiques. L'objectif de ce classement répond à une volonté de mise en cohérence du système juridique afin d'échapper à l'aléatoire. Il introduit ainsi une mise en ordre qui facilite la cohabitation entre les différentes normes. Finalement, la qualification des faits juridiques, par la création de classes exclusives les unes des autres, offre un support particulièrement intéressant au service de la valorisation de ce fait. D'abord, elle participe à faire entrer un élément particulier dans une classe et par-là lui attribue les critères propres à cette classe tout en le distinguant des règles appartenant à d'autres catégories. Ensuite, en intégrant une catégorie plus élevée dans la hiérarchie des normes, le fait juridique obtient de fait un statut supérieur qui contribue à en renforcer l'importance au titre du respect de la hiérarchie des normes juridiques.

Au-delà de cette valorisation par le classement, la qualification représente un enjeu fondamental en permettant l'affectation d'un régime juridique aux faits.

2. La détermination d'un régime juridique.

Procéder à la qualification juridique d'un cas d'espèce consiste à le rattacher à une catégorie juridique afin de venir déterminer les règles qui s'y appliquent. Ainsi, la détermination d'une catégorie juridique permet d'appliquer un certain régime juridique. En effet, « *il y a entre les différentes catégories juridiques, des différences de nature qui entraînent entre elles des différences de régimes* »²⁴⁵³.

Ainsi, la qualification juridique permet de déduire l'application d'un régime juridique. C'est même sa raison d'être puisque l'opération de qualification cherche à déduire de cette action l'application du régime juridique attaché à la catégorie dans laquelle l'acteur du droit a fait entrer l'objet à qualifier²⁴⁵⁴. Les effets de cette qualification sont très concrets. Ils déterminent la compétence de la juridiction en cas de contentieux, ils ouvrent le droit à des poursuites en cas d'infraction, ils qualifient les comportements des administrés ou des agents du service public, etc.

La qualification juridique de l'éducation à l'environnement marque à ce titre une étape importante à franchir vers une plus forte valorisation de son objet. En effet, actuellement aucun régime juridique, aucun effet de droit, ne sont véritablement attachés à l'éducation à l'environnement. Son inscription dans une catégorie juridique supérieure permettrait de lui conférer

²⁴⁵³ J.-L. Bergel, *Méthodologie juridique*, 2e éd., Puf, Thémis droit, 2016, p. 124.

²⁴⁵⁴ C. Vautrot-Schwartz, *La qualification juridique en droit administratif*, op.cit., p. 185.

le régime juridique de cette catégorie et ainsi lui attribuer des effets de droit. Cette action créerait les conditions d'une véritable valorisation de l'éducation à l'environnement. Elle lui donnerait une existence juridique concrète. Finalement, peu importe à quelle catégorie vient se rattacher l'éducation à l'environnement. Qu'elle soit considérée comme un principe juridique, un objectif, voire une catégorie *sui generis*²⁴⁵⁵, cette simple catégorisation permet de lui attribuer un régime juridique propre.

²⁴⁵⁵ N. Aranda, *Le sui generis : un paradoxe pour la représentation du droit ?*, in *Les affaires de la qualification juridique*, op.cit., pp. 143-160.

SECTION 2 : TENTATIVE DE QUALIFICATION JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

L'éducation à l'environnement est déjà intégrée dans la sphère juridique. Notre approche de la qualification ne consistera donc pas à analyser les faits empiriques afin de savoir s'ils s'inscrivent dans cette catégorie, mais à déterminer si les règles juridiques relatives à l'éducation à l'environnement peuvent appartenir à une catégorie supérieure. Face à cet exercice, plusieurs options ont déjà été évoquées, notamment celle d'une qualification de l'article 8 de la Charte de l'environnement. Certains admettent ainsi qu'il est possible d'y voir un objectif de valeur constitutionnelle²⁴⁵⁶ ou encore un principe juridique²⁴⁵⁷. L'ensemble de ces pistes seront analysées. Avant cela il convient malgré tout d'éviter de tomber dans une forme d'excès. Pour cela nous écarterons dès à présent une classification dans plusieurs catégories au sein desquelles elle ne peut s'insérer.

D'abord il ne s'agit pas d'un principe particulièrement nécessaire à notre temps. En effet, la liste de ces principes est arrêtée une fois pour toutes par le constituant aux alinéas 3 à 18 du préambule de la Constitution de 1946. L'éducation à l'environnement n'y figure pas. Ensuite, il ne s'agit pas non plus d'un principe fondamental reconnu par les lois de la République. En effet, trois conditions cumulatives sont nécessaires pour reconnaître un nouveau PFRLR : constituer une règle d'une importance particulière²⁴⁵⁸, trouver une base textuelle dans un régime républicain antérieur à 1946²⁴⁵⁹, et avoir fait l'objet d'une application continue²⁴⁶⁰. Ici on voit bien que l'éducation à l'environnement ne trouve pas de base textuelle avant 1946 ; elle ne peut donc pas recevoir la qualification ainsi proposée. Enfin, la qualification de principe général du droit est également exclue. En effet, ces principes ont une valeur infra-législative et supra-décrétale. L'éducation à l'environnement comme l'ensemble des articles de la Charte de l'environnement ayant valeur constitutionnelle, elle ne peut donc pas être considérée comme un PGD.

La recherche d'une autre qualification juridique est donc nécessaire. Il ne s'agit ici que d'une tentative. En effet, comme l'a montré X. Bioy, la qualification est le fruit d'une interprétation, sa solution est donc empreinte d'une certaine forme de subjectivité²⁴⁶¹. Notre objectif sera bien entendu d'être le plus objectif possible en respectant une neutralité axiologique. Afin de faciliter ce travail nous nous intéresserons d'abord à la nature juridique de l'éducation à l'environnement (§1) avant de nous pencher sur sa catégorisation (§2).

²⁴⁵⁶ P. de Montalivet, « Les objectifs de valeur constitutionnelle », *Cahiers du conseil constitutionnel*, n°20, juin 2006.

²⁴⁵⁷ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 123

²⁴⁵⁸ Cons. const. 14 janv. 1999, n° 98-407 DC § 9

²⁴⁵⁹ Cons. const. 23 janv. 1987, n° 86-224 DC § 15

²⁴⁶⁰ Cons. const. 20 juill. 1988, n° 88-244 DC § 12

²⁴⁶¹ X. Bioy, « Quelles lectures théoriques de la qualification ? », in *Les affres de la qualification juridique*, op.cit.

§1 : La détermination de la nature juridique de l'éducation à l'environnement

Selon le vocabulaire Cornu, la nature juridique s'entend comme « *ce qui définit une chose (fait, acte, institution, etc) ; [...] ce qui est de sa substance, au regard du droit* »²⁴⁶². Ainsi l'acte qualificatif revient à déterminer la nature juridique d'un fait ou d'une chose. La recherche de la nature juridique n'est pas réductible à sa seule classification dans une catégorie juridique. Elle revient également à déterminer son essence, son rattachement à une institution. Ainsi dans cette partie nous laisserons volontairement de côté la recherche de catégorisation (que nous analyserons en profondeur dans un second paragraphe) pour nous concentrer sur les autres composantes de la nature juridique de l'éducation à l'environnement. Il conviendra alors de rechercher son appartenance au droit de l'environnement ou au le droit de l'éducation (A). De la même manière nous verrons qu'elle se présente sous la forme d'un concept (B).

A. Un droit entre droit de l'éducation et droit de l'environnement

Le droit rural ou encore celui de l'enseignement supérieur traite de l'éducation à l'environnement. Malgré tout, celui-ci s'inscrit davantage dans deux matières : le droit de l'environnement et le droit de l'éducation. Dans l'optique de la recherche de son essence il apparaît donc important de voir si ce droit peut être rattaché spécifiquement à l'une ou l'autre de ces disciplines ou si elle fait partie intégrante des deux. Face à cette tâche un retour historique est nécessaire. Nous verrons donc qu'elle semble s'inscrire plus profondément en droit de l'environnement (1). Elle aurait été par la suite intégrée au droit de l'éducation (2).

1. Un rattachement au droit de l'environnement

La recherche de catégorisation de l'éducation à l'environnement nécessite de déterminer dans quelle branche du droit celle-ci s'inscrit. L'analyse des sources pousse à se prononcer en faveur d'une double direction : un droit de l'environnement ou un droit de l'éducation. Une troisième approche pourrait également faire de l'éducation à l'environnement un élément du droit de l'environnement et du droit de l'éducation. Cette vision trouve son fondement dans l'absence de porosité du droit de l'éducation fonctionnant en vase clos, imperméable aux influences extérieures. Nous verrons cependant qu'en l'espèce, l'éducation à l'environnement fait figure d'exception en s'inscrivant profondément au sein du droit de l'environnement.

²⁴⁶² Vocabulaire Cornu, entrée « Nature », p. 607.

Plusieurs indicateurs permettent d'appuyer notre thèse.

D'abord, la naissance de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement prend racine en droit de l'environnement. Elle s'inscrit en effet au cœur de la déclaration de Stockholm de 1972 qui reconnaît dans son principe 19 qu'il est essentiel « *de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement* »²⁴⁶³. On remarque également que les grandes conférences internationales propres à l'éducation à l'environnement prennent pour fondement le droit international de l'environnement. La charte de Belgrade se fonde ainsi sur la recommandation 96 de la Convention de Stockholm relative au développement de l'éducation en matière d'environnement. La déclaration de Tbilissi fait également référence à la même Convention pour justifier sa rédaction. Par la suite, nous l'avons vu, la construction internationale de l'éducation à l'environnement suit dans un mouvement de mimétisme les grandes conventions internationales sur l'environnement. En témoigne la mise en place de la décennie des Nations-Unis pour l'éducation en vue du développement durable dont l'élaboration a pris forme dans le plan d'application de la Conférence de Johannesburg. De la même manière, les grandes conférences sur l'environnement rappellent systématiquement la nécessité de promouvoir l'éducation à l'environnement.

Sur le plan interne, l'inscription de l'éducation à l'environnement au sein du droit de l'environnement est également présente. D'abord grâce aux circulaires ministérielles. Si celle de 1977 se présente comme autonome, les suivantes feront successivement référence à la SNTE, la Charte de l'environnement, ou les lois Grenelles. Mais finalement c'est majoritairement grâce à la Charte de l'environnement que l'éducation à l'environnement s'inscrit définitivement comme un droit de l'environnement. D'abord, s'il est possible de remettre en question la qualification de droit de l'environnement pour un texte de valeur constitutionnelle, les auteurs s'accordent pour dire qu'il s'agit ici d'une reconnaissance constitutionnelle du droit de l'environnement²⁴⁶⁴. Cette adhésion repose en grande partie sur le constat que les dispositions inscrites dans la Charte existaient déjà antérieurement en droit de l'environnement. Tel est le cas par exemple des principes d'information et de participation qui figuraient dans la loi Barnier de 1995. Ainsi selon Michel Prieur « *il est vrai que ces droits ne sont véritablement pas nouveaux puisqu'ils figurent, en partie et selon une formulation différente, dans le code de l'environnement* »²⁴⁶⁵. La constitutionnalisation de l'environnement procède donc à une élévation de leur portée en passant d'une valeur législative à une valeur constitutionnelle. La question du champ d'application de la Charte a alors pu se poser afin de savoir si elle ne s'imposait en définitive qu'au droit de l'environnement. Face à cette situation le juge est intervenu afin d'affirmer la pleine valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement et en déduire qu'elle s'impose « *aux pouvoirs publics et aux autorités*

²⁴⁶³ Déclaration de Stockholm, 1972, principe 19.

²⁴⁶⁴ Y. Jegouzo, « La Charte de l'environnement », AJDA, 2005, p. 1156 ; M. Prieur, « Les nouveaux droits », AJDA 2005, p. 1157.

²⁴⁶⁵ M. Prieur, « Les nouveaux droits », *ibid.*

administratives dans leurs domaines de compétence respectifs »²⁴⁶⁶. Par-là on a donc vu les dispositions de la Charte s'appliquer aussi bien en droit de la santé qu'en droit de l'urbanisme²⁴⁶⁷. Son application en droit de l'urbanisme est particulièrement révélatrice au regard du dépassement du principe d'indépendance des législations posé en 1959²⁴⁶⁸. De la même manière le juge est venu reconnaître l'effet horizontal²⁴⁶⁹ de la charte en estimant que celle-ci s'imposait aussi bien à l'administration qu'aux personnes privées.

En conséquence, la charte de l'environnement tend à s'imposer dans toutes les directions, dans toutes les législations, y compris en droit de l'éducation. L'éducation à l'environnement s'impose donc comme un droit de l'environnement dont nous verrons qu'il est venu intégrer le droit de l'éducation.

2. Un droit de l'environnement intégré en droit de l'éducation

L'éducation à l'environnement est très clairement présente en droit de l'éducation. Elle est en effet consacrée à l'article L.312-19 du code de l'éducation mais également dans les circulaires publiées au BOEN. Selon nous cette introduction tient essentiellement à l'existence du principe d'intégration présent en droit de l'environnement. Ce principe impose la prise en compte des considérations environnementales dans l'ensemble des politiques publiques et des activités pouvant avoir un impact sur l'environnement²⁴⁷⁰.

Cette intégration est essentielle dans le domaine de l'éducation à l'environnement. En effet, l'intérêt premier est bien évidemment de permettre la mise en place de cette éducation à l'école. Or, le ministère de l'éducation nationale possède une compétence exclusive en la matière. Il apparaît également que l'article 8 de la Charte de l'environnement ne permet pas en l'état actuel des choses d'imposer son déploiement à l'école. En effet, celui-ci ne dispose pas d'un effet direct et s'il est

²⁴⁶⁶ Cons. const. 19 juin 2008, n° 2008-564 DC, *Loi relative aux organismes génétiquement modifiés*, Rec. Cons. const. 313 ; AJDA 2008. 1614, note O. Dord ; D. 2009. 1852, obs. V. Bernaud et L. Gay, et 2448, obs. F. G. Trébulle ; FDA 2008. 1233, chron. A. Roblot-Troizier et T. Rambaud ; Constitutions 2010. 56, obs. A. Levade, 139, obs. Y. Aguila, et 307, obs. Y. Aguila.

²⁴⁶⁷ CE 8 oct. 2012, *Cne de Lunel*, n° 342423 ; D. 2014. 104, obs. Trébulle ; RDI 2012. 643, obs. Soler-Couteaux ; Constitutions 2012. 651, obs. Hutten ; JCP Adm. 2012. 2303, chron. Vandermeeren ; CE 19 juill. 2010, *Assoc. du quartier Les Hauts de Choiseul*, n° 328687 ; Lebon 333 ; AJDA 2010. 1453, note Y.J. ; *ibid.* 2114, note Dubrulle ; Constitutions 2010. 107, note Carpentier ; Envir. 2010, n° 135, note Trouilly.

²⁴⁶⁸ Conseil d'Etat n° 38893 du 1er juillet 1959, *Sieur Piard*, Rec. CE, p. 413

²⁴⁶⁹ Cons. const. 8 avr. 2011, n° 2011-116 QPC, AJDA 2011. 1158, note K. Foucher ; D. 2011. 1258, note V. Rebeyrol, et 298, obs. B. Mallet-Bricout et N. Reboul-Maupin ; RDI 2011. 369, étude F. G. Trébulle ; Constitutions 2011. 411, obs. F. Nési.

²⁴⁷⁰ N. Hervé-Fournereau, Le « principe » d'intégration des exigences de la protection de l'environnement : essai de clarification juridique, *in Liber amicorum* en l'honneur de Jean RAUX, Le droit de l'Union européenne en principes, 2006, p. 643, éd. Apogée ; D. Deharbe, « Le principe d'intégration ou une méthodologie juridique pour le développement durable », *Envir. 2005*, n° spéc., p. 30.

invocable, sa seule fonction est limitée à un effet cliquet.

L'introduction de l'éducation à l'article L.312-19 est donc déterminante car elle impose une obligation positive de développement de cette discipline. Le principe d'intégration prend ici toute son utilité en permettant à l'éducation à l'environnement d'occuper une place importante en droit de l'éducation et de ne pas être dépendant d'une absence de portée juridique de l'article constitutionnel.

Les débats relatifs à l'introduction de cet article au sein du code de l'éducation confirment cette intégration. En effet, la motivation qui soutient l'amendement relatif à l'éducation à l'environnement ne se fonde pas sur la nécessité pour les élèves d'acquérir de nouvelles compétences, mais sur l'importance de la protection de l'environnement. Mme Corinne Bouchoux estime ainsi que « *les séquences éducatives qui sont en place doivent tendre à faire prendre conscience à tous que la Terre est un bien commun dont nous devons prendre soin* ». Elle ajoute qu'elle vise à « *l'adoption, librement choisie par le plus grand nombre de comportements quotidiens nécessaires à [...] la sauvegarde de nos ressources et l'amélioration de la qualité de notre environnement* »²⁴⁷¹. C'est donc l'impératif de protection de l'environnement qui est clairement mis en avant afin d'intégrer l'éducation à l'environnement en droit de l'éducation. L'argumentaire se fonde également sur la tenue des conférences mondiales sur l'environnement pour justifier son déploiement²⁴⁷². Enfin, les circonstances entourant l'acceptation de cet amendement par le gouvernement, en marge de la tenue de la 3ème conférence environnementale, témoigne de son attachement au droit de l'environnement.

Ensuite, un autre indice de cette intégration se trouve dans la rédaction des circulaires relatives à l'éducation à l'environnement. En effet, outre le rappel de la nécessité de développer l'éducation afin de renforcer la protection de l'environnement, toutes les circulaires à partir de 2004 se fondent sur les différentes SNTE pour justifier leur parution. La dernière SNTEDD 2015-2020 est ainsi très claire et énonce qu'afin d'inscrire « *les dynamiques du développement durable et de la transition écologique dans la durée il est nécessaire que les systèmes d'éducation et de formation initiaux, de l'enseignement primaire et secondaire général, technologique et professionnel, et de l'enseignement supérieur en intègrent les enjeux de façon généralisée* »²⁴⁷³. De plus ces différentes stratégies constituent l'expression politique de la mise en place du droit de l'environnement. Le rattachement de ces dispositions au droit de l'environnement ne fait à ce titre aucun doute. L'éducation à l'environnement constitue un axe majeur de cette politique environnementale, dès lors sa place au sein du droit de l'environnement s'en trouve valorisée.

Enfin, l'accent doit être mis sur la particularité des « éducations à ». En effet, ces

²⁴⁷¹JORF, Sénat, Session ordinaire 2012-2013, Compte rendu intégral, Séance du vendredi 24 mai 2013, p. 4593.

²⁴⁷² Ibid.

²⁴⁷³ SNTEDD 2015-2020, p. 91.

enseignements portent sur un objet spécifique. De ce point de vue ils « *ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques et politiques* »²⁴⁷⁴. L'inscription des questions socialement vives dans le système scolaire est donc essentiellement le résultat de la prise en considération d'un impératif sociétal. L'éducation doit alors être vue comme un support permettant la prise en compte d'un impératif qui lui est extérieur et qu'il décide d'intégrer sans pour autant changer sa structure. L'éducation à l'environnement est un exemple criant de ce constat au regard de sa difficulté à s'intégrer dans un cadre disciplinaire en raison de sa dimension pluridisciplinaire. On assiste alors bien à une intégration des différentes « éducations à » en droit de l'éducation.

B. L'éducation à l'environnement : un concept juridique

Le concept est un instrument extrêmement répandu et utilisé afin d'appréhender le réel. Le droit est également très gourmand de ce type de procédés. Afin de voir si l'éducation à l'environnement peut être considérée comme un concept, un petit détour par cette notion s'impose (1). L'environnement sous cet angle sera ensuite analysée (2).

1. Recherche de définitions du concept

Le concept, avant d'être utilisé dans la sphère juridique, est d'abord un outil de la pensée. Il consiste à donner au plan théorique une représentation générale et abstraite d'un objet ou d'un fait social. Selon le dictionnaire Larousse on entend par concept une « *idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'organiser les connaissances* ». Il est souvent synonyme d'idée, de notion ou de représentation. Dans ce cadre il effectue un pont, une médiation entre le réel et la représentation en faisant apparaître des « *éléments artificiels de la pensée s'interposant entre l'homme et la vie* »²⁴⁷⁵. Le concept s'oppose donc au concret en proposant une abstraction de la réalité afin de rendre cette dernière plus compréhensible. Il s'oppose également à la singularité en offrant une vision plus générale, plus universelle. Deux critères semblent donc caractériser le concept : l'abstraction et l'universalité.

Dans la science du droit, le recours aux concepts est couramment utilisé. F. Geny les

²⁴⁷⁴ M. Fabre, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 25 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/875> ; DOI : 10.4000/edso.875

²⁴⁷⁵ J.-L. Bergel., « Différence de nature (égale) différence de régime », *RTD Civ.*, 1984, p. 260

considère comme des « *procédés intellectuels de la technique du droit* »²⁴⁷⁶. De même pour D. Bourcier l'activité la plus importante en droit consiste à « *constituer et manier des concepts* »²⁴⁷⁷. Malgré cela, la définition juridique du concept ne fait pas consensus. Cette difficulté tient avant tout à la différence d'approche entre le courant jusnaturaliste qui fait préexister le concept au droit et le courant constructiviste (ou normaliste) qui estime que le droit crée le concept²⁴⁷⁸. Un autre obstacle est lié à la difficile distinction entre concept, notion et catégorie juridique. Si certains auteurs établissent une dissemblance, d'autres estiment que le flou régnant entre concept et notion conduit à considérer ces deux termes comme synonymes²⁴⁷⁹.

A la recherche d'une définition juridique, plusieurs sources sont néanmoins disponibles. Ainsi le dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit désigne sous le vocable de concept « *l'acte et/ou l'objet de pensée dont la source est le sujet épistémique aboutissant à une représentation générale d'une classe déterminée de phénomènes* »²⁴⁸⁰. On retrouve ainsi le concept entendu selon ses caractéristiques admises en philosophie comme une représentation générale et abstraite d'un objet. Ensuite, pour Paul Amserek, le concept se définit comme la « *représentation intellectuelle des lignes essentielles, des contours typiques qui forment la constitution fondamentale d'une chose* »²⁴⁸¹. Pour Jean-Louis Bergel il s'agit de « *représentations mentales générales et abstraites des objets* »²⁴⁸². Par-là, il faut entendre que le concept porte sur un objet ou une chose déterminée, que ceux-ci soient concrets ou abstraits²⁴⁸³. Malgré tout, le concept n'est pas la chose ou l'objet sur lequel il porte, il ne désigne pas une réalité, mais un point de vue²⁴⁸⁴. Il incorpore alors nécessairement une idée qui l'alimente en proposant une vision subjective du monde. Ainsi selon Aline Meynier, les concepts, au-delà de leurs caractères généraux et abstraits, se caractérisent également par la réunion de deux autres éléments : « *d'un côté la référence à un objet, une chose, de l'autre la représentation de l'objet conceptué lié à des idées, des valeurs, un jugement* »²⁴⁸⁵.

Cette abstraction met en lumière une dernière caractéristique des concepts : la mouvance. En

²⁴⁷⁶ F. Génys, *Science et technique en droit privé positif*, t. 3: *Élaboration technique du droit positif*, Recueil Sirey, 1921, p. 175.

²⁴⁷⁷ D. Bourcier, *Une analyse lexicométrique de la décision juridique. Règles, standards et argumentation*, in *Droits et cultures Revue semestrielle d'anthropologie et d'histoire* n°44, l'Harmattan, 2002, p. 118

²⁴⁷⁸ E. Pic, *Faire de la terminologie en droit ?*, Les Cahiers du CIEL, 2007, p. 62

²⁴⁷⁹ A. Meynier, *Réflexion sur les concepts en droit de l'environnement*, Thèse, Université Jean-Moulin Lyon III, 2017, p. 44-48. Pour l'auteur « *en l'absence d'une distinction claire entre les concepts et les notions, nous ne retiendrons pas de différence entre les deux outils conceptuels quant au vocabulaire employé à l'égard des représentations générales et abstraites d'un objet* », p. 47.

²⁴⁸⁰ A.-J. Arnaud et al.(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, LGDJ, 2^eéd., 1993, p. 87, entrée «Concept»

²⁴⁸¹ P. Amserek, «Norme et loi», APD, t. 25: La loi, 1980, p. 95.

²⁴⁸² J.-L. Bergel, *Théorie générale du droit*, op.cit., p. 228.

²⁴⁸³ A. Meynier, *Réflexion sur les concepts en droit de l'environnement*, op.cit., pour l'auteur : « *Ce peut être un objet concret, telle des espèces animales et végétales, une zone humide, un espace naturel, ou un objet abstrait, telle la liberté, la dignité humaine, la démocratie* », p. 42.

²⁴⁸⁴ J. Parrain-Vial, *Philosophie des sciences de la nature*, Tendances Nouvelles, p.150 ;

²⁴⁸⁵ A. Meynier, *Réflexion sur les concepts en droit de l'environnement*, op.cit., p. 42.

effet, le concept ne vise pas uniquement à contenir l'ensemble des objets répondant à ses critères, mais à s'ouvrir à toutes nouvelles situations présentant l'ensemble des caractères qui lui sont constitutifs. Ainsi, si certains auteurs dénoncent le concept comme le fruit d'une pure abstraction déconnectée de la réalité²⁴⁸⁶, il apparaît au contraire que ces derniers soient indispensables afin de donner un sens à une réalité en constante évolution. Le concept juridique est donc voué à évoluer, voire à se modifier à chaque application²⁴⁸⁷.

2. L'éducation à l'environnement : un concept juridique

La présente partie va chercher à déterminer si l'éducation à l'environnement peut être considérée comme un concept juridique. Nous rappelons ici les différents critères constitutifs, à savoir une représentation générale et abstraite portant sur un objet soutenu par une vision, c'est-à-dire une idée, et doté d'une capacité à s'adapter aux évolutions de la société.

A la lecture de ces critères il apparaît que l'éducation à l'environnement entre très clairement dans le giron du concept. En effet, sans revenir en détail sur la définition de l'éducation à l'environnement, il est nécessaire de rappeler succinctement son objet. L'éducation à l'environnement se comprend comme un processus de transmission et d'acquisition des connaissances relatives à l'environnement, qui repose en grande partie sur la compréhension du monde dans lequel nous vivons afin de pouvoir remettre en question notre mode de vie et créer des modes adaptés de lutte contre la dégradation de l'environnement. Par-là, on voit bien que cette notion d'éducation à l'environnement embrasse un champ d'action extrêmement large et est utilisée pour donner un nom à un mode d'éducation très spécifique qui va au-delà de la simple juxtaposition des mots « éducation » et « environnement. L'éducation à l'environnement porte donc sur un objet qu'elle tente de délimiter.

Elle est également vectrice d'universalité, de généralité. En effet, il s'agit d'une idée générale qui englobe un mode de transmission des connaissances pouvant se réaliser selon des procédés très hétérogènes et qui ne correspondent pas uniquement à l'étude de l'environnement. L'enseignement de la condition humaine, de l'identité terrienne, de la compréhension ou de l'affrontement des incertitudes, qualifié d'incontournable par Edgar Morin²⁴⁸⁸, lui est directement lié²⁴⁸⁹. Elle se matérialise par un ensemble d'actions éparses qui prennent leur source aussi bien au niveau institutionnel par l'école, qu'au niveau associatif, ou encore familial. Elle permet donc de nommer

²⁴⁸⁶ Notamment F. Gény, *Science et technique en droit privé positif*, t. 3, ob.cit., p. 207.

²⁴⁸⁷ E. Pic, *Faire de la terminologie en droit ?*, op.cit., p. 63

²⁴⁸⁸ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, UNESCO, Paris, 2000

²⁴⁸⁹ D. Charron, J. Charron, J.-P. Robin, *éducation à l'environnement, la pédagogie revisitée*, CRDP Académie de Grenoble, 2005, p. 28-29

un ensemble de procédés visant à conduire à la naissance d'un éco-citoyen.

L'éducation à l'environnement est également abstraite. La lecture de son intitulé permet d'en rendre compte avec force. En effet, cette dernière est fondée sur deux notions extrêmement floues. D'abord l'éducation est, par essence même, quelque chose qui suscite encore aujourd'hui de multiples questions sur sa définition. Si beaucoup la présentent comme quelque chose d'organisé par la société en fonction de sa finalité créatrice d'intégration sociale, d'autres y voient plutôt dans un sens plus large l'ensemble des influences de la nature ou des autres hommes sur l'intelligence et la volonté. La question de la définition de l'environnement pose également problème. Comme le souligne Michel Prieur il s'agit d'une notion « *caméléon* »²⁴⁹⁰. On ne saurait donc faire primer une définition sur une autre. Ainsi, la réunion des termes d'éducation et d'environnement au sein d'une même et unique notion ne peut que caractériser un fait dont la définition et les finalités ne sont pas évidentes à première vue. De même la terminologie utilisée pour décrire son contenu révèle cette abstraction. Le recours aux termes éducation à l'environnement, éducation au développement durable, éducation vers le développement durable, éducation au milieu naturel ou encore éducation écologique, est utilisé sans fondamentalement permettre d'en dégager des critères distinctifs indiscutables.

Enfin, l'éducation à l'environnement est un concept en constante évolution. En témoigne comme nous venons de le voir l'évolution de sa dénomination, mais plus fondamentalement l'élargissement de son objet avec le temps. Ainsi, entre la déclaration de Tbilissi qui mettait l'accent sur la préservation et l'amélioration de l'environnement²⁴⁹¹ et la déclaration de Nagoya, on voit que des intérêts comme l'éradication de la pauvreté, la réduction des inégalités et la croissance économique sont venus s'inscrire dans le giron de l'éducation à l'environnement²⁴⁹². Son objet paraît alors suffisamment poreux pour s'adapter et intégrer les nouvelles formes d'évolution.

Si l'éducation à l'environnement répond bien aux différents caractères du concept juridique on pourrait malgré tout nous opposer qu'il s'agit d'une notion juridique. La notion s'entend comme une acception plus large, plus vaste que le concept, donc moins rigoureuse. De ce point de vue le concept répond à une définition plus précise et donc se présente comme moins extensible que la notion. De la même manière, la notion semble préexister dans le langage ou l'esprit. Elle « *n'a pas besoin d'être connue ou reconnue, alors que le concept doit être conçu, construit. Il est le résultat d'un travail de la pensée* »²⁴⁹³. Cela étant, la distinction entre concept et notion apparaît comme extrêmement fine et ne repose pas sur un critère permettant de déterminer sans faille une ligne de démarcation. Ainsi la « *frontière entre un concept simplifié et une notion élaborée semble*

²⁴⁹⁰ M. Prieur, *Droit de l'environnement*, Précis Dalloz, 6ème édition, p. 1

²⁴⁹¹ Déclaration de Tbilissi, recommandation n°1

²⁴⁹² Déclaration de Nagoya, point n°9.

²⁴⁹³ A. Meynier, *Réflexion sur les concepts en droit de l'environnement*, op.cit., p. 45.

superficielle, le seuil pour déterminer s'il s'agit d'un concept ou d'une notion étant impossible à quantifier ou à déterminer précisément »²⁴⁹⁴. Dès lors en l'absence de distinction précise, ces deux termes semblent profondément synonymes. Si cette simplification peut nous être reprochée, il semble qu'en tout état de cause l'éducation à l'environnement se glisse plus facilement dans la peau du concept que de la notion. En effet, si à son éveil cette éducation n'était que le fruit de la pensée en désignant une forme éducative particulière, les travaux universitaires mais également juridiques se sont attelés à conceptualiser la notion afin de lui donner un cadre précis. Ainsi comment ne pas voir derrière les déclarations internationales sur l'éducation à l'environnement un véritable processus de conceptualisation visant à donner une substance plus claire et plus précise à son objet. Ce constat permet enfin de répondre à un dernier argument qui pourrait nous être avancé. L'éducation à l'environnement ne constituerait qu'une transposition d'un concept des sciences de l'éducation en droit ce qui exclurait sa qualification de concept juridique. Ici encore, le recours aux instruments du droit international afin d'encadrer l'éducation à l'environnement montre bien qu'il y a une véritable tentative de conceptualisation juridique de son objet au-delà de celles réalisées dans d'autres disciplines.

§2 : La recherche de catégorisation de l'éducation à l'environnement

La recherche de caractérisation doit partir des objets mêmes afin de les regrouper et ainsi de déterminer leurs caractères communs. Il est nécessaire par la suite de procéder par induction pour remonter des cas particuliers à une proposition plus générale les englobant. Ce raisonnement permet de révéler les différences et ressemblances qui existent entre chaque catégorie. Afin de conduire cette démarche, il sera nécessaire en amont de pouvoir établir avec précision les caractéristiques de ces catégories. En effet, *« pour chaque catégorie il est nécessaire de découvrir les traits communs à toutes les situations qu'elle réunit, indépendamment des différences qu'elles peuvent comporter »*²⁴⁹⁵.

Actuellement la catégorisation de l'éducation à l'environnement semble complexe. Elle s'oriente néanmoins autour de deux axes : les objectifs de valeur constitutionnelle et les principes juridiques. Dans notre démarche il sera donc nécessaire de préciser le contenu et la définition de ces deux catégories avant de tenter d'imaginer une possible intégration de l'éducation à l'environnement en leur sein. Cette intégration sera d'autant plus complexe que les critères de définition de l'éducation ne sont pas fixés et qu'une profusion d'interprétations est possible. Par-là il apparaît donc qu'il est actuellement complexe de trouver une catégorisation crédible à l'éducation à l'environnement (A). Cette tâche paraît même impossible tant les questions en suspens sont

²⁴⁹⁴ Ibid., p. 47.

²⁴⁹⁵ J.-L. Bergel, *Méthodologie juridique*, 3e ed., Puf, 2018, Paris, p. 115.

nombreuses sans une intervention du juge (B).

A. La difficile assignation d'une catégorie juridique

Malgré la difficile qualification de l'éducation à l'environnement, sa constitutionnalisation donne l'opportunité d'une classification dans deux catégories : les objectifs de valeur constitutionnelle (1) et les principes juridiques (2).

1. Un objectif juridique ?

Si l'éducation à l'environnement peut être érigée comme un concept juridique, l'accaparement de la notion par le droit l'a fait progressivement entrer dans la catégorie juridique des objectifs. Le recours aux objectifs est actuellement très courant et inonde l'ensemble des branches du droit²⁴⁹⁶.

Malgré tout, la recherche d'une définition générique de la notion d'objectif est une tâche ardue en raison de la grande diversité des approches existantes. Ainsi, entre les objectifs à valeur constitutionnelle et ceux insérés dans des circulaires on ne peut que relever l'écart abyssal séparant la portée de ces deux normes pourtant classées dans la catégorie des objectifs²⁴⁹⁷. Face à ce constat des auteurs comme D. de Béchillon et P. Terneyre se montrent sévères. Pour eux, « *le terme objectif ne possède tout simplement pas d'épaisseur juridique. Il ne renvoie à aucun concept établi par le système juridique et ne forge à lui seul aucun régime* »²⁴⁹⁸.

Le développement de cette notion impose malgré tout la recherche d'une définition. Face à ce défi, un détour du côté du droit de l'urbanisme, dont l'élaboration de règles sous forme d'objectif dans les documents de planification constitue une part importante de son corpus, apparaît riche d'enseignement. Ainsi selon F. Eddazi on peut définir l'objectif comme « *la norme juridique exprimant un but que le destinataire de la norme doit s'efforcer d'atteindre par l'emploi de ses habilitations, tout en bénéficiant d'une marge de manœuvre pour déterminer les moyens de*

²⁴⁹⁶ J. Caillousse, « Les apports de la politique et du droit dans la formulation d'« objectifs » », in *Les objectifs dans le droit*, B. Faure (dir.), Dalloz, Thèmes et commentaires, 2010, p. 17-18.

²⁴⁹⁷ P. de Montalivet, « Les objectifs sont-ils des règles de droit ? », in *Les objectifs dans le droit*, op.cit., p. 61. Pour l'auteur, « *En définitive, il apparaît que les liens existants entre les objectifs et la normativité ne sont pas uniformes. Si certains objectifs sont, conformément à une représentation générale, dénués de portée normative, d'autres sont bien des règles de droit* ».

²⁴⁹⁸ V. CE Ass. 5 mars 1990, M. Rouquette, Mme Lipietz et autres, concl. Ch. Maugué, RFDA 1999. Obs. D. de Béchillon et P. Terneyre, p. 376.

l'atteindre »²⁴⁹⁹. Cette approche est confirmée par P. de Montalivet. Les objectifs sont alors fortement imprégnés par une dimension téléologique. « *Ils se définissent de façon matérielle, en ce qu'ils fixent une direction à suivre, un but à atteindre. Ce but à un caractère opérationnel. Il se traduit par une action à accomplir* »²⁵⁰⁰. Les objectifs sont donc caractérisés par leur dimension active. Ils invitent à la mise en action et à l'adoption d'un comportement. Cela étant, une grande marge d'appréciation est laissée dans le choix des mesures d'application. Les objectifs ne sont donc constitutifs que d'une obligation de moyens et non de résultat. Ils déterminent plus souplement les conduites que les autres normes²⁵⁰¹.

Enfin les objectifs se caractérisent par leur champ d'application restreint. En effet, ils ne s'adressent qu'aux pouvoirs publics, notamment au législateur, car ils ne constituent pas des droits mais des buts à atteindre. Leurs rédactions prônent essentiellement la production de normes. Dès lors ils ne peuvent que s'adresser à des autorités édictant des normes générales, c'est-à-dire les pouvoirs publics²⁵⁰². Cette dimension est particulièrement palpable s'agissant des objectifs de valeur constitutionnelle. En effet comme le rappelle Marc Guillaume « *les objectifs de valeur constitutionnelle ne sont pas des droits subjectifs comme les principes de valeur constitutionnelle. Ils ne sont pas d'application directe. Ils ne s'adressent pas aux individus mais au législateur pour lequel ils constituent des obligations de moyens et non de résultat* »²⁵⁰³.

La classification de l'éducation à l'environnement parmi les objectifs juridiques est possible. Ceci d'autant plus vrai que dès la promulgation de la loi constitutionnelle n° 2005-205 du 1er mars 2005 relative à la Charte de l'environnement et durant les travaux préparatoires à celle-ci, une partie des parlementaires²⁵⁰⁴ et de la doctrine juridique²⁵⁰⁵ soutenait que la Charte de l'environnement ne contenait que des objectifs de valeur constitutionnelle. Cette qualification a été vigoureusement critiquée dans la mesure où beaucoup voyaient dans la Charte de l'environnement la reconnaissance de principes juridiques ou encore d'objectifs constitutionnels distincts des OVC en raison du caractère écrit des dispositions de la Charte. Ainsi selon M. Prieur « *une fâcheuse confusion sémantique a été introduite dans le débat sur la Charte. Certains constitutionnalistes avisés ont critiqué la Charte sous prétexte qu'elle ne distingue pas clairement les principes des objectifs à valeur constitutionnelle, introduisant ainsi dans l'esprit de non juristes spécialistes du droit*

²⁴⁹⁹ F. Eddazi, *La portée normative du document d'orientation et d'objectif du ScoT*, GRIDAUH, fiche n°3, 2013, p. 6

²⁵⁰⁰ P. de Montalivet, « Les objectifs sont-ils des règles de droit ? », op.cit., p. 60.

²⁵⁰¹ Ibid., p. 60-61.

²⁵⁰² J.-F. Brisson, « *Les objectifs dans la loi et efficacité du droit* », in *Les objectifs dans le droit*, op.cit., p. 40.

²⁵⁰³ M. Guillaume, *La question prioritaire de constitutionnalité*, in justice et cassation, Rev. Annuelle des avocats au Conseil d'Etat et à la Cour de cassation, 2010, p. 7.

²⁵⁰⁴ « *La Charte assigne à la loi des objectifs de valeur constitutionnelle, en tous ses articles, sauf l'article 5 relatif au principe de précaution* », N. Kosciusko-Morizet, *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles relatif à la Charte de l'environnement*, XIIe législature, N°1595, mai 2004 p.36. / V. aussi J. Bizet, *Avis présenté au nom de la Commission des Affaires économiques*, Sénat, sess. Ord. De 2003- 2004, N°353, p. 22 et suiv.

²⁵⁰⁵ B. Mathieu, *Observations sur la portée de la Charte de l'environnement*, Cahiers. Cons. Const. N°15 2003, pp.145-152.

constitutionnel une confusion entre des objectifs au sens commun, et des objectifs de valeur constitutionnelle au sens de la jurisprudence du Conseil constitutionnel »²⁵⁰⁶. Malgré tout, le cas de l'article 8 n'a jamais été tranché et certains auteurs considèrent qu'il se rattache aux OVC. Son analyse sous cet angle n'est donc pas à écarter.

Ainsi selon P. de Montalivet, l'éducation à l'environnement pourrait bien être qualifiée d'OVC²⁵⁰⁷. L'affirmation d'une telle hypothèse suppose malgré tout de dépasser certains obstacles. D'abord, cette qualification est la prérogative du Conseil Constitutionnel, qui a créé cette catégorie. Seul le Conseil est donc légitime pour déclarer une norme comme relevant des OVC²⁵⁰⁸. Toutefois, la liste des OVC n'est pas immuable. Elle évolue au fil de la jurisprudence²⁵⁰⁹ et doit être considérée comme en continuelle expansion²⁵¹⁰. A ce titre on peut parler de « *liste ouverte* »²⁵¹¹ et rien n'interdit au Conseil de se prononcer sur la création d'un nouvel objectif d'éducation à l'environnement de valeur constitutionnelle. La seconde barrière à franchir est liée au caractère non écrit des OVC. En effet, si les sages ne créent pas la norme, ils la déduisent des droits et libertés fondamentales qui composent la constitution. Ainsi par exemple l'objectif de pluralisme a été déduit du droit à la liberté d'expression. Malgré tout cette règle n'est pas figée. On assiste en effet à la consécration d'OVC dont l'exposé est directement inscrit dans la Constitution. C'est le cas par exemple de l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux, de l'équilibre financier de la sécurité sociale, de l'égalité entre les collectivités territoriales, du pluralisme qui figure aujourd'hui au dernier alinéa de l'article 4, ou même bien entendu de la protection de l'environnement²⁵¹². Malgré

²⁵⁰⁶ M. Prieur, « Les conséquences juridiques de la Charte constitutionnelle de l'environnement », op.cit., p. 9.

²⁵⁰⁷ P. de Montalivet, « Les objectifs de valeur constitutionnelle », *Cahier du conseil constitutionnel*, n°20, juin 2006. Selon l'auteur « *Enfin, les objectifs qui pourraient être déterminés sur le fondement de la Charte en tant que buts assignés au législateur garantissant des droits constitutionnellement protégés sont finalement moins nombreux que ce que les travaux préparatoires pouvaient laisser accroire. [...] Il peut également s'agir des obligations positives énoncées aux articles 8 et 9, c'est-à-dire de l'éducation et de la formation à l'environnement...* »

²⁵⁰⁸ A. Levade, « L'objectif de valeur constitutionnelle, vingt ans après. Réflexions sur une catégorie juridique introuvable », in *L'esprit des institutions, l'équilibre des pouvoirs, Mélanges en l'honneur de Pierre Pactet*, Paris, Dalloz, 2003, p. 687 ;

²⁵⁰⁹ On note ainsi : la sauvegarde de l'ordre public (Cons. Const., n°82-141 DC 27 juill. 1982) ; le respect de la liberté d'autrui (Cons. Const., n°82-141 DC 27 juill. 1982) ; le pluralisme des courants d'expression socioculturels dans la communication audiovisuelle (Cons. Const., n°82-141 DC 27 juill. 1982) ; le pluralisme des courants d'expression socioculturels dans la presse écrite (Cons. Const., n°84-181 DC 11 oct. 1984) ; le droit à un logement décent (Cons. Const., n°94-359 DC 19 janv. 1995) ; la recherche des auteurs d'infraction (Cons. Const., n°96-377 DC 16 juill. 1996) ; l'accessibilité et l'intelligibilité de la loi (Cons. Const., n°99-421 DC 16 déc. 1999) ; la lutte contre la fraude fiscale (Cons. Const., n°99-424 DC 29 déc. 1999) ; le pluralisme des partis politiques (Cons. Const., n°2003-468 DC 3 avr. 2003) ; le bon usage des deniers publics (Cons. Const., n°2003-473 DC 26 juin 2003) ; le pluralisme et l'indépendance des médias (Cons. Const., n°2009-577 DC 3 mars 2003) ; la bonne administration de la justice (Cons. Const., n°2009-595 DC 3 déc. 2009).

²⁵¹⁰ P. de Montalivet, « Les objectifs de valeur constitutionnelle », op.cit.

²⁵¹¹ Ibid.

²⁵¹² Conseil Constitutionnel, décision n° 2019-823 QPC du 31 janvier 2020. Dans cette décision le Conseil constitutionnel a décidé que l'interdiction en 2022 de la production, du stockage et de la circulation de certains produits phytopharmaceutiques était conforme à la Constitution, dans la mesure où le législateur a assuré une conciliation qui n'est pas manifestement déséquilibrée entre la liberté d'entreprendre et les objectifs de valeur constitutionnelle de protection de l'environnement et de la santé. Cette décision est importante car c'est la première fois que le Conseil constitutionnel se fonde sur le préambule de la Charte de l'environnement pour en déduire un

tout, nous ne pensons pas que le pouvoir constituant puisse créer d'OVC. En effet, « *les objectifs ne tirent plus leur autorité des textes constitutionnels – qui n'en sont plus que la source d'inspiration matérielle – mais de la place de leur véritable créateur, le Conseil constitutionnel, dans la hiérarchie des fonctions normatives de l'État* »²⁵¹³.

Dès lors, il n'est pas déraisonnable de penser que le Conseil Constitutionnel puisse déclarer que l'éducation à l'environnement constitue un OVC. Deux hypothèses sont alors possibles. D'abord dégager cet objectif non pas de l'article 8 mais des autres droits et devoirs contenus dans la Charte de l'environnement, notamment du droit à l'information et à la participation mais également du droit de l'Homme à l'environnement. En effet comme nous l'avons montré, l'éducation à l'environnement permet d'assurer le respect de ces dispositions en leur offrant une plus grande effectivité. Ce point est entre autres clairement inscrit à l'article 8 qui énonce que l'éducation à l'environnement contribue « à l'exercice des droits et devoirs définis par la Charte ». A ce titre elle pourrait recevoir le titre d'OVC. D'un autre côté, il serait également possible de déduire directement de l'article 8 la présence d'un OVC. Ici la démarche est plus complexe. En effet, l'éducation à l'environnement n'est pas simplement réductible à une déclaration d'intention consistant en une obligation de moyens. Notamment en lien avec les principes d'information et de participation, l'article 8 garantit un droit à chacun d'être éduqué à l'environnement. Par ce truchement il ne s'agit pas d'un simple objectif qui s'adresse au législateur mais d'un droit dont dispose l'ensemble de la population. Ainsi si l'article L.312-19 du code de l'éducation va dans le sens d'un objectif, son inscription au sein du socle général de connaissances traduit pour sa part l'existence d'une éducation à l'environnement obligatoire à destination de chaque enfant. De même sa mise en œuvre au sein des dispositifs de la participation doit être vue comme un droit d'être éduqué à l'environnement en vue de participer plus efficacement aux décisions. Nous rappelons ici la décision du TA de Meulin²⁵¹⁴ pour qui la participation ne doit pas être privée d'intérêt et demande une obligation de résultat et non de moyen.

Ainsi si l'éducation à l'environnement met en avant des objectifs, son rattachement aux OVC n'englobe pas l'intégralité de son objet. Il conviendra alors de voir si elle n'intègre pas une autre catégorie, notamment celle des principes.

2. Un principe juridique ?

Depuis la déclaration de Stockholm, la question de la reconnaissance de la nature juridique de l'éducation à l'environnement en tant que principe de droit de l'environnement peut légitimement

objectif de valeur constitutionnelle de protection de l'environnement.

²⁵¹³ B. Faure, Les objectifs de valeur constitutionnelle : une nouvelle catégorie juridique ?, RFDC 1995, p. 92.

²⁵¹⁴ TA Melun, 2 févr. 2018, *Assoc. Renard et a.*, n° 1309483: *AJDA* 2018. 956

être soulevée. En effet, cette déclaration présente ses « convictions » sous la forme de « principes » dont le 19 traite spécifiquement de l'éducation à l'environnement. Cela permet-il dès lors d'ancrer l'éducation à l'environnement dans la catégorie des principes ? Cette affirmation est pour le moins douteuse, mais la question mérite un développement particulier, notamment au regard des textes juridiques postérieurs à 1972.

A titre préalable, il est fondamental de s'accorder sur une définition de la notion de principe. Or comme le soulève Sylvie Caudal « *la recherche d'une définition essentialiste des principes s'avère extrêmement délicate, aussi bien du point de vue des éléments de la définition que de ses contours* »²⁵¹⁵. Cette difficulté réside notamment dans la pluralité des principes existant en droit français²⁵¹⁶.

Cependant il semble admis que le principe juridique poursuit deux fonctions importantes : une mission transcendantale liée à sa dimension unificatrice de l'ensemble du droit, et une mission normative entendue comme moyen de justification des décisions. Guillaume Bonnel parle à ce titre du principe comme un couple lié par un « *paradigme de la transcendance* » et un « *paradigme panlégiste* »²⁵¹⁷.

Ainsi, un principe est d'abord défini au regard de sa vocation à la transcendance, à l'unification du droit. Les auteurs de droit de l'environnement sont ici unanimes en estimant que les principes jouent un rôle de représentativité en répondant à une fonction de structuration du droit de l'environnement et de « *légitimation des politiques de l'environnement* »²⁵¹⁸. Ils constituent à ce titre « *l'ossature solide du droit de l'environnement* »²⁵¹⁹. Les principes tiennent lieu de « *clé de voûte du code* »²⁵²⁰ car ils « *transcendent les règles positives et les ordonnent dans une structure rationnelle* »²⁵²¹. Ils prennent alors la forme de symboles « *disant le sens d'une institution plus [qu'ils] n'en supportent réellement le poids* »²⁵²². Cette destination conduit le principe à revêtir les traits de la généralité. On parle ainsi avec aisance de principes généraux du droit. Cette généralité est la conséquence des aspirations à la transcendance, à la représentativité et à la synthèse. Elle est ainsi indexée, en quelque sorte, à l'étendue de la branche du droit qu'elle structure²⁵²³. Malgré tout, la pertinence de cette condition de généralité est très incertaine. La doctrine civiliste en particulier soulève que toute règle de droit est générale par définition. De plus, il semble admis que

²⁵¹⁵ S. Caudal, *Les principes en droit, Rapport introductif, Economica*, Étude juridique, 2008, Paris, p. 3

²⁵¹⁶ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, Thèse, Université de Limoges, p. 50.

²⁵¹⁷ Ibid., p. 15.

²⁵¹⁸ Y. Jégouzo, " Les principes généraux du droit de l'environnement " , RFDA vol. 12, n° 2/1996, page 215.

²⁵¹⁹ É. Naim-Gesbert, " Les dimensions scientifiques du droit de l'environnement. Contribution à l'étude des rapports de la science et du droit " , Thèse Droit, Lyon, 1997, page 507.

²⁵²⁰ N. de Sadeleer, " Les principes du pollueur-payeur, de prévention et de précaution. Essai sur la genèse et la portée de quelques principes du droit de l'environnement " , Bruylant, Bruxelles, 1999, page 308

²⁵²¹ Ibid.

²⁵²² F. Ost, " Le temps du droit " , Éditions Odile Jacob, Paris, 1999, page 57.

²⁵²³ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 20.

l'adjonction des termes « principe » et « général » relève de la tautologie, tout principe ayant une vocation naturelle à la généralité, même si son degré de généralité est éminemment variable²⁵²⁴. Quoi qu'il en soit, cette dimension générale reste l'un des indices de la présence d'un principe. Elle en est même consubstantielle. En effet, l'objectif de ce dernier est de venir regrouper dans un même ensemble un grand nombre de normes à la tête duquel il vient se placer afin d'en déterminer une orientation générale, un cap à suivre. Plus sa définition sera générale et plus son influence sera importante. Par-là, c'est finalement la dimension métaphysique attachée au principe qui est relayée dans l'ensemble du droit. Il est ainsi amené à guider l'élaboration des normes en diffusant une philosophie, des valeurs, voire une morale sous-jacente²⁵²⁵.

Ensuite, la présence d'un principe juridique doit être regardée à la lumière de sa fonction normative particulière. Cette question est particulièrement délicate. En effet comme le rappelle Yann Aguila, s'agissant des principes contenus dans la Charte de l'environnement : « *la portée concrète d'un principe peut varier selon son degré de précision, selon son objet ou selon la nature du contentieux* »²⁵²⁶. Il ajoute qu'un « *principe constitutionnel trop général peut difficilement servir de base directe à la reconnaissance d'un droit subjectif au profit d'un particulier* »²⁵²⁷. L'invocabilité des articles de la Charte a ainsi évolué au fil du temps et demeure encore aujourd'hui source de débat²⁵²⁸.

Malgré tout, à la recherche d'une cohérence de l'ensemble des principes, il semble que ces derniers agissent comme technique de justification des décisions. En effet, aujourd'hui le juge ne se place plus comme un simple transcripteur se contentant d'être la « bouche de la loi ». Il occupe en effet une place de « codéterminateur »²⁵²⁹ de la norme, notamment grâce à son rôle interprétatif et de contrôle de proportionnalité. Dans ce cadre, les principes jouent un rôle déterminant car les magistrats vont pouvoir se fonder sur ces normes générales et abstraites afin de justifier une décision. De la même manière, les principes se placent dans une position hiérarchiquement supérieure aux autres règles juridiques. En effet, notamment depuis leur constitutionnalisation, mais également par leur place en tête du code de l'environnement, les principes du droit de l'environnement s'imposent aux autres règles.

Finalement à la recherche d'une définition du principe nous retiendrons celle proposée par M. Kamto selon laquelle un principe est « *une règle de droit établie en termes assez généraux*

²⁵²⁴ F. Moderne, « *Le recours par le juge administratif au « principes dont s'inspire le code civil »* », in *Juger l'administration, administrer la justice*, Mélanges Daniel Labetoulle, Dalloz 2007, p. 652.

²⁵²⁵ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 19-20.

²⁵²⁶ CE, ass., 3 oct. 2008, n°297931, Lebon 322, RFDA 2008. 1147, concl. Y. Aguila.

²⁵²⁷ Ibid.

²⁵²⁸ A. Roblot-Troizier, « Les clairs-obscur de l'invocabilité de la Charte de l'environnement », *AJDA* 2015 p. 493

²⁵²⁹ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 299 et s.

destinée à inspirer diverses applications et s'imposant avec une autorité supérieure »²⁵³⁰.

La question de la caractérisation de l'éducation à l'environnement parmi les principes juridiques reste néanmoins entière. D'abord il est possible de retrouver en droit international cette appellation de principe indexée à l'éducation à l'environnement. C'est le cas par exemple de la déclaration de Stockholm et son principe 19. Ensuite sur le plan interne certains auteurs ont vu dans la Charte de l'environnement la reconnaissance de principes juridiques²⁵³¹, y compris au sein de l'article 8. Guillaume Bonnel reconnaît lui-même que rien n'empêche la consécration de nouveaux principes en droit de l'environnement en particulier du « *principe d'éducation à l'environnement* »²⁵³².

Malgré tout, les principales critiques viennent du caractère trop général de l'article 8 qui en fait une disposition trop vague pour être juridiquement contraignante et donc s'imposer avec une autorité supérieure. Ainsi selon Y. Jegouzo, les articles 8, 9 et 10 ne « *sont que des invitations imprécises adressées au législateur dont on a peine, pour l'instant à imaginer une sanction* »²⁵³³. Or, comme nous l'avons rappelé à différentes occasions, une lecture combinée de l'article 8 permet d'envisager de donner une valeur contraignante à celui-ci et d'identifier un champ d'application. L'éducation en contribuant à l'ensemble des droits et devoirs contenus dans la Charte tend, notamment au regard de son intimité avec le droit de chacun à l'environnement sain, à s'appliquer à l'ensemble du droit de l'environnement. Sa force contraignante reste cependant ténue en raison de sa position de contributrice, qui la place comme simple accessoire et non comme un élément central. Cela étant, cette contribution peut s'avérer loin d'être négligeable, notamment en raison de sa capacité à venir renforcer l'effectivité des principes d'information et de participation. Dans ce cadre il est possible de reconnaître à l'article 8 une véritable force contraignante.

Finalement, la difficulté réside majoritairement dans son rôle d'inspirateur pour les autres règles de droit. En effet, l'éducation à l'environnement est plutôt vue comme un contributeur. A l'instar du principe d'intégration, l'éducation se place comme un élément qu'il est nécessaire d'intégrer dans les politiques publiques environnementales afin d'assurer leur efficacité. De la même manière il serait contre-productif d'intégrer de manière systématique une dimension éducative dans chaque politique. Cette pratique entraînerait un éclatement de la matière alors que celle-ci doit prendre une dimension globale, couvrant l'ensemble des problématiques environnementales, pour être efficace. Il est malgré tout possible d'identifier des champs d'application plus pertinents. C'est

²⁵³⁰ M. Kamto, *Les nouveaux principes du droit international de l'environnement*, RJE, n°1-1993, p. 14

²⁵³¹ M. Prieur, *L'environnement entre dans la constitution*, Dr. env. 2003, p. 41

²⁵³² G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 123. Selon l'auteur : « *Dans la mesure où le qualificatif de principe n'est utilisé dans la Charte que pour le principe de précaution la possibilité demeure ouverte d'identifier d'autres principes qui viendraient compléter les quatre principes initiaux. Il est possible de mentionner à ce titre [...] le principe d'éducation à l'environnement de l'article 8* ».

²⁵³³ Y. Jegouzo, « La Charte de l'environnement, dix ans après », AJDA, 2015, p. 487.

notamment le cas en raison de la place centrale qu'occupe l'éducation dans la mise en œuvre des principes d'information et de participation, mais également en raison de l'obligation de vigilance environnementale. Partant de ce postulat, il est possible de considérer que l'ensemble des dispositions de mise en œuvre de ces principes et obligations doit respecter le principe d'éducation.

Dès lors, si l'éducation à l'environnement possède certaines caractéristiques répondant à la définition d'un principe juridique il est actuellement difficile de lui attacher avec certitude cette qualification. Cette difficulté est en grande partie liée aux incertitudes régnant sur son champ d'application. Face à cela, une intervention du juge semble de plus en plus nécessaire. Ainsi selon Guillaume Bonnel, c'est au juge constitutionnel que revient la décision de la reconnaître à l'article 8 comme un éventuel nouveau "principe" du droit de l'environnement²⁵³⁴.

B. La nécessité d'une construction prétorienne

Les questions à trancher afin d'établir la véritable nature juridique de l'éducation à l'environnement sont nombreuses. Face à ce constat une intervention du juge s'avère de plus en plus nécessaire (1). L'interprétation qui sera donnée de l'article 8 de la Charte de l'environnement s'avérera cruciale dans ce processus. Il conviendra alors notamment de voir si ce dernier est invocable dans le cadre de la question prioritaire de constitutionnalité (2).

1. La nécessaire intervention du juge

Face aux incertitudes relatives à la caractérisation de l'éducation à l'environnement, une intervention du juge apparaît plus que nécessaire. Son action a d'ailleurs été déterminante sur les autres articles de la Charte de l'environnement en venant qualifier et définir leur portée²⁵³⁵.

L'éducation à l'environnement n'ayant jamais été invoquée, le juge n'a donc pas eu à statuer sur son sort. Si cette intervention est nécessaire, le contexte de celle-ci demeure néanmoins complexe. En effet, il convient de se demander dans quel cadre le juge serait amené à se prononcer sur le respect de l'article 8.

D'abord, on pourrait penser qu'une saisine sur la base d'une inaction en droit de l'éducation pourrait servir de déclenchement. Or, il apparaît en réalité que l'article L. 312-19 du code de

²⁵³⁴ G. Bonnel, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, op.cit., p. 123

²⁵³⁵ Voir : Cerda-Guzman et Savonitto [dir.], *Les 10 ans de la Charte de l'environnement*, 2016, Institut universitaire Varenne ; Y. Jégouzo « La charte de l'environnement, dix ans après », *AJDA*, 2015, p. 487

l'éducation fait écran à l'application de l'article 8 de la charte. En effet, celui-ci intervient dans le champ de l'éducation à l'environnement, il servira alors de base légale à la vérification de sa bonne application. Or les exigences portées par cet article sont très faibles. En laissant une grande marge de manœuvre à l'administration cette dernière peut, sans supprimer définitivement l'éducation à l'environnement, la moduler, c'est-à-dire la renforcer ou l'amoindrir selon les exigences des programmes scolaires. Ici, l'article 8 pourrait malgré tout intervenir pour venir encadrer le champ d'application de cette disposition de code de l'éducation. En effet, si l'article L. 312-19 fait écran il ne doit néanmoins pas dénaturer le principe d'éducation à l'environnement. Cette interprétation est analogue à celle développée par le Conseil Constitutionnel s'agissant de l'article 7. Dans une décision du 19 juin 2008 les Sages ont ainsi considéré que les modalités de mise en œuvre des principes doivent se faire « *dans le respect des principes ainsi énoncés* », c'est-à-dire sans les dénaturer²⁵³⁶. Transposée à l'article 8, cette jurisprudence peut conduire à ce que la mise en œuvre de l'article L. 312-19 ne dénature pas le principe contenu à l'article 8. La difficulté de cette approche repose bien entendu sur l'interprétation extensive ou stricte de cette « dénaturation » ; mais également sur l'article 8 en ce qu'il impose ou non un effet cliquet. Une intervention du juge s'avère donc plus que nécessaire.

D'un autre côté, il est également possible d'envisager une saisine sur le motif qu'une modalité de la participation ou de l'accès à l'information ne respecte pas le principe d'éducation à l'environnement. Ici encore cette possibilité n'est pas sans soulever des difficultés. La première, et la plus importante, est relative à la validité de la vérification de la constitutionnalité des modalités de mise en œuvre de l'article 7 de la Charte au regard de l'article 8. En effet, l'article 7 précise bien le champ d'application des principes en estimant qu'ils se mettent en œuvre « dans les conditions définies par la loi ». Dès lors, en obligeant à la mise en place d'une éducation à l'environnement cela reviendrait à admettre qu'une de ces conditions n'est pas décidée par le législateur mais imposée par un autre article de la Constitution, charge ensuite au législateur de mettre en œuvre cette condition. Certes, il est bien entendu possible de vérifier la constitutionnalité d'une norme au regard de n'importe quel article constitutionnel dans le cadre d'un contrôle de proportionnalité. Or ici, le constat semble différent puisque l'on imagine mal comment l'éducation à l'environnement pourrait venir s'opposer ou infléchir l'effectivité des principes d'information et de participation. Son action vient en effet systématiquement renforcer leur effectivité. Le seul argument pouvant justifier une action négative serait celui du coût économique de l'opération. S'agissant d'un objectif constitutionnel, cet argument paraît sans fondement. Dès lors, cette vérification viendrait à considérer que le principe d'éducation à l'environnement s'impose en toute occasion au principe d'information et de participation, ce qui pourrait amener à la considérer comme une obligation supérieure. Ce constat peut s'avérer problématique s'agissant de deux normes constitutionnelles,

²⁵³⁶ Cons. const. 19 juin 2008, n° 2008-564 DC § 50

donc hiérarchiquement identiques. Malgré tout, cette analyse ne tient pas compte encore une fois de la loi qui vient faire écran.

2. L'invocabilité de l'article 8 de la Charte de l'environnement dans le cadre de la QPC

La seconde question à résoudre est celle de la possibilité d'invoquer l'article 8 dans le cadre d'une QPC. La mise en place de cette voie de droit opérée par la loi constitutionnelle du 23 juillet 2008²⁵³⁷ permet de sanctionner après sa promulgation une loi portant atteinte aux droits et libertés protégés par la Constitution. L'article 61-1 de la constitution déclare, en effet, que « *lorsque, à l'occasion d'une instance en cours devant une juridiction, il est soutenu qu'une disposition législative porte atteinte aux droits et libertés que la Constitution garantit, le Conseil constitutionnel peut être saisi de cette question sur renvoi du Conseil d'État ou de la Cour de cassation qui se prononce dans un délai déterminé* ». La loi organique du 10 décembre 2009²⁵³⁸, relative aux conditions d'application du présent article est venue compléter ce texte, notamment en qualifiant la question de constitutionnalité de « prioritaire ». Ainsi, seuls les droits et libertés que la Constitution garantit peuvent être invoqués dans le cadre de la QPC. Le principe de l'invocabilité de la Charte de l'environnement a été entériné par une décision Michel Z du 8 avril 2011 du Conseil constitutionnel²⁵³⁹. Par cette décision, le Conseil a reconnu l'invocabilité dans le cadre de la QPC des articles 1 à 4. Il a retenu la même solution concernant l'article 7 dans une décision du 14 octobre 2011²⁵⁴⁰ portant sur des dispositions du code de l'environnement relatives au régime des installations classées pour la protection de l'environnement. A ce jour, aucune QPC n'a été soulevée sous le fondement de l'article 8 de la Charte de l'environnement. Malgré tout il nous est possible d'imaginer quelle réponse pourrait être apportée par le Conseil si l'occasion s'offrait à lui.

Pour ce faire il est uniquement nécessaire de répondre à la question suivante : l'éducation à l'environnement constitue-t-elle un droit ou une liberté garantie par la Constitution ? On voit alors toute la pertinence de déceler rapidement la nature juridique de l'éducation à l'environnement. Car la décision du Conseil sera différente selon qu'on considère l'éducation à l'environnement comme un objectif ou comme un principe. La notion de « droits et libertés que la constitution garantit » est cependant relativement floue, eu égard notamment à l'absence de définition de ces deux notions par le constituant ou le Conseil constitutionnel. De la même manière, le corpus des normes invocables dans le cadre d'une QPC n'a pas été déterminé par le constituant²⁵⁴¹. La démarche qui prévaut en la

²⁵³⁷ Loi constitutionnelle n°2008-724 du 23 juillet 2008.

²⁵³⁸ Loi organique n°2008-1523 du 10 décembre 2009, JORF n°0287 11 décembre 2009

²⁵³⁹ Conseil constitutionnel, 8 avril 2011, n°2011-116 QPC

²⁵⁴⁰ Conseil constitutionnel, 14 octobre 2011, n°2011-183/184 QPC

²⁵⁴¹ Contrairement à ce qui peut être pratiqué dans d'autre législation. Par ex., la loi organique 2/1979 du 03 octobre 1979 relative au Tribunal constitutionnel espagnol limite l'*amparo* à l'invocation de certains droits (article 41).

matière est « *celle d'une présomption d'invocabilité des normes constitutionnelles sauf affirmation contraire* »²⁵⁴². Néanmoins, les critères guidant la qualification de droits et libertés que la constitution garantit ne sont pas connus, le Conseil constitutionnel se contentant d'affirmer ou d'infirmer l'invocabilité des normes constitutionnelles. De la même manière, les juristes peinent à trouver un moyen de systématiser les qualifications²⁵⁴³. Selon Alex Chauvet, il est pourtant possible de trouver les explications sur l'absence d'invocabilité dans les documents préparatoires des arrêts de renvoi ou de non-renvoi et dans les commentaires des décisions du Conseil constitutionnel, qui contiennent des éléments intéressants²⁵⁴⁴. Parmi l'ensemble des arguments proposés nous retiendrons uniquement ceux qui sont susceptibles de considérer les dispositions relatives à l'éducation à l'environnement comme non invocables²⁵⁴⁵.

Le premier argument est celui de l'intention du constituant. En effet, il convient en premier lieu de vérifier si la disposition constitutionnelle permet de manière indiscutable l'identification d'un droit ou d'une liberté. Trois critères sont classiquement mis en avant afin de vérifier si l'énoncé d'un article de la Constitution est invocable : l'énoncé doit permettre la détermination de son objet, l'identification de son titulaire et ceux auxquels il serait opposable²⁵⁴⁶. Cette argumentation a également été retenue s'agissant du préambule de la Charte de l'environnement. Le commentaire de la décision *Société Casuca*²⁵⁴⁷ explique que « *compte tenu de leurs termes mêmes, aucune de ces dispositions ne peut être regardée comme instituant un droit ou une liberté que la Constitution garantit* »²⁵⁴⁸. Sur ce point, les limites de l'article 8 de la Charte de l'environnement sont flagrantes. En identifiant ni ses destinataires, ni ses titulaires, il semble dès lors complexe de lui reconnaître son caractère invocable. Néanmoins, comme nous l'avons montré, une lecture conditionnée de cet article avec l'ensemble des articles de la Charte permettrait d'identifier l'éducation nationale comme destinataire privilégié en vertu de la théorie du concernement maximal, et toute personne comme titulaire d'un droit à l'éducation à l'environnement. Ensuite, les arguments du constituant peuvent être directement déduits des travaux préparatoires. Le commentaire de la décision du Conseil constitutionnel relatif aux langues régionales traduit bien ce point de vue²⁵⁴⁹. Ici encore, l'utilisation de cet argument ne plaide pas en faveur de l'invocabilité de l'article 8 de la Charte. En effet, nous rappelons uniquement que les travaux Parlementaires ont clairement mis en avant la volonté de ne

²⁵⁴² A. Chauvet, « La qualification juridique des « droits et libertés que la constitution garantit » - Étude des arguments pour refuser l'invocabilité de normes en contentieux QPC », *Revue française de droit constitutionnel*, 2017/3 n° 111, p. 583.

²⁵⁴³ Ibid., p. 584

²⁵⁴⁴ Une certaine réserve accompagne néanmoins les développements suivants. En effet, « ces documents ont une valeur juridique ambiguë voire nulle et les explications qu'on y trouve ne permettent pas de déceler une cohérence globale », Ibidem.

²⁵⁴⁵ Pour une vision globale de l'ensemble des arguments voir A. Chauvet, ibid.

²⁵⁴⁶ Commentaire sur CC, décisis. N° 2011-130 du 20 mai 2011, *Cécile L. et autres* [Langues régionales], p. 2.

²⁵⁴⁷ CC, décisis. n° 2014-394 QPC du 7 mai 2014, *Société Casuca* [Plantation en limite de propriétés privées], cons. n° 5

²⁵⁴⁸ Commentaire sur CC, décisis. n° 2014-394 QPC précitée, p. 7.

²⁵⁴⁹ Commentaire sur CC, décisis. n° 2011-130 QPC, op.cit., p. 2.

doter cet article d'aucun effet juridique. Néanmoins, nous pensons que si cette réflexion est possible pour les articles constitutionnels antérieurs à la mise en place du contrôle de constitutionnalité, « *le constituant de 2005 est censé savoir indubitablement qu'il existe un contrôle de constitutionnalité des actes administratifs* »²⁵⁵⁰.

Le second argument porte sur l'absence d'applicabilité directe de l'article constitutionnel. Le commentaire de la décision *Union des familles en Europe* éclaire la décision du Conseil constitutionnel de refuser l'invocabilité d'un OVC au motif que « *ces objectifs, qu'il appartient au législateur de mettre en œuvre et qui doivent guider l'action normative, ne sont pas des droits subjectifs comme les principes de valeur constitutionnelle. Ils ne sont pas d'application directe* »²⁵⁵¹. Cet argument est néanmoins fragile. En effet, « *une éventuelle incomplétude de la norme de référence ne peut pas être un obstacle dirimant lorsqu'il s'agit de confronter deux normes immédiatement hiérarchisées et notamment la loi à la Constitution* »²⁵⁵². Le contrôle de la constitutionnalité des lois cherche à vérifier la conformité entre les deux normes. Ainsi, seul le caractère imprécis de la norme constitutionnelle va jouer un rôle, non son applicabilité directe ou non.

Enfin, un dernier argument est fondé sur le type d'obligation imposée par la norme constitutionnelle : moyen ou résultat. Ainsi, si la norme n'établit qu'une obligation de moyen, cette circonstance permettrait de dénier son invocabilité. Cette décision motive notamment la décision précitée *Union des familles en Europe*²⁵⁵³. S'agissant de l'éducation, cette solution peut notamment être déduite de la présence de la notion de « contribution ». Il serait en effet possible d'estimer que l'imprécision qui entoure ce terme amène à considérer que l'article 8 établit une obligation de moyen et non de résultat. Malgré tout, selon Alex Chauvet, « *la distinction obligation de moyen/ obligation de résultat n'est pas un modulateur de l'intensité du contrôle opéré. Elle est un moyen de changer l'objet du contrôle (le moyen contre le résultat). Mais dans un cas comme dans l'autre, cela n'exclut pas par principe une invocabilité dans le cadre de la QPC* »²⁵⁵⁴.

Finalement, si chaque argument pris individuellement peut être discuté, voire remis en question, dans la pratique le Conseil constitutionnel emploie ces derniers de manière combinée selon la méthode du faisceau d'indices. Dans ce cadre, on ne peut que constater la position difficile de l'article 8 de la Charte de l'environnement. Finalement, ce qui va prévaloir c'est la manière

²⁵⁵⁰ P. Prével, *La Charte de l'environnement, l'administration et le Conseil d'État : applicabilité ou invocabilité de la Charte ?*, RFDA, 2014, p. 77.

²⁵⁵¹ Commentaire sur CC, décis. n° 2010-3 QPC du 28 mai 2010, *Union des familles en Europe*, p. 9.

²⁵⁵² A. Chauvet, « La qualification juridique des « droits et libertés que la constitution garantit » - Étude des arguments pour refuser l'invocabilité de normes en contentieux QPC », op.cit., p.596.

²⁵⁵³ Commentaire sur CC, décis. n° 2010-3 QPC, op.cit., ibid. Dans ce cadre le Conseil a estimé que les OVC « constituent des obligations de moyens et non de résultat ».

²⁵⁵⁴ A. Chauvet, « La qualification juridique des « droits et libertés que la constitution garantit » - Étude des arguments pour refuser l'invocabilité de normes en contentieux QPC », op.cit., p.600.

d'appréhender la lecture de l'article 8 comme conditionnée ou non aux autres articles de la charte. Ainsi, si l'on retient l'approche visant à considérer l'éducation à l'environnement comme un objectif, il ne semble pas possible d'invoquer l'article 8 de la Charte de l'environnement lors d'une question prioritaire de constitutionnalité. Cependant en considérant l'éducation à l'environnement comme un principe du droit de l'environnement, donnant alors naissance à un droit subjectif à l'éducation à l'environnement, il semble totalement permis de pouvoir invoquer cet article 8 dans le cadre de la question prioritaire de constitutionnalité.

Conclusion

Si, intuitivement, l'éducation à l'environnement pouvait être considérée comme un phénomène extérieur au droit et réservée aux seules sciences de l'éducation, notre thèse montre au contraire qu'il s'agit d'un sujet bien ancré dans le système juridique. L'article 8 de la Charte de l'environnement joue à ce titre un rôle de symbole, d'étendard qui s'enracine en définitive dans tous les ordres juridiques et à tous les échelons de la hiérarchie des normes. Cette omniprésence de l'éducation à l'environnement interroge malgré tout sur les finalités et les moyens qui accompagnent cette consécration. En effet, l'éducation à l'environnement ne doit pas être uniquement perçue comme une discipline éducative nouvelle. Elle est constituée d'une multitude de pratiques, d'acteurs et de conceptions en perpétuelle évolution et dont l'encadrement juridique s'avère complexe. De manière contradictoire, et même si une nouvelle tendance se dégage, l'éducation à l'environnement apparaît comme une préoccupation subsidiaire uniquement destinée à venir soutenir des dispositifs plus importants. Elle reste alors cantonnée à une discipline éducative parmi d'autres, et un outil de protection de l'environnement parmi d'autres. Notre recherche s'est donc attachée à venir comprendre ce phénomène de reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement.

Pour atteindre cet objectif, une exigence d'interdisciplinarité s'est imposée. Interdisciplinarité juridique d'abord au regard de l'enracinement de l'éducation à l'environnement dans différentes disciplines juridiques. Nous avons donc dû à ce titre interroger non seulement le droit de l'environnement mais également le droit de l'éducation, le droit constitutionnel, le droit international, la sociologie juridique, mais aussi plus généralement la théorie du droit. De cette manière, nous avons pu mettre en avant l'absence d'unité dans l'approche de l'éducation à l'environnement. Celle-ci est symbolisée par la grande volatilité du vocable employé pour désigner une activité éducative identique (éducation à l'environnement, au développement durable, à l'écologie, au milieu...). Cette absence de cadre commun révèle finalement le manque de rigueur avec lequel l'éducation à l'environnement est abordée par le droit. Ce constat nous a contraint, pour aborder le sujet au plus près de la réalité, à faire des détours en dehors de la sphère du droit. Compte tenu de la faiblesse voire l'inexistence de recherches juridiques en la matière, les autres disciplines, et notamment les sciences de l'éducation, la sociologie, l'anthropologie et la psychologie, nous ont permis de mieux appréhender un sujet marqué par la complexité, et ainsi d'envisager ses implications dans l'édifice normatif.

Plusieurs enseignements doivent être tirés au terme de notre recherche. Le premier concerne le fonctionnement du système juridique et son évolution au fil des années. L'étude de la reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement nous a montré que la fragilisation de la souveraineté de l'État a conduit à un renouvellement de l'exercice traditionnel du droit. En s'ouvrant à de nouveaux acteurs le droit est passé d'une ontologie moderne à postmoderne et ainsi s'est rendu

« avec plus ou moins bonne grâce poreux à des perceptions nouvelles »²⁵⁵⁵. L'éducation à l'environnement a fortement bénéficié de ce changement de direction du droit. Même si cette posture théorique est contestée, les évolutions récentes renforcent notre analyse.

La reconnaissance juridique de l'éducation à l'environnement a été rendue possible grâce à une plus grande flexibilité du droit. Si ce facteur est nécessaire pour expliquer la situation, il n'est cependant pas suffisant. Notre recherche a donc montré que l'éducation à l'environnement est un outil nécessaire à l'efficacité du droit de l'environnement. Cette contribution a motivé son inscription dans le droit. Nous avons ainsi pu constater que l'éducation jouait un rôle majeur tout au long de la vie de la norme : de sa conception à sa réception par ses destinataires. Une difficulté doit néanmoins être identifiée au regard du caractère extra-juridique de l'acte éducatif. En effet, s'il est admis que l'éducation constitue une condition de l'efficacité de la norme, apporter la preuve du résultat de celle-ci est une entreprise éminemment plus complexe. Pour résumer, il n'y a pas d'automatisme liant l'éducation et la bonne application de la réglementation. La norme peut ne pas être effective même si la condition éducative est remplie et, inversement, l'absence de préalable éducatif ne conditionne pas l'ineffectivité de la norme. Par conséquent, l'éducation à l'environnement relève des « rapports d'implication souple »²⁵⁵⁶, c'est-à-dire que par sa présence, elle favorise la possibilité de rendre la norme effective. Si la condition est remplie alors il est possible que la norme produise les effets attendus. Il existe donc bien une relation de causalité entre l'éducation à l'environnement et la bonne application des normes environnementales. Cette implication doit cependant être mise en relation avec d'autres critères juridiques et extra-juridiques d'effectivité de la norme²⁵⁵⁷.

En ce sens, il serait possible de qualifier l'éducation à l'environnement d'œuvre utopique. Si cette qualification peut dans un premier temps apparaître provocante, elle n'est cependant pas sans fondement. En effet, en proposant à la société d'adopter un nouveau paradigme de référence, l'éducation à l'environnement vient rencontrer l'utopie. Si le terme utopie fait l'objet d'un « succès paradoxal »²⁵⁵⁸, les accointances entre l'éducation et l'utopie sont « aussi anciennes que l'utopie elle-même »²⁵⁵⁹. Selon A.-M. Drouin-Hans, « l'éducation est une des composantes essentielles des utopies : vouloir créer un homme nouveau, vouloir décrire un monde heureux, suppose une éducation de qualité, différente, radicalement, des modèles existants »²⁵⁶⁰. En ce sens, on comprend

²⁵⁵⁵ L. Fonbaustier, « Sur quelques paradigmes de l'écologie politique en tant que triblions des systèmes juridiques libéraux », *Revue Française des Histoires des Idées Politiques*, 2/2016, n°44, p.229.

²⁵⁵⁶ J. Bétaille, *Les conditions juridiques de l'effectivité de la norme en droit public interne : illustrations en droit de l'urbanisme et en droit de l'environnement*, thèse, Limoges, 2012, p. 650.

²⁵⁵⁷ Ibid.

²⁵⁵⁸ A.-M. Drouin-Hans, *Education et utopies*, op.cit., p. 15

²⁵⁵⁹ Ibid., p. 17

²⁵⁶⁰ Ibidem. De la même façon, selon J. Maréchal « Dans les utopies l'éducation à en effet une place privilégiée par le principe même qui les anime : sous des formes diverses il s'agit de créer des citoyens parfaits et parfaitement heureux, vivant en harmonie avec la nature autant qu'avec leur semblables, tout en tenant compte de certaines

que ce n'est pas l'éducation qui est utopique mais l'objectif qu'elle vise : l'avènement d'une société écologiquement viable. L'éducation à l'environnement est donc une démarche prospective qui vient soutenir la mise en place d'un nouveau projet de société. La réussite de cette démarche repose donc en grande partie sur le facteur éducatif (tout en gardant à l'esprit que celui-ci n'est pas l'unique facteur dont dépend le succès de l'entreprise utopique). Dès lors, sa réalisation dépend en définitive des moyens qui sont accordés à l'éducation. Ces derniers peuvent être d'ordre financier, technique, universitaire, juridique ... Les moyens mis à disposition du développement de l'éducation à l'environnement conditionnent en grande partie sa réussite. Actuellement, nous ne pouvons que souscrire au manque de moyens consacrés à l'éducation à l'environnement en France. Cette défaillance est particulièrement frappante dans le domaine scolaire où le manque de formation des enseignants est compensé par un encouragement à la mise en place de partenariats avec des intervenants extérieurs. Si cette démarche est louable, elle témoigne cependant d'un manque de constance et d'approche globale dans un domaine qui est pourtant essentiel.

Face à cet impératif, le droit peut apporter une réponse. Notre recherche s'est donc efforcée d'analyser l'ensemble des sources relatives à l'éducation à l'environnement, afin d'en dégager la portée. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que l'affirmation de l'absence de normativité des textes relatifs à l'éducation à l'environnement a été brandie un peu rapidement. L'éducation à l'environnement n'a pas intégré le système juridique pour « *faire jolie* »²⁵⁶¹. Cette affirmation invite à repenser notre rapport au droit et notamment notre vision des « *petites sources du droit* »²⁵⁶² appelées classiquement à ne jouer aucun rôle.

Ensuite, nous avons pu identifier la présence d'un droit à l'éducation à l'environnement déduit d'autres droits, en raison du rôle central qu'elle vient jouer en matière de démocratie environnementale. Cette mise en exergue a encore une fois conduit à confirmer son rôle de condition extra-juridique de l'efficacité de la norme. L'éducation à l'environnement se présente ainsi comme un pré-requis fondamental à l'exercice du droit de l'environnement, qu'il convient de protéger et de promouvoir. Les variations dans sa dénomination, avec le passage de l'éducation à l'environnement vers l'éducation au développement durable, ne conduit pas à l'optimisme. On assiste en effet à un éclatement de son objet et de sa finalité qui interpelle sur sa possible dilution dans le vaste champ des « *éducations à* ». Il apparaît ainsi nécessaire de marquer et d'affirmer les spécificités particulières de l'éducation à l'environnement. Cette éducation est marquée par une histoire, une identité, une technique, une finalité propre qui ne sont pas sécables. Elle doit être envisagée de manière globale. Actuellement, cette globalité fait défaut. La multiplication des acteurs, des contenus et des finalités des dispositifs éducatifs témoigne de ce phénomène. Dans le

contraintes retenues comme impossibles à négliger sous peine de renoncer à l'idée d'humanité » ; J. Maréchal, *La fonction de l'éducation chez les utopiques*, thèse, Lyon II, 1978, p. 72.

²⁵⁶¹ M. Prieur, *Promesses et réalisations de la Charte de l'environnement*, op.cit.

²⁵⁶² S. Gerry-Vernières, *les petites sources du droit – à propos des sources étatiques non contraignantes*, op.cit.

cadre de la lutte contre les approches segmentées, il devient ainsi plus que nécessaire de mettre en place une vraie politique publique de l'éducation à l'environnement. Pour ce faire plusieurs conditions préalables doivent être remplies : la désignation d'une entité (ministère, agence pour la biodiversité, ...) responsable du développement de cette éducation, la mise en place d'une instance de consultation permettant d'associer les acteurs du terrain à la définition des grands enjeux et des principales mesures à développer, la mise en place d'un programme d'action à l'échelle nationale.

Afin d'affirmer l'identité particulière de l'éducation à l'environnement, notre recherche nous a finalement amené à en rechercher la caractérisation en la rattachant à une catégorie juridique supérieure. Cet exercice qui est nécessaire dans une démarche de valorisation et de stabilisation n'est pas sans soulever plusieurs interrogations. D'abord, si l'établissement d'un cadre de référence et d'une feuille de route constitue un enjeu majeur de structuration des démarches d'éducation à l'environnement, cet encadrement laisse planer un risque d'atrophisation des initiatives. Ainsi, si un formatage est engagé, celui-ci doit laisser la porte ouverte au développement de pratiques innovantes mais également laisser une place à une nécessaire adaptation aux particularismes locaux. Ensuite, l'établissement d'un cadre juridique pour l'éducation à l'environnement engendre des problématiques d'ordre éthique. Cette difficulté est bien identifiée par les chercheurs et pédagogues en éducation à l'environnement. Elle prend néanmoins une dimension nouvelle par son inscription dans le droit. Il est donc nécessaire que le cadre de référence, avant de s'intéresser au contenu, pose les grands principes de l'éducation à l'environnement. A ce stade deux écueils sont à éviter : le risque d'endoctrinement et le musellement de la liberté pédagogique. Ainsi, outre son développement global, interdisciplinaire et à destination de tous, il est nécessaire d'affirmer la dimension critique de l'éducation à l'environnement et sa contribution à l'épanouissement personnel de chacun. Enfin, la finalité de cette éducation devra être affirmée avec conviction afin d'entraîner une réelle modification des représentations sociales dominantes.

Finalement, si l'éducation à l'environnement est reconnue par le droit, sa place mérite d'être profondément renforcée. L'éducation à l'environnement constitue une dimension essentielle de la transition écologique, mais sa mise en œuvre mérite un nouveau souffle. Depuis plus de cinquante ans, l'apport de cette éducation dans la lutte contre l'aggravation de l'état de l'environnement ne cesse d'être avancé. Certes, les actions se sont multipliées et les acteurs se sont mobilisés, mais l'éducation à l'environnement n'est encore pas « *l'affaire de tous* »²⁵⁶³ et les effets escomptés ne se sont pas encore fait clairement ressentir. Il convient de faire de l'éducation le « *pilier de la transition écologique* »²⁵⁶⁴. L'avènement d'une société écologiquement viable ne se fera pas sans éducation. Le droit doit aujourd'hui intégrer cet impératif et prendre la question de l'éducation à l'environnement à bras le corps. La planète ne peut plus attendre, l'éducation non plus. L'acquisition

²⁵⁶³ D. Cottureau, *L'éducation à l'environnement : L'affaire de tous ?* Paris, Éditions Belin, 2014, 126 p.

²⁵⁶⁴ Ibid., p. 4

de savoirs, de connaissances, de valeurs et le renouvellement des représentations sociales demandent du temps. L'urgence de la protection de l'environnement se conjugue à l'urgence de développer considérablement l'éducation à l'environnement. Le droit doit prendre conscience de ces urgences et faire des valeurs portées par l'éducation à l'environnement la clé de voûte de la résolution des problèmes qui concernent notre avenir.

Bibliographie

I. Dictionnaires et encyclopédies

- ALLAND D. et RIALS S. (dir.)**, *Dictionnaire de la culture juridique*, PUF, Paris, 2003.
- ANDRIANTSIMBAZOVINA J. et al. (dir.)**, *Dictionnaire des droits de l'homme*, PUF, Paris, 2008.
- ARNAUD A.-J. ET AL. (DIR.)**, *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, LGDJ, 2^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 1993.
- BARTHESA., LANGE J.-M., TUTIAUX-GUILLON N. (DIR.)**, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, Paris, 2017.
- BUISSON F. (DIR.)**, *Dictionnaire pédagogique*, Robbert Lafont, Paris, 2017.
- BOURG D. ET PAPAUX A. (DIR.)**, *Dictionnaire de la pensée écologique*, PUF, Quadrige, Paris, 2015.
- CORNU G. (DIR.)**, *Vocabulaire juridique*, PUF, 10^{ème} éd., Paris, 2013.
- GUINCHARD S. et DEBARD T. (dir.)**, *Lexique des termes juridiques*, Dalloz, Paris, 2017.
- PASQUIER R., GUIGNIER S., COLE A. (DIR.)**, *Dictionnaire des politiques territoriales*, Presses de Science Po, Paris, 2011.
- RAMADE F. (DIR.)**, *Dictionnaire encyclopédique de l'écologie et des sciences de l'environnement*, Dunod, 2^{ème} éd., Paris, 2002.
- RIALS S. (DIR.)**, *Dictionnaire de la culture juridique*, P.U.F., Paris, 2003.
- RAYNAL F., RIEUNIER A.**, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF édition, 10^{ème} éd., Paris, 2014.
- SALMON J. (dir.)**, *Dictionnaire de droit international public*, Bruylant, Bruxelles, 2001, 1198 p.
- VAN ZANTEN A. (DIR.)**, *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige/PUF, Paris, 2008.
- Dictionnaire de l'académie française (<http://atilf.atilf.fr>).*
- Encyclopaedia Universalis (en ligne).*
- Le dictionnaire de la langue française – Emile Littré, disponible en ligne sur : littre.reverso.net*
- Le Petit Robert de la langue française 2013. (Robert)*

II. Manuels et traités

- AUBY J.-B.**, *La globalisation, Le droit et l'Etat*, 2^{ème} éd, Systèmes, LGDJ, Paris, 2010.
- BEUDANT C., LEREBOURS-PIGEONNIÈRE P.**, *Cours de droit civil français*, T. 1, *Introduction et explication du titre préliminaire du Code civil*, Rousseau, 2^e éd., 1934.
- BEURRIER J.-P.**, *Droit international de l'environnement*, A. Pedone, 5^{ème} édition, Paris, 2017.
- BERGEL J.-L.**
- *Théorie générale du droit*, Dalloz, Méthode du droit, Paris, 2012

- *Méthodologie juridique*, 3e ed., Puf, 2018, Paris.

BETTATI M., *Le droit international de l'environnement*, Odile Jacob, Paris, 2012.

BILLET Ph. et NAIM-GESBERT E., *Les grands arrêts du droit de l'environnement*, Dalloz, Paris, 2017

BLUMANN C. ET DUBOUIS L.,

Droit institutionnel de l'Union européenne, 6ème éd., Manuel, LexisNexis, Paris, 2019.

BONNECASE, *L'école de l'Exégèse en droit civil, Les traits distinctifs de sa doctrine et de ses méthodes d'après la profession de foi de ses plus illustres représentant*, De Boccard, 2e ed., Paris 1924.

BUTTNER Y. ET MAURIN A., *Le droit de la vie scolaire – Ecoles – collèges – Lycées*, Dalloz, Etats de droits, 8e ed., Paris, 2020.

CARBONNIER J., *Droit civil - Introduction*, 27^e ed. Refondue, PUF, Paris, 2002.

CHAMPEIL-DESPLATS V., *Méthodologies du droit et des sciences du droit*, 2^{ème} ed. Dalloz, Paris, 2016.

CHAPUS R., *Droit administratif général*, Montchrestien, 15^{ème} éd., Paris, 2001,

CHARBONNEAU S., *Droit communautaire de l'environnement*, L'Harmattan, 3ème éd., Paris, 2006.

CHEVALIER J., *L'État post-moderne*, Droit et société, 5^{ème} ed., Paris, 2017.

CLEMENT M., *Droit européen de l'environnement*, Larcier, 2ème éd., Bruxelles, 2012.

COMPAYRÉ J., *Histoire de la pédagogie*, Paris, 23^e ed., 1912.

CUSSON M., *La criminologie*, 8eme édition, Hachette éducation, Paris, 2020.

DABIN J., *Théorie générale du droit*, E. Bruylant, 2e éd., Bruxelles, 1953.

DAILLIER P. et PELLET A., *Droit international public*, LGDJ, 8ème éd., Paris, 2009.

DESPAX M., *Droit de l'environnement*, Litec, Paris, 1980.

DUPUY P-M., KERBRAT Y., *Droit international public*, Précis Dalloz, 15eme édition, Paris, 2020.

DURAND-PRINBORGNE C., *Le Droit de l'éducation*, Hachette éducation, 2^e éd., Paris, 998.

DURANTON, « *les lois françaises forment le droit français* », in *Cours de droit civil français suivant le Code civil*, T. I, 3eme ed., Paris, 1834.

FAURE B., *Droit des collectivités territoriales*, Précis Dalloz, 2ème éd., Paris, 2011.

FONBAUSTIER L., *Manuel de droit de l'environnement*, PUF, 2^{ème} ed., Paris, 2020.

GÉNY F., *Science et Technique*, T. III, *Élaboration technique du droit positif*, Dalloz, Sirey, Paris, 1921.

GUIHAL D., *Droit répressif de l'environnement*, 5^{ème} éd., Economica, Paris, 2021.

HAYEK F.A., *Droit, législation et liberté – une nouvelle formulation des principes libéraux de justice et d'économie politique*, Puf, Paris, 2013.

HEIDEGGER M., *Concepts fondamentaux*, traduit par Pascal David, Gallimard, Paris, 1991.

KELSEN H., *Théorie pure du droit*, trad. Ch. Eisenmann, 2e éd. Bruylant-LGDJ, coll. La pensée juridique, 1999.

HENNETTE-VAUCHEZ S. et ROMAN D., *Droits de l'Homme et libertés fondamentales*, Dalloz, Paris, 2013

KISS A., BEURIER J.-P., *Droit international de l'environnement*, Pédone, 4eme édition, Paris, 2010.

LACHAUME J.F., PAULIAT H, BOITEAU C., DEFFIGIER C., *Droit des services publics*, Manuel, Lexis Nexis, Paris, 2012.

LEIF J., RUSTIN G., *Philosophie de l'éducation*, tome 1, Pédagogie générale, Delagrave, Paris, 1970.

MALAURIE P. et MORVAN P., *Introduction au droit*, LGDJ, Issy-les-Moulinaux, 2018.

MIALARET G., *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaire, 12^{ème} édition, Paris, 2017.

MILLARD E., *Théorie générale du droit*, Connaissance du droit, Dalloz, Paris, 2006.

MORAND-DEVILLER J., *Droit de l'environnement*, Puf, Que sais-je, 12^{ème}ed, Paris, 2019.

MORVAN P., *Droit de la protection social*, LexisNexis, 10^{ème} ed., Paris, 2021.

NAIM-GESBERT E., *Droit général de l'environnement*, Lexis Nexis, 3ème ed., Paris, 2019.

NGUYEN Q.-D., DAILLIER P., FORTEAU M. ET PELLET A., *Droit international public*, 8^e éd., Issy-les-Moulinaux, LGDJ, 2009.

OPPETIT B., *Philosophie du droit*, Précis, Dalloz, Paris, 1999.

PITTE J.-R., *Histoire du paysage français – de la préhistoire à nos jours*, Tallandier, 3eme édition, Paris, 2003.

PRIEUR M. et al., *Droit de l'environnement*, Dalloz, 7ème édition, Paris, 2016.

PRIEUR M. et al. (eds.), *La non régression en droit de l'environnement*, Bruylant, Bruxelles, 2012.

PRIEUR M., *Droit de l'environnement, droit durable*, Bruylant, Bruxelles, 2014.

RIPPERT G., *aspects juridiques du capitalisme moderne*, Deuxième édition, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1951.

ROMI R.,

- *Droit et administration de l'environnement*, Montchrestien, 6e éd., Paris, 2007.

- *Droit international et européen de l'environnement*, Montchrestien, 3^{ème} ed., Paris, 2017.

ROUBIER P., *Théorie générale du droit*, Librairie du recueil Sirey, 2eme ed., Paris, 1951.

SAINT-BONNET F., SASSIER Y., *Histoire des institutions avant 1789*, LGDJ, 5^e ed., Issy-les-

Moulinaux, 2015.

SINKONDO M., *Introduction au droit international public*, Ellipses, Paris, 1999.

TERRE F., *Introduction générale au droit*, 9^{ème} éd., Précis, Dalloz, Paris, 2012.

THIEFFRY P.,

- *Traité de droit européen de l'environnement*, 3^e édition, Bruylant, Bruxelles, 2015.

- *Manuel de droit de l'environnement de l'Union européenne*, Bruylant, Bruxelles, 2014.

TRUCHET D., *Droit administratif*, 9^e éd., PUF, coll. « Thémis », Paris, 2021.

TRUILHE-MARENGO E., *Droit de l'environnement de l'Union Européenne*, Larcier, Bruxelles, 2015.

VAN LANG A., *Droit de l'environnement*, Puf, Thémis droit, 5^{ème} édition, Paris, 2021.

DE VILLIERS M. et DE BERRANGER T., *Droit public général*, Lexis Nexis, 7^{ème} édition, Paris, 2017.

III. Ouvrages

A. Ouvrages juridiques

ARNAUD A.-J.,

- *Critique de la raison juridique. 2- Gouvernants sans frontière. Entre mondialisation et post-mondialisation*, L.G.D.J., Paris, 2003.

- *Entre modernité et mondialisation. Cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État*, L.G.D.J., Paris, 1998.

ATIAS C., *Épistémologie juridique*, Puf, Paris, 1985.

BACQUE M.-H. et SINTOMER Y. (dir.), *La démocratie participative, Histoire et généalogie*, La Découverte, Paris, 2011.

BARRAUD B., *Repenser la pyramide des normes à l'ère des réseaux – Pour une conception pragmatique du droit*. L'Harmattan, coll. Logiques juridiques, Paris, 2012.

BECANE J.-CL., M. COUDERC M., HERIN J.-L., *La loi*, Dalloz, Coll. Méthodes du droit, 2^e ed., Paris, 2010.

BECCARIA, *Traité des délits et des peines*, Traduction de l'italien par M. Chaillou de Lisy, Bibliothèque nationale, Collection des meilleurs auteurs anciens et modernes, Paris, 1877.

DE BECHILLON D., *Qu'est-ce qu'une règle de droit ?*, Odile Jacob, Paris, 1997.

BENYEKHFLEF K., *Une possible histoire de la norme*, Thémis droit, Montréal, 2008.

BERNARD J.-A., *Eloge du droit naturel*, Desclée de Brouwer, Paris, 2015.

BILLET Ph., HARPET C., PIERRON J.-P., *Justice et injustices environnementales*, L'Harmattan, Paris, 2016.

BROVELLI G. ET SANCY M. (DIR.), *Environnement et développement durable dans les politiques de l'Union Européenne*, PUR, coll. « L'Univers des normes », Paris, 2017.

- CAUDAL S.**, *Les principes en droit, Economica*, Étude juridique, Paris, 2008.
- CABALLERO F.**, *Essai sur la notion juridique de nuisance*, LGDJ, Issy-les-Moulinaux, 1991.
- CARBONNIER J.**,
 - *La passion des lois au siècles des lumières, Essais sur les lois*, Defrénois, 2e ed., Paris 1995.
 - *Droit et passion du droit sous la Ve République, Champs essais, Flammarion, Paris, 1996.*
- CERDEAU**, *L'environnement dans le droit de l'urbanisme en Europe*, Les Cahiers du GRIDAUH, n° 18, La Documentation française, Paris, 2008.
- CHARMONT J., CHAUSSE A.**, *Les interprètes du code civil*, in *Livre du centenaire, Le code civil 1804 – 1904*, Dalloz, Paris 2004.
- CORNU M. ET FROMAGEAU F.**, *Genèse du droit de l'environnement*, 2 volumes, L'Harmattan, Paris, 2001.
- COUTU M.**, *Max Weber et les rationalités du droit*, LGDJ, coll. Droit et Société, Issy-les-Moulinaux, 1995.
- CUBERTAFOND B.**, *La création du droit*, Ellipses, Paris, 1999.
- DEGOFFE M.**, *Droit de la sanction non pénale*, Economica, Paris, 2000.
- DELMAS-MARTY M.**,
 - *Pour un droit commun*, Paris, Seuil, 1994.
 - *Les forces imaginantes du droit. Vol. II: Le pluralisme ordonné*, Paris, Seuil, 2006.
 - *Les forces imaginantes du droit (IV) : Vers une communauté de valeurs ?*, Seuil, Paris, 2011.
 - *Critique de l'intégration normative : l'apport du droit comparé à l'harmonisation des droits*, PUF, coll. «Les voies du droit», Paris, 2004.
 - *Les grands systèmes de politique criminelle*, Themis, PUF, Paris, 1992.
- DWORKIN R.**, *Prendre les droits au sérieux*, PUF, Paris, 1996.
- ELLUL J.**, *Les fondements théologique du droit*, Dalloz, Paris, 2008.
- FALISE M.**, *La démocratie participative. Promesses et ambiguïtés*, Éditions de L'aube, La Tour d'Aigues, 2003.
- FICHTE J. G.**, *Fondements du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*, Puf, Paris, 1984.
- FRISON-ROCHE M.-A.**, *La rhétorique juridique*, CNRS, Coll. Hermès, Paris, 1995.
- FRISON-ROCHE M.-A. ET BARANES W.**, *Le principe constitutionnel de l'accessibilité et de l'intelligibilité de la loi*, Dalloz, Paris, 2000.
- FRYDMAN B. (dir.)**, *La société civile et ses droits*, Bruylant, Bruxelles, 2004.
- GAILLARD G.**, *Génération futures et droit privé. Vers un droit des générations futures*, LGDJ, coll. Bibl., Issy-les-Moulinaux, 2011.
- GALMARD M.-H.**, *État, société civile et loi pénale*, PUAM, 2011.
- GENY F.**, *Science et technique en droit privé positif, t. 3: Élaboration technique du droit positif*,

Recueil Sirey, 1921.

GERRY-VERNIERES S., *Les « petites » sources du droit – A propos des sources étatiques non contraignantes*, ed. Economica, Paris, 2012.

GILSON B., *L'essor de la dialectique moderne et la philosophie du droit*, Librairie Philosophie J. Vrin, Paris, 1991.

J. HABERMAS J., *Droit et démocratie – Entre faits et normes*, 1992, *nrf essais*, Gallimard, Paris, 1997.

HALPERIN J.-L., *Histoire du droit des biens*, Economica, Paris, 2008.

HENAFF G. ET MERLE P. (DIR.), *Le droit et l'école*, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Éducation, 2003.

HUC T., *Commentaire théorique et pratique du code civil*, t. 1. Librairie Cotillon, Paris, 1892.

JANVILLE T., *La qualification juridique des faits*, PUAM, 2004.

JESTAZ P., *Les sources du droit*, Connaissance du droit, Dalloz, Paris, 2005.

LAMARQUE J., *Droit de la protection de la nature et de l'environnement*, LGDJ, Issy-les-Moulineaux, 1973.

LASSERRE, *Le nouvel ordre juridique. Le droit de la gouvernance*, Lexis Nexis, Paris, 2015.

LASSERRE-KIESOW, *L'ordre des sources ou le renouvellement des sources du droit*, LexisNexis, Paris, 2015.

LATOUB B., *La fabrique du droit, une ethnographie du Conseil d'État*, La Découverte, Paris, 2004.

LAVIEILLE J.-M., J. BETAÏLLE J., PRIEUR J., PRIEUR M., *Les catastrophes écologiques et le droit : échecs du droit, appels au droit*. Bruylant, Bruxelles, 2012.

LE PRESTRE P., *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*, Armand Colin, Coll. U, Paris, 2005.

LIBCHABER R., *L'ordre juridique et le discours du droit – Essais sur les limites de la connaissance du droit*, LGDJ, l'extenso édition, Paris, 2013.

MAKOWIAK J., *Esthétique et droit*, LGDJ, Paris, 2004.

MANIN B.,

- *Principes du gouvernement représentatif*, Flammarion, Paris, 2002.

- *Les mutations de la norme – Le renouvellement des sources du droit*, Economica, Paris 2011.

MARGUENAUD J.-P., « Les devoirs de l'homme dans la charte constitutionnelle de l'environnement » in *Mélanges en l'honneur de J. Morand-Deville*, Montchrestien, Paris, 2007.

MERLAND G., *l'intérêt général dans la jurisprudence du conseil constitutionnel*, L.G.D.J, Paris, 2004.

MICHELOT A. (dir.), *Équité et environnement : quel(s) modèle(s) de justice environnementale ?*, Larcier, Bruxelles, 2012.

MORAND C-A.,

- Le droit néo-moderne des politiques publiques, LGDJ, Droit et Société, Paris, 1999.
- *Le droit saisi par la mondialisation*, Bruylant, Bruxelles, 2001.

MULLER P., *Les politiques publiques*, Que sais-Je ?, Paris, 1990.

NAIM-GESBERT E., *Les dimensions scientifiques du droit de l'environnement, Contribution à l'étude des rapports de la science et du droit*, Bruylant, Bruxelles, 1999.

NEAU-LEDUC P., *La réglementation de droit privé*, Litec, Paris, 1998.

OST F., VAN DE KERCHOVE M., *De la pyramide au réseau ? Pour une théorie dialectique du droit*, Publication FUSL, Bruxelles, 2010.

OST F.,

- *La nature hors la loi. L'écologie à l'épreuve du droit*, éd. La Découverte, Paris, 1995.
- *Le temps du droit*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999.

QUAGLIONI D., *A une déesse inconnue – La conception pré-moderne de la justice*, Edition de la Sorbonne, Paris, 2003.

RAIMBAULT P. (DIR.), *La pédagogie au service du droit*, LGDJ, Paris, 2011.

REMOND-GUILLOUD M., *Du droit de détruire : essai sur le droit de l'environnement*, PUF, Les voies de droit, Paris, 1989.

RIPERT, *Les forces créatrices du droit*, LGDJ, Paris, 955.

G. ROUSSEAU G ET DE FONTBRESSIN P., *L'expert et l'expertise judiciaire en France. Théorie – Pratique – Formation*, Bruylant, Bruxelles, 2007.

TERRE F., *L'influence de la volonté individuelle sur les qualifications*, Préf. R. LeBalle, LGDJ, Paris, 1957.

TEUBNER G., *Droit et réflexivité. L'autoréférence en droit dans l'organisation*, Bruylant-LGDJ, Paris, Bruxelles, 1996.

THIBIERGE C. et al., *La densification normative : découverte d'un processus*, Mare & Martin, Paris, 2013.

TIMSIT G.,

- *Archipel de la norme*, PUF, Paris, 1997.
- *Les figures du jugement*, PUF, Paris, 1993.

TROPER M., *Le droit et la nécessité*, Léviathan, PUF, Paris, 2011.

TROPER M., CHAMPEIL-DESPLATS V. ET GRZEGORCZYK C. (DIR.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005.

TUSSEAU G. (dir.), *Les notions juridiques*, Journée d'étude de la promotion d'agrégation de droit public 2005-2006, Economica, Paris, 2009.

VADROT C.-M., *Déclaration des droits de la nature*, Stock, Paris, 1973.

VIRALLY M., *La pensée juridique*, Ed. Panthéon Assas, LGDJ, Paris, 1998.

VON JHERING R., *La lutte pour le droit*, 1890, rééd., Dalloz, Paris, 2006.

B. Ouvrages relatifs à l'éducation

- ARENDE H.**, *La crise de l'éducation*, Folio plus philosophie, Paris, 1991.
- BARTHES A, ALPES Y.**, *Utiliser les représentations sociales en éducation – exemple de l'éducation au développement durable*, L'Harmattan, Logiques sociales, Paris, 2016.
- BELAYEW D., SOUTMANS P., TIXHON A., VAN DAM D.**, *Education à la citoyenneté et à l'environnement*, Presses Universitaire de Namur, Belgique, 2008.
- BACZKO B.**, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Garnier, 1982.
- CHARRON D., CHARRON J., ROBIN J.-P.**, *Éducation à l'environnement, la pédagogie revisitée*, CRDP Académie de Grenoble, 2005, p. 28-29
- CHAUVIN J.**, *Les classes de découverte ou hors les murs de l'école*, L'Harmattan, Tourisme et société, Paris, 2003.
- CHEVALIER P., B. GROSPERRIN B., J. MAILLET J.**, *L'enseignement Français de la Révolution à nos jours*, ed. Mouton, Paris, 1968
- COTTEREAU D.**, *L'éducation à l'environnement l'affaire de tous*, Belin, Paris, 2014.
- DEBESSE M. MIALARET G.**, *Traité des sciences pédagogiques*, t. 1, Puf, Paris, 1969.
- DROUIN-HANS A.-M.**, *Éducation et utopies*, Vrin, Paris, 2004.
- DURKHEIM E.**,
- *L'évolution pédagogique en France*, Puf, 2^{ème} éd., Paris, 1969.
 - *Éducation et Sociologie*, PUF (Quadrige), Paris, 1999.
 - *L'éducation morale*, PUF, Paris, 1963.
- FONTAINE L.**, *Cent ans de scoutisme – 1907 -2007*, Éditions de Paris, Versailles, 2007.
- GIOLITTO P.**, *Pédagogie de l'environnement*, PUF, Paris, 1982.
- GREVET R.**, *L'avènement de l'école contemporaine en France*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2001.
- HEURDIER L. ET PROST A.**, *Les politiques de l'éducation en France*, La documentation française, Paris, 2014.
- HOUSSAYE J.**, *Les valeurs de l'école*, PUF, Paris, 1992.
- JUES J.-P.**, *Le scoutisme*, Que sais-je ?, Paris, PUF, 1996.
- LEBRUN F., VENARD M., QUENIART J.**, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome II – De Gutenberg aux lumières*, sous la dir. L-H. Parias, Nouvelle Librairie de France, édition G.-V. Labat, Paris, 1981.
- LEGARDEZ A.. ET SIMONNEAUX L.**, *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri Editions, Dijon, 2011.
- LUCAS D.**, *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*, Coll. Théôria, L'Harmattan, Paris, 2009.
- MAYEUR F.**, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome III – De la*

Révolution à l'école républicaine, Perrin, Paris, 2004.

MIALARET G.,

- *Introduction à la pédagogie*, PUF, 6^{ème} éd., Paris, 1983.

- *Les sciences de l'éducation*, Puf, Que sais-je, 12^{ème} éd., Paris, 2017.

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

MORANDI F., *Philosophie de l'éducation*, Nathan, Paris, 2005.

MORIN L., BRUNET L., *Philosophie de l'éducation*, Presses Universitaire de Laval, 2000.

MORIN E.,

- *Les sept savoirs relatifs à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000.

- *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*, Balland, Paris, 2003.

- *Ecologiser l'Homme*, Lemieux éditeur, Paris, 2016.

POURTOIS J.-P ET DESMET H., *L'éducation postmoderne*, PUF, éducation et formation, Paris, 2012.

PROST A., *L'enseignement en France – 1800 – 1967*, Armand collin, collection U, Paris, 1968.

REBOUL O., *La philosophie de l'éducation*, Puf, Que sais-je, 12^{ème} éd., Paris, 2018.

ROESCH A., *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français*, éd. L'Harmattan, Paris, 2003.

SAUVE L., BERRYMAN T. ET VILLEMAGNE C., *L'éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", Montréal, 2003.

VIAL J., *Histoire de l'éducation*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 2009.

C. Autres ouvrages

AUGIER S., *La société écologique et ses ennemis – Pour une histoire alternative de l'émancipation*, ed. La découverte, Paris, 2017.

APEL K.-O., *Sur le problème d'une fondation rationnelle de l'éthique à l'âge de la science. L'a priori de la communauté communicationnelle et les fondements de l'éthique*, trad. Par R. Lellouche et I. Mittman, Presses universitaires de Lille, Lille, 1987.

ARENDT H.,

- *La crise de la culture*, Folio-Essais, Paris, 1989.

- *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Levy, Paris, 1983.

ASPES C., JACQUE M., *Environnement et Société – Une analyse sociologique de la question environnementale*, Ed. Quae, Versailles, 2012.

AUBERTIN C., *Représenter la nature ? ONG et biodiversité*, IRD éditions, Paris, 2005.

AUSTIN J. L., *How to do Things with words*, trad. Gilles Lane, *Quand dire, c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970.

- BADEN-POWELL**, *Éclaireurs*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1965.
- BACHELET M.**, *L'ingérence écologique*, Frison-Roche, Paris, 1995.
- BACQUE M.-H. & BIEWENER C.**, *L'empowerment : une pratique émancipatrice ?*, La découverte, Paris, 2013.
- BALARD M., GENET J.-P. ET ROUCHE M.**, *Le Moyen Âge en Occident*, Hachette, Paris, 2003.
- BECCHIA A.**, *Modernités de l'Ancien Régime (1750 – 1789)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.
- BELL D.**, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, PUF, Paris, 1979.
- BONNY Y.**, *Sociologie du temps présents – Modernité avancée ou postmodernité ?*, Armand Colin, Paris, 2004.
- BOURDIEU P.**, *Question de sociologie*, Les éditions de Minuit, Paris, 1980.
- BRUIT ZAIDMAN L.**, *Les Grecs et leurs dieux : pratiques et représentations religieuses dans la cité à l'époque classique*, A. Colin, Paris, 2005.
- BRUNET S.**, *Société du risque : quelles réponses politiques ?*, L'Harmattan, Paris 2007.
- CASTELLS M.**, *L'ère de l'information*, t. 1, Fayard, Paris 1999.
- CHANSIGAUD**, *L'homme et la nature – une histoire mouvementée*, Delachaux et Niestlé, Paris, 2013.
- CICERON**, *De la République*, traduit par E. Breguet, Belles lettres, Coll. Des Universités de la France, 2002..
- CURIEN N., MUET P.-A.**, *La société de l'information*, La Documentation française. Paris, 2004.
- DAHAN-GAIDA V. L.**, *La logique du tiers -Littérature, culture et société*, Presses Universitaire de Franche Comté, 2007.
- DELANNOI G.**,
 - *Le retour du tirage au sort en politique*, PUF, Paris, 2012.
 - *Le tirage au sort. Comment l'utiliser*, Presses de Sciences Po, 2019.
- DELEAGE J.-P.**, *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la nature*, La découverte, Paris, 1991.
- DESCARTES**, *Discours de la Méthode*, sixième partie, In : *Oeuvres de Descartes*, Gallimard, coll. La Pléiade, Paris, 1953.
- DEVAL W. ET G. SESSIONS G.**, *Deep Ecology*, Gibbs M. Smith, 1985.
- DUBY G., A. WALLON A.**, *Histoire de la France rurale. Vol. II : l'age classique des paysans*, Seuil, Paris, 1976.
- DUGUIT L.**, *L'État les gouvernants et les agents*, Réimpression de l'édition de 1903, Dalloz, Paris, 2005.
- ELLUL J.**,
 - *Histoire des institutions – L'Antiquité*, coll. Thémis, PUF, 2eme édition, Paris, 2011.

- Histoire des institutions – Le Moyen Age, coll. Thémis, PUF, Paris, 1993.
- *Le bluff technologique*, Pluriel, Paris, 2012.

FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique*, Gallimard/Seuil, Paris, 2004.

FREITAG M., *L'oubli de la société : pour une théorie critique de la postmodernité*, Presse universitaire de Renne, 2002.

FERRY L., RENAUT A., *Philosophie politique. III : Des droits de l'homme à l'idée républicaine*, PUF, Paris, 1985.

FRESSOZ J.-B., GRABER F., LOCHER F., QUENET G., *Introduction à l'histoire environnementale*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 2014.

FREUND J., *L'essence du politique*, Sirey, Paris, 1978.

GADREY J., LALUCQ A., *Faut-il donner un prix à la nature ?*, ed. Le Petits Matins, Paris, 2015.

GLACKEN C., *Histoire de la pensée géographique – IV Culture et environnement au XVIIIème siècle*, CTIHS, Format 60, Paris, 2007.

GAUCHET M., *La révolution moderne – l'avènement de la démocratie*, folio essais, Gallimard, Paris, 2007.

GELLNER E., *Nations et nationalisme*, Payot, Paris, 1989.

GIDDENS A., *Les conséquences de la modernité*, trad. O. MEYER, L'Harmattan, Paris, 1994.

HABERMAS J., *La technique et la science comme « idéologie »*, Gallimard, Paris, 1990.

HEGEL, *Phénoménologie de l'Esprit*, Aubier, Paris, 1941.

HONNETH A., *La Lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2000.

HUXLEY J., *L'UNESCO : ses buts et sa philosophie*, commission préparatoire de l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1946.

JAMESON F., *Le postmodernisme – ou la logique culturelle du capitalisme tardif*, Ed. Beaux-arts de Paris, 2007.

JODELET D., *Représentations sociales et mondes de vie*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2015.

JONAS H., *Le principe responsabilité*, Champs Essais, éditions de Cerf, Paris, 1990.

KAFKA F., *Le Château*, Gallimard, La Pléiade, Paris, 1976.

KANT E., *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1987.

LAROCHE J., *Politique internationale*, LGDJ, Issy-les-Moulineaux, 1998.

LASCOUMES P., *L'éco-pouvoir*, La découverte, Paris, 1994.

LENOBLE R., *Histoire de l'idée de nature*, Albin Michel, Paris 1969.

LIPOVETSKY G., *L'ère du vide – Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Folio Essais, Paris, 1983.

LLOYD G. E.R., *Une histoire de la science grecque*, Paris, La Découverte (Points Sciences), Paris,

1990.

LYOTARD J-F.,

- *La Condition postmoderne*, Minuit, Paris, 1979.

- *Le postmoderne expliqué aux enfants – Correspondance 1982-1985*, Gallilée, Paris, 1988.

MANDELBROT, *Les objets fractals*, Champs Flammarion, Paris, 1995.

MELKEVIK B., *Horizon de la philosophie du droit*, Diké, presse Universitaire de Laval, Laval, 1998.

MORIN E.,

- *La méthode – La Nature de la Nature*, Editions du seuil, Paris, 1977.

- *La méthode 4 : les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991.

NÆSS A., *Vers l'écologie profonde*, Wildproject, 2009.

PARRAIN-VIAL J., *Philosophie des sciences de la nature*, Klincksieck, Tendances Nouvelles, 1985.

QUENET G., *Qu'est-ce que l'histoire environnementale ?*, Champ Vallon, Paris, 2014.

RICOEUR P., *Philosophie de la volonté, Le volontaire et l'involontaire*, Aubier, Ed. Montaigne, Paris, 1997.

RIVASI M., CRIE H., *Ce nucléaire qu'on nous cache*, Ed. Albin Michel, Paris, 1998.

ROSANVALON P.,

- *Le modèle politique français – La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Ed. Du Seuil, Paris, 2004.

- *La Légitimité démocratique*, Seuil, Paris, 2008.

- *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Seuil, Paris, 2006.

DE ROSNAY J., *L'écologie et la vulgarisation scientifique : de l'égocitoyen à l'écocitoyen*, FIDES, Musée de la civilisation, Paris, 1991.

ROUSSEAU J.-J.,

- *Émile ou de l'éducation*, Gallimard, Folio Essai, Texte établi par C. Wirz présenté et annoté par P. Burgelin, Paris, 1969

- *Le contrat social*, dans Œuvre complètes, Gallimard, coll. Bibliothèque de la pléiade, 1964.

ROUVILLOIS F., *L'invention du progrès*, Kimé, Paris, 1996.

STENGERS I. (DIR.), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Seuil, Paris, 1987.

SEGUIN T., *le postmodernisme – une utopie moderne*, L'Harmattan, Paris, 2012.

SERRES M., *Le contrat naturel*, Editions Flammarion, Paris, 1992.

SINTOMER Y., *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*, La Découverte, Paris, 2007.

SLIMANI A., *La modernité du concept de nation au XVIII^e siècle (1715 – 1789) : apports des thèses parlementaires et des idées politiques du temps*, PUAM, Aix-en-Provence, 2004.

SMITH A., *La richesse des nations*, PUF, coll. « Pratiques théoriques », Paris, 1995.

- STUART MILL J.**, *De la liberté*, Gallimard, Paris, 1990.
- THOMAS K.**, *Dans le jardin de la nature*, Gallimard, Paris, 1985.
- DE TOCQUEVILLE A.**, *De la démocratie en Amérique*, Éditions Flammarion, Paris, 1981.
- VAN REYBROUCK D.**, *Contre les élections*, Arles, Actes Sud, 2014.
- VIDAL DE LA BLACHE P.**, *Principes de géographie humaine*, Manuscrits publiés par Emmanuel de Martonne, Éd. Utz, Paris, 1995.
- VIVIEN F.-D.**, *Le développement soutenable*, La Découverte, Paris, 2005.
- WEBER M.**,
 - *Économie et société*, Collection Pocket Agora, 2003.
 - *Le savant et le politique*, 1919, Plon, 1959.
 - *L'administration consultative*, LGDJ, 1968.
- ZARKA Y.-C.**, *L'inappropriabilité de la Terre*, Armand Colin, Paris, 2013.

IV: Thèses

- ABADIE P.**, *Entreprises responsables et environnement : Recherche d'une systématisation en droit français et américain*, Bruyland, thèse, Paris 1, 2013.
- BÉTAILLE J.**, *Les conditions juridiques et l'effectivité de la norme en droit public interne : illustration en droit de l'urbanisme et en droit de l'environnement*, thèse soutenue le 7 décembre 2012, p. 22.
- BONNEL G.**, *Le principe juridique écrit et le droit de l'environnement*, thèse droit, Limoges, 2005
- BONNIN-LUQUOT CH.**, *Recherche sur le fonctionnement des associations d'environnement. Application à la région Aquitaine*, thèse Bordeaux, 1983
- BOUTAUD A.**, *Le développement durable : penser le changement ou changer le pansement ? : bilan et analyse des outils d'évaluation des politiques publiques locales en matière de développement durable en France : de l'émergence d'un changement dans les modes de faire au défi d'un changement dans les modes de penser*, thèse, Sciences de l'environnement, Ecole Nationale Supérieure des Mines de Saint-Etienne, Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2005, p. 68 et s.
- BRAUD X.**, *De l'influence des associations de protection de l'environnement sur l'évolution du droit administratif de l'environnement : potentialités et réalité*, thèse, Nantes, 1997.
- CABALLERO F.**, *Essai sur la notion juridique de nuisance*, 1981,
- DUMONT G.**, *La citoyenneté administrative*, thèse de doctorat, Université de Paris II Panthéon-Assas, 2002, p. 213
- GRANGOU C.**, *La gestion du risque entre technique et politique*, thèse, Lille I, 2004
- GREVÈCHE M.-P.**, *La notion de seuil en droit de l'environnement*, Thèse, 2004.
- GUILBERT A.**, *L'irréversibilité et le droit*, thèse, Limoges, 2013, p. 274.

- JAMAY F.**, *Le droit à l'information : un principe général du droit de l'environnement*, Th., ParisI, p. 456.
- LEININGER-FRÉZAL C.**, *Le développement durable et ses enjeux éducatifs – Acteurs, savoirs, stratégies territoriales*, Thèse, géographie, Université Lumière Lyon, 2009, p. 53.
- LOURDEL N.**, *Méthodes pédagogiques et représentation de la compréhension du développement durable : application à la formation des élèves ingénieurs*. Thèse de doctorat, sciences de l'environnement, Université et École des Mines de Saint-Étienne, 2005.
- MAKOWIAK J.**, « Esthétique et droit », sous la direction de Michel Prieur Thèse publiée, LGDJ Collection Bibliothèque de droit de l'urbanisme et de l'environnement, 2004
- MARÉCHAL J.**, *La fonction de l'éducation chez les utopiques*, thèse, Lyon II, 1978, p. 72.
- MEYNIER A.**, *Réflexion sur les concepts en droit de l'environnement*, Thèse, Université Jean-Moulin Lyon III, 2017, p. 44-48
- NAIM-GESBERT É.**, *Les dimensions scientifiques du droit de l'environnement. Contribution à l'étude des rapports de la science et du droit*, Thèse Droit, Lyon, 1997, page 507.
- POMADE A.**, *La société civile et le droit de l'environnement – contribution à la réflexion sur les théories des sources du droit et de la validité*, Thèse, LGDJ, Lextenso éditions, Paris, 2010, p. 11
- PRIEUR J.**, *Le développement durable et les politiques publiques*, thèse, Limoges, 2010, 605 p.
- ROUYÈRE A.**, *Recherche sur la dérogation en droit public*, thèse, droit, Bordeaux, 1993, p. 73.
- DE SADELEER N.**, *Essai sur la genèse des principes du droit de l'environnement : l'exemple du droit communautaire*, thèse, Ministère de l'environnement ; Centre d'étude du droit de l'environnement
- SIGAUT O.**, *De l'éducation populaire, à l'éducation à l'environnement et au développement soutenable : une approche communicationnelle et politique de l'éducation à la nature, du 18ème siècle à la période contemporaine*, Thèse en Sciences de l'information et de la communication, Sous la direction de Franck Cormerais, thèses en préparation à Bordeaux 3, dans le cadre de Montaigne-Humanités, en partenariat avec Médiation, Information, Communication, Art (équipe de recherche), depuis le 01-12-2016.
- ULLMANN G.**, *Les installations classées pour la protection de l'environnement (ICPE). Des origines de la nomenclature à l'enregistrement*, thèse, 29 septembre 2015, p. 726 et s..
- VAUTROT-SCHWARTZ C.**, *La qualification juridique en droit administratif*, thèse, Bibliothèque de droit public, 2010, p. 117-120.
- VOISIN C.**, *Enseigner la biodiversité - obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approche philosophique, épistémologique et didactique*, Thèse de doctorat, Université Bretagne Loire, soutenu le 24 octobre 2017, p. 198.
- ZEUMEUE SIME R.-N.**, *L'intérêt général de l'humanité et le droit international de l'environnement*, Thèse de doctorat, 2004, Limoges.

V. Articles

A. Articles juridiques

ABAUZIT F., « Peut-on parler de stratégie contentieuse du ministère de l'environnement ? », *RJE* 1995, numéro spécial Le juge administratif, juge vert ?, p. 70.

ABDELHAMID H., « Les paradigmes postmoderne et la démarche pluraliste dans la recherche juridique », In : *Méthodologie du pluralisme juridique*, ss dir. G. Otis, Karthala, coll. 4 vents, 2012.

RONNY ABRAHAM R., « L'applicabilité directe de la Convention devant la juridiction administrative », *RUDH*, 1991, p. 275

AGUILA Y.,

- « La valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement, » *RFDA*, 2008, p. 1149.

- « Les acteurs face à la constitutionnalisation du droit de l'environnement », *Nouv. Cah. Cons. Const.* 2014, n° 43, p. 43, spéc. p. 45-46).

ALBERTINI P., « Les collectivités locales et l'environnement », *AJDA*, 1993, p. 835.

AMSELEK P.,

- « Réflexion critiques autour de la conception kelsénienne de l'ordre juridique », *RDP*, 1978, p. 5 et

- « Norme et loi », *APD*, t. 25: La loi, 1980, p. 95.

- « Le droit, technique de direction publique des conduites humaines », *Droits*, n° 10, 1989, p. 10 s

- « Une fausse idée claire : la hiérarchie des normes juridiques » In : *Renouveau du droit constitutionnel, Mélanges en l'honneur de Louis FAVOREU*, Dalloz, Coll. Etudes, Mélanges, Travaux 2007, p. 983

ANCEL P., « L'enseignement du droit, instrument de la summa divisio : quelques réflexions en guise d'introduction à la table ronde » In : B. Bonnet et P. Deumier (dir.), *De l'intérêt de la summa divisio droit public-droit privé ?*, Dalloz, coll. Thèmes et commentaires, 2010, p. 207.

ARANDA N., « Le *sui generis* : un paradoxe pour la représentation du droit ? », In : *Les affres de la qualification juridique*, In : *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicot (dir.) pp. 143-160.

ARNAUD A.-J., « La force normative, pierre angulaire d'une intelligence juridique », In : C. Thibierge (dir.) *et aliii La force normative. Naissance d'un concept*, Paris, LGDJ, oct. 2009 , p. 13-14.

AUBY J.-B., « Le royaume de l' « infra-acte administratif » », *Droit administratif* n°3, Mars 2015, repère 3.

AUGUSTIN J.-M., « L'histoire de la propriété et la protection de l'environnement », In : *L'environnement à quel prix ?*, Montréal, éd. Thémis, 1955, p. 146

M. BARY M., « L'obligation de vigilance à l'égard des atteintes à l'environnement », *Revue Lamy Droit civil*, N° 85, 1er septembre 2011, p. 2

BASILIEU-GAINCHE M.-L., « Gouvernance et efficacité des normes juridiques », In : M. Fatin-Rouge Stefanini, L. Gay, Vidal-NAQUET A. (DIR.), *L'efficacité de la norme juridique – Nouveau vecteur de légitimité ?*, Bruylant, 2012, p. 97.

BETAÏLLE J.,

- « La doctrine environnementaliste face à l'exigence de neutralité axiologique : de l'illusion à la réflexivité », *Revue juridique de l'environnement*, 2016/HS16 (n° spécial), p. 20-59.
- « Le droit français de la participation du public face à la convention d'Aarhus », *AJDA*, 2010, p. 2083.
- *Chapitre VI, L'exécution et l'efficacité de la répression administrative*, In : *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Julien Bétaille, Dalila Chouki, Coralie Courtaigne-Deslandes, Maryse Deguerge, Elise Langelier et al.. [Rapport de recherche] Mission de recherche Droit & Justice. 2017.
- « Accès à la justice de l'Union européenne, le Comité d'examen du respect des dispositions de la Convention d'Aarhus s'imisce dans le dialogue des juges européens à propos de la décision no ACCC/C/2008/32 du 14 avril 2011 ». In : *Revue Juridique de l'Environnement*, n°4, 2011. p. 560.

BERGEL J.-L., « Différence de nature (égale) différence de régime », *RTD Civ.*, 1984, p. 260

BERGOT D., « L'inspection de l'environnement en pratique », *Revue juridique de l'environnement*, 2014/HS01 (Volume 39), p. 172.

BERLHALI-BERNARD H., « Le droit de l'environnement : entre incitation et contrainte », *RDP*, 01/11/2009, n°6, p. 1683

BELLIVIER F. ET NOIVILLE C., « Pour une réhabilitation des seuils en droit de la santé et de l'environnement », *Cahiers Droit, Sciences & Technologies* [En ligne], 4 | 2014.

BERGOT D., « L'inspection de l'environnement en pratique », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 172.

DE BERTIER-LESTRADE B., « La frontière entre l'acte juridique et le fait juridique », In : *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicod (dir.), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ - Lextenso Editions, 2015, disponible en ligne, pp. 11-28.

BERTRAND T. ET MARGUIN J., « La notion de participation à l'aune de la protection de l'environnement et de la procédure du débat public », *RJE*, 2017/13, Volume 42, p. 466.

BILLET PH., « Les parcs naturels régionaux au risque des territoires », *RJE*, numéro spécial *Les parcs naturels régionaux et le droit*, 2006, p. 11-21.

BILLIET C.-M., LAVRYSEN L. ET VAN DEN BERGHE J., « La spécialisation environnementale dans le monde judiciaire : trois regards complémentaires », *Revue Environnement et développement durable* - n° 12, Décembre 2017, dossier 35.

BIOY X., « Quelles lectures théoriques de la qualification ? », In : *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicot (dir.), p. 11-28.

BLATRIX C., « Le Maire, le commissaire enquêteur et leur « public ». La pratique politique de l'enquête publique », In : *CURAPP/CRAPS, La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, 1999, p. 169.

BLONDIAUX L. ET FOURNIAU J.-M., « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », *Participations* n° 1, 2011, p. 8 ;

BLONDIAUX L. ET SINTOMER Y., « L'impératif délibératif », *Politix*, n° 57, p. 18.

BOBBIO N., « Sur le principe de légitimité », 1967, réed., *Droits*, n° 32, 2000, p. 149.

BORN C.-H., « Un statut pour les associations de protection de l'environnement ? », In : B. Jadot (dir.), *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développements (peut-être) à venir*, Antemis, 2010, p. 279.

BOURCIER D.,

- « Une analyse lexicométrique de la décision juridique. Règles, standards et argumentation », In : *Droits et cultures Revue semestrielle d'anthropologie et d'histoire* n°44, l'Harmattan, 2002, p. 118
- « Sciences juridiques et complexité. Un nouveau modèle d'analyse », *Droit et cultures*, 61 | 2011, pp. 37-53

BOURDIEU P., « La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 1986, p. 13

BOUVERESSE A., « La portée normative de la soft law », *Rev. UE*, 2015. p. 291.

BURGOGUE-LARSEN L.,

- « La protection constitutionnelle de l'environnement en droit comparé », *Environnement*, n°12, décembre 2012, p. 59.
- « Le constitutionnalisme « vert » : Much ado about nothing ? », *Unité et diversité du droit international*, Écrits en l'honneur de Pierre-Marie Dupuy, Editions Brill, 2014, p. 909.

BUSSON B.,

- « Le mauvais procès des recours des associations : faux arguments et vraies menaces », *RJE*, n°1, 2001, p. 60.
- « Le droit d'obtenir justice en matière d'environnement : le point de vue des associations », In : J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016, pp. 307-340. p. 299.

BONICHOT J.-Cl., « Compatibilité, cohérence, prise en compte : jeux de mots ou jeu de rôle », In : *Mélanges en l'honneur de Henri Jacquot*

BOY L., ET AL., « La mise en œuvre du principe de précaution dans l'accord SPS de l'OMC. Les enseignements des différends commerciaux », *Revue économique*, vol. 54, no. 6, 2003, pp. 1291-1306.

BOYER-CAPELLE C., « L'« effet cliquet » à l'épreuve de la question prioritaire de constitutionnalité », *AJDA* 2011 p.1718

BRAUD X., « La réforme de l'agrément du 12 juillet 2011 : Des objectifs louables, une occasion manquée ? », *Revue juridique de l'environnement* 2012/1 (Volume 37), p. 64.

DE BRIANT V., « La coadministration dans le domaine de l'environnement. Un levier inattendu pour la clarification des compétences », *Revue juridique de l'environnement* 2013/5 (n° spécial), p. 27-40.

BRISSON J.-F., « Les objectifs dans la loi et efficacité du droit », In : *Les objectifs dans le droit*, B. Faure (dir.), Dalloz, Thèmes et commentaires, 2010, p. 40.

BRUNET P., « Analyse réaliste du jugement juridique », *Cahiers philosophiques* 2016/4 (n° 147), p. 11.

BRUNET F., « Le champ d'application de la Charte de l'environnement Variations sur le thème du juriste linguiste », *AJDA*, 2016 p.1327

CABALLERO F., « Le Conseil d'Etat, ennemi de l'environnement ? », *Revue juridique de l'environnement*, 1984, n° 1, p. 3.

CADIET L., « Penser et connaître le droit dans un système complexe », In : *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, actes du colloque de Brest du 24 mars 2006, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «L'univers des normes »,2007, pp. 135-140.

CAILLOSSE J., « Les apports de la politique et du droit dans la formulation d'« objectifs » », In : *Les objectifs dans le droit*, B. Faure (dir.), Dalloz, Thèmes et commentaires, 2010, p. 17-18.

CAMBY J.-P. CHAMPEIL-DESPLATS V., « La Charte de l'environnement prend son envol aux deux ailes du Palais Royal », *RJE*, 2009, p. 219

CANS C.,

- « Association agréées de protection de l'environnement », *J.-Cl. Envir. Fasc. 2700*
- « Heurs et malheurs de la codification française du droit de l'environnement : le(s) rôle(s) de la doctrine », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 92
- « De la difficulté de définir les PNR depuis un demi-siècle », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 245-262

CARBIENNER R., « La demande des scientifiques », In : A. Kiss (dir.), *L'écologie et la loi*, L'Harmattan, coll. Environnement, 1989, p. 265.

CARCASSONNE G., « Penser la loi », In : *Pouvoirs*, 2005, n°114, p. 39 et s.

S. CAUDAL S.,

- « Les principes en droit », rapport introductif, In : *Les principes en droit*, Economica, 2008, p. 1
- « Actualité des contraventions de grande voirie en matière de protection de l'environnement », In : *Mél. J. Morand-Deville*, Montchrestien, 2007, p. 735

CAYLA O., « Y a-t-il une contrainte du (bon) sens dans la construction du cas ? », In : M. Troper, V. Champeil-Desplats et C. Grzegorzczak (dir.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005, p. 5. (article ajouté mais non publié dans l'ouvrage)

CAZALA V. J., « Le soft lax international entre inspiration et aspiration », *Revue Interdisciplinaire d'étude juridique*, 2011, n°66, p. 41-84.

CENTRE DE RECHERCHE EN DROIT ECONOMIQUE, « Introduction au droit économique de l'environnement », In : *Mélanges Martin : pour un droit économique de l'environnement*, Éditions Frison-Roche, Paris, 2013, p. 17.

CHAMPEIL-DESPLATS V., « N'est pas normatif qui peut. L'exigence de normativité dans la jurisprudence du Conseil constitutionnel », *Cahiers du Conseil constitutionnel*, n°21, Dossier : la normativité, janvier 2007, [en ligne].

CHASSAGNARD-PINET S., « La globalisation, facteur de la densification normative », In : *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 157.

CHAUVET A., « La qualification juridique des « droits et libertés que la constitution garantit » - Étude des arguments pour refuser l'invocabilité de normes en contentieux QPC », *Revue française de droit constitutionnel*, 2017/3 n° 111, p. 583.

CHEVALLIER J.,

- « Vers un droit post-moderne ? », In : J. Clam et G. Martin, *Les transformations de la régulation*
- « Vers un droit post-moderne ? Les transformations de la régulation juridique », *RDP*, 1998., p. 680.
- « Déclin ou permanence du mythe de l'intérêt général », In : *Mélange en l'honneur de D. Truchet*, Dalloz, 2015, p. 85
- « Doctrine juridique et science juridique », *Droit et société*, 50-2002, p. 104.

CHEVALLIER J. ET ARNAUD A.-J., « Entre modernité et mondialisation : cinq leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État », coll. « Droit et Société », In : *Droit et société*, n°40, 1998, p. 660

CHILSTEIN D., « L'efficacité du droit pénal de l'environnement », In : Boscovic (dir.), *L'efficacité du droit de l'environnement. Mise en œuvre et sanctions*, Dalloz 2010, coll. Thèmes et commentaires, , p. 72.

COHENDET M.-A. ET FLEURY M., « Droit constitutionnel et droit international de l'environnement », *revue française de droit constitutionnel*, 2020/2 n° 122, pp. 284 – 285

COHENDET M.-A., « Légitimité, effectivité et validité », In : *Mélanges Pierre Avril*, La république, Montchrestien, Paris, 2001., p. 207.

COLLARD-DUTILLEUL F. ET ROMI R., « propriété privée et droit de l'environnement », *AJDA*, 1994, p. 571.

COMBEAU P., « Un oubli dans la réforme : l'invocabilité des circulaires et instructions administratives », *AJDA* 2000, p. 495.

CONSTANTIN F., « Chapitre 2. - Le point de vue de la doctrine », In : *Les parcs naturels régionaux*, RJE, 3/1985, p. 318-323

CORNU M., « Propos conclusifs », *Revue juridique de l'environnement*, Dossier : les parcs naturels régionaux 1967 – 2017, 2018/2 (Volume 43), p. 329-332

COURNIL C., « Réflexions sur les méthodes d'une doctrine environnementale à travers l'exemple des tribunaux environnementaux des peuples », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 207.

CROTTET B., « Le Conseil constitutionnel et l'obligation de vigilance environnementale », *Revue française de droit constitutionnel*, 2012/2 (n° 90), p. 239-267.

DAVID A., NAHRATH S., VARONE F., « Paysage et propriété. Un retour vers la pluria dominia », In : D. Vander Gucht et F. Varone eds., *Le paysage à la croisée des regards*, Bruxelles, La lettre volée, p. 172

DAVID V., « La nouvelle vague des droits de la nature. La personnalité juridique reconnue aux fleuves Whanganui, Gange et Yamuna », *Revue juridique de l'environnement* 2017/3 (Volume 42), p. 410.

DE SADELEER N., « Les approches volontaires en droit de l'environnement, expression d'un droit post-moderne ? », In : *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, ss. Dir. N. Hervé-Fournereau, Presse Universitaire de Renne, coll. L'univers des normes, 2008, p. 46

DECAUX E., « Que manque-t-il aux quasi-juridictions internationales pour dire le droit ? », In : *Le dialogue des juges. Mélanges en l'honneur de Bruno Genevois*, Dalloz, 2008, p. 217

DEHARBE D., « Le principe d'intégration ou une méthodologie juridique pour le développement durable », *Envir. 2005*, n° spéc., p. 30.

DELAUNAYB., « De l'enquête publique au débat public - La consultation des personnes intéressées », *La Semaine Juridique Administrations et Collectivités territoriales* n° 8, 21 Février 2011, p. 2073

DELHOSTE M.-F., « Démocratie participative : de l'échec de l'organisation étatique à l'avenir du projet citoyen », *RFDA*, 2007, p. 1061

DELILE J.-F., « La protection juridictionnelle dans la matière environnementale en droit de l'Union Européenne : la victoire de l'incohérence », In : J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016, pp. 307-340., pp. 91-124.

DELMAS-MARTY M.,

- « Introduction au thème Les nouveaux lieux et les nouvelles formes de résolution des conflits », In : *Les transformations de la régulation juridique*, ss dir. de J. Clam et G. Martin, Paris, LGDJ, 1998, p. 212.
- « La tragédie des trois C », In : *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant, actes du colloque de Brest du 24 mars 2006*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « L'univers des normes », 2007, p. 7.

DELVOLVE P., « Droit pénal et droit administratif », *Archives de philosophie du droit*, Tome 53, 2010, p. 147.

DELZANGLES H., « Les autorités de régulation indépendantes de marché et la prise en compte de l'environnement », In : J. Sohnle et M.-P. Camproux (dir.), *Marché et environnement*, Bruylant, 2014, p. 449

DEUMIER P.,

- « Les circulaires sortent de l'ombre : circulaire.gour.fr », *RTD Civ.*, 2009, p. 487.
- « La publication de la loi et le mythe de sa connaissance », *LPA*, 6 mars 2000, n° 46, p. 6 et s.

DEUMIER P. ET REVET T., « V° Sources du droit (problématique générale) », In : *Dictionnaire de la culture juridique*, sous la direction de S. Rials, Paris, P.U.F., 2003, p. 1433

DISSIAUX N., « Langue de poids », *Recueil Dalloz*, 2015, p. 2121.

DOUMBE-BILLE S.,

- « Droit international et développement durable », *Mél. Kiss*, p. 245.
- « Genèse de l'ère écologique », In : *Genèse du droit de l'environnement – Vol.I – fondements et enjeux internationaux*, M. Cornu et J. Fromageau (dir.), L'Harmattan, Coll. Droit du patrimoine culturel et naturel, Paris, 2001, p. 172.

DOURNAUX F., « La densification normative, processus d'évolution du droit », In : *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013.

DUPUY P.-M., « Où en est le droit international de l'environnement à la fin du siècle ? », *RGDIP*, 1997, n°4, p. 873.

DURAND-PRINBORGNE C., « La formation tout au long de la vie entre droit de l'éducation et

droit de la formation », *Droit social*, 2004 p. 464.

EBBESSON J., « L'accès à la justice en matière d'environnement en droit international : pourquoi et comment ? », In : *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016,, p. 71.

EDDAZI F., « La portée normative du document d'orientation et d'objectif du ScoT », *GRIDAUH*, fiche n°3, 2013, p. 6

EDMOND L., « Droit et pédagogie : définition d'un domaine de recherche », *Les cahiers du Droit*, Volume 53, numéro 3, septembre 2012, p. 525.

EPINEY A., « Européanisation et mondialisation du droit : convergences et divergences », In : C.-A. Morand, dir., *Le droit saisi par la mondialisation*, Bruylant, Bruxelles, 2001, pp. 149 s

FALQUE M. ET MASSENET M. (DIR.), « Droits de propriété et environnement », Dalloz, 1997. *Adde*, M. **FALQUE ET LAMOTTE H. (dir.)**, *Les ressources foncières. Droit de propriété, économie et environnement*, Bruylant, 2008

FAURE B., « Les objectifs de valeur constitutionnelle : une nouvelle catégorie juridique ? », *RFDC* 1995, p. 92.

FAURE M. G., « La protection de l'environnement par le droit pénal ? Une perspective économique », In : *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développement (peut-être) à venir*, B. Jadot (dir.), Anthemis, Belgique, 2010, p. 143.

FELDMAN J. P., « Le projet de loi constitutionnel relatif à la charte de l'environnement », *Recueil Dalloz*, 2004, p. 972.

FONBAUSTIER L.,

- « L'éducation et la formation : une contribution à l'écocitoyenneté (art 8) », *Revue de l'environnement*, n°4, avril 2005, p. 32.
- « (L'efficacité de) la police administrative en matière environnementale », In : O. Boskovic (dir.), *L'efficacité du droit de l'environnement*, Dalloz, 2010, p. 122.
- « Sur quelques paradigmes de l'écologie politique en tant que trublions des systèmes juridiques libéraux », *Revue Française des Histories des Idées Politiques*, 2/2016, n°44, p.229.
- « La participation du public (1) », *AJDA* 2015 p.520

FOUBERT A., « Les contraintes pesant sur le juge. L'exemple du droit du don », *Droits* 2011/2 (n° 54), p. 95.

FOUCHARD I., NEYRET L., « Rapport de synthèse – 35 propositions pour mieux sanctionner les crimes contre l'environnement », In : *Des écocrimes à l'écocide – le droit pénal au secours de l'environnement*, L. Neyret (dir.), proposition 12.

FOSSIER T., « La nécessité et l'efficacité de la sanction pénale en droit de l'environnement », *Energie-Env.-Infrastr.*, n° 12, déc. 2017, dossier *Le droit pénal face aux atteintes à l'environnement* (Actes du colloque tenu à la Cour de cassation les 1er et 2 juin 2017), n° 33.

FRITZ J.-C., « Protection de l'environnement et Marché : coexistence ou guerre des mondes », In : *Marché et environnement*, Bruylant, 2014, p. 449 ; p. 19.

FROMAGEAU J., « L'histoire du droit – l'évolution des concepts juridiques qui servent de fondement au droit de l'environnement », In : *L'écologie et la loi*, ss.dir. A. Kiss, L'Harmattan, 1989,

GIUDICELLI-DELAGE G., « Propos conclusifs », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 247.

GODEFRIDI D., « État de droit, liberté et démocratie », *Politique et Société*, vol. 23, n°1, 2004, p. 146

GOMAR M., « Pourquoi du droit dans la famille », In : *La famille que je veux, quand je veux ?*, sous la dir de C. Neirinck, 2003, Érès.

GOUTTENOIRE A., GRIS C., MARTINEZ M., MAUMONT B., MURAT P., « CIDE – La convention internationale des droits de l'enfant vingt ans après – commentaire article par article », *Droit de la famille* n°11, novembre 2009, dossier 13.

GRIMONPREZ B., « La fonction environnementale de la propriété », *RDT Civ*, 2015, p.539

GROULIER C.,

- « La distinction de la force contraignante et de la force obligatoire des normes juridiques.
- « Pour une approche duale de la force normative », In : C. Thibierge et alii (dir.), *La force normative. Naissance d'un concept*, Paris, LGDJ, oct. 2009 p. 202.
- « *La normativité des lois de programmation au prisme de la QPC* », *AJDA* 2012, p.1047.

GUIBET LAFAYE C., « Faut-il éduquer à la délibération ? », *Arch. phil. droit*, n° 54, 2011, p. 161.

GUINCHARD S., « L'accès des mineurs au droit ou l'illustration d'une démarche qui se cherche », In : *Le monde du droit – Écrits en l'honneur de Jacques Foyer*, Economica, 2008, p. 517.

HACHEZ I., « Balises conceptuelles autour des notions de « source du droit », « force normative », et « soft law » », *RIEJ*, 2012/2 (volume 65), p. 42.

HAURIOU, « La théorie de l'institution et de la fondation. Essai de vitalisme social, In : *Aux sources du droit : le pouvoir, l'ordre et la liberté* », *Cahier de la nouvelle journée*, n°23, p. 96.

HAUTEREAU-BOUTONNET M., « Quel modèle pour le procès environnemental ? », *Recueil Dalloz* 2017 p.827.

HELIN J.-C., « L'écriture des chartes des parcs naturels régionaux et le droit », *RJE* 4/1997, p. 489 et s.

HERTZOG R., « 1e partie. Chapitre 2. - Le point de vue de la doctrine », In : *Les parcs naturels régionaux*, *RJE*, 3/1985. p. 282-296.

HERNANDEZ-ZAKINE C., « La propriété privée au service du patrimoine commun », In : *Mélanges Malafosse*, LexisNexis, Paris, 2016, p. 21.

HERVE-FOURNEREAU N.,

- « Présentation Générale », In : N. Hervé-Fournereau (dir.), *Les approches volontaires et le droit de l'environnement*, PUR, 2008, p. 28.
- « Le « principe » d'intégration des exigences de la protection de l'environnement : essai de clarification juridique », In : *Liber amicorum en l'honneur de Jean RAUX*, Le droit de l'Union européenne en principes, 2006, p. 643, éd. Apogée

HOUILLOIN G., « pédagogie et efficacité du droit », In : *La pédagogie au service du droit*, P. Raimbault (dir.), LGDJ, 2011, pp. 327-335.

JACQUET J.-M., « L'émergence du droit souple (ou le droit réel dépassé par son double) », In : *Etude à la mémoire du professeur B. Oppetit*, LexisNexis, 2009, p. 331 et s.

JADOT B., « L'environnement n'appartient à personne et l'usage qui en est fait est commun à tous. Des lois de police règlent la manière d'en jouir », In : *Quel avenir pour le droit de l'environnement*, ss. Dir. F. Ost et S. Gutwirth, Acte du colloque organisé par le CEDRE, VUBPRESS, Bruxelles, 1996, p.

JAWORSKI V.

- « Droit pénal de l'environnement (janvier 2016-décembre 2018) », *RJE*, n°2, 2019.
- « Le volet pénal de l'ordonnance n° 2012-34 du 11 janvier 2012 », *Revue juridique de l'environnement*, 2013/2 (Volume 38), p. 221-236.
- « Les représentations multiples de l'environnement devant le juge pénal : entre intérêts général, individuel et collectif », *Vertigo* [en ligne], Hors-série 22 | septembre 2015

JEAMMAUD A., « La règle de droit comme modèle », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 1990, 25, p. 131.

JEGOUZO Y.,

- « Les principes généraux du droit de l'environnement », *RFDA*, 1996, p. 206
- « Le rôle constituant de la commission Coppens », *RJE*, n° spécial 2005, pp. 79-87.
- « Principe et idéologie de la participation », In : *Pour un droit commun de l'environnement, Mélanges Prieur*, Dalloz 2007, pp. 577-587, spéc. p. 584.
- « La Charte de l'environnement », *AJDA*, 2005, p. 1156
- « La Charte de l'environnement, dix ans après », *AJDA*, 2015, p. 487.

JOUANJAN O., « La théorie des contraintes juridiques de l'argumentation et ses contraintes », *Droits* 2011/2 (n° 54), p. 29.

KAMTO M.,

- « Les nouveaux principes du droit international de l'environnement », *RJE*, n°1-1993, pp. 11-21
- « Singularité du droit international de l'environnement », *Mel. Kiss*, p. 315.

KISS A. ET DOUMBE-BILLE S., « La conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement », *AFDI*, 1992, p. 823.

KISS A., « Le droit international peut-il assurer la protection de l'environnement », In : *Le droit de l'environnement*, Colloque du PIREN-CNRS, CNRS, 1990, pp. 21 et s., part. p. 29

DE KLEMM C., « Un siècle de droit international de protection de la nature », In : *Genèse du droit de l'environnement – Vol. I – Fondements et enjeux internationaux*, M. Cornu et J. Fromageau (dir.), L'Harmattan, Coll. Droit du patrimoine culturel et naturel, Paris, 2001, p. 99.

KRAMER L., « Observations sur le droit communautaire de l'environnement », *AJDA*, 20 septembre 1994, p. 618.

KROLIK C., « Contribution à une méthodologie du principe de non-régression », In : *La non régression en droit de l'environnement*, M. Prieur et G. Sozzo (Dir.), Bruylant, 2012, pp. 137-152.

LABROT V.,

- « Droit et complexité. Regard sur le droit de l'environnement », In : *Droit et complexité. Pour une nouvelle intelligence du droit vivant*, actes du colloque de Brest du 24 mars 2006, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. «L'univers des normes», 2007, pp. 17-38.

- « De la complexité de la notion de modernisation du droit de l'environnement... Quelques réflexions juridiques perplexes », In : *Les futurs du droit de l'environnement – Simplification, modernisation, régression ?*, I. Doussan (dir.), Bruylant, Bruxelles, 2016, p. 53.

LALLET A., THIELLAY J.-F., « *La Commission d'accès aux documents administratifs a trente ans* », AJDA, 2008, p.1415

LAMARQUE J., « *Les associations de protection de la nature et de l'environnement* », AJDA, 1980.

LANDIVAR D. ET RAMILLIEN É., « du sujet de droit à l'*hyper-sujet* du droit : une analyse anthropologique comparée du droit des entités de la nature en Bolivie et en Equateur » *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 77.

LATOUCHE S., « Le développement peut-il être durable? », *L'Ecologiste*, Vol.2, No.4, p. 38.

LECLERC J.-P., « Le rôle de la commission d'accès aux documents administratifs », RFDA, 2011/1, n° 137-138, p. 171.

LEGRAND A., « Droit et éducation », In : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2014, p. 43-51.

LEPAGE C., « Les véritables lacunes du droit de l'environnement », *Pouvoirs*, 2008/4 (n° 127), p. 123.

LEOST R.,

- « L'agrément des associations de protection de l'environnement », *RJE* 1995, pp. 266.

- « Les inspecteurs de l'environnement : d'importants pouvoirs d'enquête et d'investigation », *AJ pénal* 2015, p. 121

LEVADE A., « L'objectif de valeur constitutionnelle, vingt ans après. Réflexions sur une catégorie juridique introuvable », In : *L'esprit des institutions, l'équilibre des pouvoirs, Mélanges en l'honneur de Pierre Pactet*, Paris, Dalloz, 2003, p. 687 ;

LEVENEUR L., « Renforcer l'autorité parentale », In : *L'autorité parentale en question*, Université de Droit et de la Santé – Lille 2, Presse Universitaire Septentrion, 2003, p. 48

LUYCKX C., « Ethique écologique et justice environnementale : problématisation d'un dialogue », In : *La nature en éclat – Cinq controverses scientifiques*, B. Feltz, N. Frogneux, S. Leyens (dir.), Academia – L'Harmattan, 2015, p. 170.

MACDONALD R. A., « L'hypothèse du pluralisme juridique dans les sociétés démocratiques avancées », 2002-2003, 33, *R.D.U.S.* 133, p. 135.

MAC LAUHLAN W., « La fonction communicationnelle de la loi », In : *L'amour des lois, la crise de la loi moderne dans les sociétés démocratiques*, Éditions L'Harmattan, Les Presses de l'Université de Laval, 1996, p. 417.

MAISANI P., WIENER F., « Réflexions autour de la conception post-moderne du droit », In : *Droit et société*, n°27, 1994, p. 459.

MAITRE M.-P. ET MERLANT É., « Les nouvelles polices environnementales : un équilibre délicat entre droit administratif et droit pénal », *Environnement* n° 3, Mars 2014, étude 5.

MAKOWIAK J.,

- « A quels temps se conjugue le droit de l'environnement ? », In : *Pour un droit commun de l'environnement*, Mélanges en l'honneur de M. Prieur, Éditions Dalloz, Paris, 2007, p. 263-295
- « Le seuil en droit de l'environnement », In : *D'urbanisme et d'environnement : Liber amicorum en l'honneur de Francis Haumont*, Bruylant, 2015, p. 695 et s.
- « Propos introductifs », *Revue juridique de l'environnement*, 2016/HS16 (n° spécial), p.7-11.

DE MALAFOSSE J., « La propriété gardienne de la nature », In : *Mélanges Flour*, Defrénois 1979. 335.

MALAURIE P., « L'intelligibilité des lois », *Pouvoirs*, n° 114, p. 131.

MALJEAN-DUBOIS S.,

- « Juge(s) et développement du droit de l'environnement. Des juges passeurs de frontière pour un droit cosmopolite ? », In : O.Lecucq et S. Maljean-Dubois (dir.), *Le rôle du juge dans le développement du droit de l'environnement*, Bruylant, Bruxelles, 2008, p. 22.
- « Les organes de contrôle du respect des dispositions internationales dans le champs de l'environnement », In : B. Jadot (dir.), *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développements (peut-être) à venir*, Anthemis, Belgique, 2010, p. 250.

MANIN B., « Volonté générale ou délibération ? Esquisse d'une théorie de la délibération politique », *Le Débat*, 1985, n° 33, p. 74.

MATHIEU B.,

- « La place de la Charte dans l'ordre constitutionnel », *Cahier du Conseil constitutionnel*, n°15, dossier constitution et environnement, janvier 2004
- « La Charte et le Conseil constitutionnel : point de vue ». In : *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 2005. La charte constitutionnelle de l'environnement, p. 135
- « Observations sur la portée de la Charte de l'environnement », *Cahiers. Cons. Const* N°15 2003, pp.145-152.

MARCOU G., « Modes de repression et action administrative », In : *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 55.

MARTIAL-BRAZ N., « Propos Introductifs », In : *Les mutation de la norme – Le renouvellement des sources du droit*, op. Cit. p. 5-6

MARTIN B., « pour un usage « responsable » de la terre : leçons de la zone pacifique », *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 122.

MARTIN G.-J., « L'ordre concurrentiel et la protection de l'environnement », In : *L'ordre concurrentiel*, Mélanges Pirovano, Éditions Frison-Roche, 2003, p. 471

MARTINELLE M., « Des pôles régionaux spécialisés en matière d'atteintes à l'environnement », *AJ Pénal*, 2021, p.71

MILLARD E., « Ce que “Doctrines” veut dire », In : *La doctrine en droit administratif*, AFDA, Litec, 2010, p. 3-12

MISONNE D., « La doctrine au défi des lobbies : ignorer ou décrypter les concepts proposés ? »,

Revue juridique de l'environnement, 2016/HS16 (n° spécial), p. 261.

MODERNE F.,

- « Légitimité des principes généraux et théorie du droit », *RFDA* 1999 p.722
- « Le recours par le juge administratif aux « principes dont s'inspire le code civil » », In : *juger l'administration, administrer la justice*, Mélanges Daniel Labetoulle, Dalloz 2007, p. 652
- « Légitimité des principes généraux et théorie du droit », *RFDA*, 1999.

MOLFESSIS N., « Le titre des lois », In : *Mélanges Catala*, Litec, 2001, p. 61.

MOLFESSIS N. ET LIBCHABER R., « Les illusions de la codification à droit constant et la sécurité juridique », *RTD Civ*, 2000, p. 189.

MOLINER-DUBOST M.,

- « La citoyenneté environnementale », *AJDA* 2016. p. 646.
- « Les lanceurs d'alerte dans le domaine de l'environnement », *RJE*, 2013/5 n° spécial, p.91
- « Démocratie environnementale et participation des citoyens », *AJDA*, 2011, p. 259.
- « Le destinataire des politiques environnementales », *RFDA*, 2013, p. 505.

MONEDIAIRE G. ET AL., « Propositions pour un statut juridique de l'expertise scientifique des collectivités territoriales », *Revue juridique de l'environnement* 2013/5 (n° spécial), p. 71.

MONEDIAIRE G., « La participation du public organisée par le droit : des principes prometteurs, une mise en œuvre circonspecte », *Participations* 2011/1 (N°1), p. 134-155.

MONNIER S., « Le médiateur, nouvelle figure du droit public », *RFDA* 2015, p. 1175, spéc. pp. 1177 et 1182.

DE MONTALIVET P.,

- « Les objectifs de valeur constitutionnelle », *Cahiers du conseil constitutionnel*, n°20, juin 2006.
- « Les objectifs sont-ils des règles de droit ? », In : *Les objectifs dans le droit*, B. Faure (dir.), Dalloz, Thèmes et commentaires, 2010, p. 61

MORAND C. A.,

- « Vers un droit de l'environnement souple et flexible : le rôle et le fonctionnement des principes », In : *Quel avenir pour le droit de l'environnement*, F. Ost et S. Gutwirth (dir.), Bruxelles, FUSL, 1996, p. 264.
- « Préface », In : Charles-Albert Morand (dir.), *Légistique formelle et matérielle*, PUAM, 1999

MOREAU J., « Décentralisation et politique publiques », *AJDA* numéro spécial, , 20 avril 1992, p. 9

MORAND-DEVILLER J., « L'environnement dans les constitutions étrangères », *Les nouveaux cahiers du Conseil Constitutionnel*, n°43, 2014, p. 84.

MOUTOUH H., « Pluralisme juridique, In : *Dictionnaire de la culture juridique* », D. Alland et S. Rials (Dir.), Paris, Quadridge/Lamy-PUF, 2003, p. 1159.

MOZOL P., « Quelles modalités d'information et de participation du public pour les projets et les décisions ayant une incidence sur l'environnement? », *JCP Adm.*, 2018, p. 2092

- NAIM-GESBERT E.**, « Maturité du droit de l'environnement », *RJE*, 2010/2, p. 239
- NICOD M.**, « Propos introductif », In : *Les affres de la qualification juridique*, M. Nicod (dir.), Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ - Lextenso Editions, 2015, disponible en ligne, p. 7-9.
- NICOLAS E.**, « Les flux normatifs et la densification normative » In : *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 113
- OST F.**, « Conclusion générale : le temps virtuel des lois postmodernes ou comment le droit se traite dans la société de l'information », In : J. Clam et G. J. Martin (dir.), *Les transformations de la régulation juridique*, LGDJ, Coll. Droit et société, 1998, p. 429.
- PAULIAT H.**, « La consécration du droit souple : insuffisance des règles normatives, renforcement de la qualité du droit ? Libres propos », *JPC A*, 25 novembre 2013, n°48, act. 912.
- PERRIER J.-B.**, « La répression des infractions environnementales À la recherche de sanctions proportionnées, efficaces et dissuasives », *Énergie - Environnement – Infrastructures*, n° 12, Décembre 2017, dossier 32.
- PETIT J.**, « Les circulaires impératives sont des actes faisant grief », *RFDA*, 2003, p. 510.
- PIC E.**, « Faire de la terminologie en droit ? », *Les Cahiers du CIEL*, 2007, p. 62
- PICARD E.**, « Contre la théorie réaliste de l'interprétation juridique », In : Acte du colloque *L'office du juge*, Les colloques du Sénat, 29 et 30 septembre 2006, p. 41-43.
- PIERATTI G. ET PRAT J.-L.**, « Droit, économie, écologie et développement durable : des relations nécessairement complémentaires mais inévitablement ambiguës », *RJE*, 2000, p. 421.
- PISSALOUX J.-L.**,
- « La constitutionnalisation non sans risque du droit de l'environnement », *Gaz. Pal.* 12-13 janvier 2005, p.13
 - « La démocratie participative dans le domaine environnemental », *RFAP*, 2011/1, n°137 138, pp. 123- 137.
- PREVEL P.**, « La Charte de l'environnement, l'administration et le Conseil d'État : applicabilité ou invocabilité de la Charte ? », *RFDA*, 2014, p. 77.
- PRIEUR M.**,
- « Promesses et réalisation de la Charte de l'environnement », *Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel*, n°43, Dossier : Le Conseil constitutionnel et l'environnement, avril 2014.
 - « Le principe de non-régression face à la logique du marché », In : *Marché et environnement*, Bruylant, 2014, p. 478.
 - « Le nouveau principe de « non régression » en droit de l'environnement », In : *La non régression en droit de l'environnement*, ss. Dir. M. Prieur et G. Sozzo, ed. Bruylant, 2012, p. 5
 - « Introduction à Rio+20 ou l'avenir que nous ne voulons pas », *Revue juridique de l'environnement*, vol. volume 37, no. 4, 2012, pp. 609-611
 - « L'environnement est entré dans la Constitution ». In : *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 2005. La charte constitutionnelle de l'environnement. p. 2
 - « La Convention d'Aarhus, instrument universel de la démocratie environnementale ». In : *Revue Juridique de l'Environnement*, numéro spécial, 1999. La Convention d'Aarhus. p. 9
 - « L'Union européenne menace la Convention d'Aarhus sur l'accès à la justice en matière

- d'environnement », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 223.
- « Les parcs naturels régionaux », *RJE*, 3/1985, p. 263-265.
 - « Pas de caribous au Palais Royal », *Revue Juridique de l'Environnement*, n°2, 1985. pp. 137-143
 - « Avant propos », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 5.
 - « La gestion intégrée des zones côtières : le défi méditerranée », In : *Confluences, Mélanges en l'honneur de Jacqueline Morand-Deville*, Montchrestien, 2007, p. 909
 - « La décentralisation de l'environnement : introuvable ou impossible ? », In : K. Foucher et R. Romi (dir.), *La décentralisation de l'environnement : territoire et gouvernance*, PUAM, 2006, p. 199.
 - « Les compétences locales en matière d'environnement », un *Les nouvelles compétences des coll. Locales*, Economica, 1985, p. 179.
 - « Vers un droit de l'environnement renouvelé », *cahiers du conseil constitutionnel*, 2003, n°15, p. 138
 - « Les nouveaux droits », *AJDA* 2005, p. 1157.

POISSONNIER G., « Tribunal Monsanto : vers une définition de l'écocide ? », *Recueil Dalloz* 2016 p.2512

POMADE A., « NIMBY et NEIMBY : regard d'un juriste sur deux syndromes atypiques », In : *Droit de l'environnement*, 2012, pp.11-16.

PONTIER, « l'intérêt général existe-t-il encore ? », *Recueil Dalloz*, 1998, p. 347

PORTELLI S., "La pratique de l'article L . 122-1 du Code pénal", In : C. Louzon et D. Salas (dir.) : *Justice et psychiatrie : normes, responsabilité, éthique*, Érès, Toulouse, 1998, page 159

PREVEL P., « La Charte de l'environnement, l'administration et le Conseil d'État : applicabilité ou invocabilité de la Charte ? », *RFDA*, 2014, p. 77.

PUIG P., « Hiérarchie des normes : du système au principe », *RTD civ.* 2001, p. 749.

RAIMANA LALLEMANT-MOE H., « Les conséquences du projet de loi pour une République numérique sur la CADA », *Petites affiches*, n°86, 04/2016, page 10.

RASSAFI-GUIBAL H., « De quelques aspects des usages des instruments de soft law comme vecteurs de normativité économique », *Rev. UE* 2014. 85

N. REGIS, « Juger, est-ce interpréter ? », *Cahiers philosophiques* 2016/4 (n°147), p. 36.

RIVAUD J-P, « Réquisitions en faveur d'une justice environnementale », *AJ Pénal* 2017 p. 521.

RIVERO J.,

- « Préface de la thèse de Caballero F. », Essai sur la notion juridique de nuisance, 1981, p. 8
- « *Sur l'effet dissuasif de la sanction juridique* », In : *Mélanges offerts à Pierre Raynaud*, Dalloz, Paris, 1985., p. 678.

ROBLOT-TROIZIER A., « Les clairs-obscur de l'invocabilité de la Charte de l'environnement », *AJDA* 2015 p. 493

ROCHER G., « L'effectivité du droit », In : A. Lajoie et al. (dir.), *Théories et émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Thémis, BRUYLANT, 1998, p. 135

ROLLAND H. ET BOYER L., « De minimis non curat praetor », In : *Adage du droit français*, 4^e édition, Litec, p. 150 – 152

RORET N. ET PORRET-BLANC M., « L'effectivité du droit pénal de l'environnement État des lieux et perspectives », *Énergie - Environnement - Infrastructures* n° 7, Juillet 2016, étude 15.

ROSELLI O., « Formation, culture juridique, rôle du juriste et des opérateurs du droit à l'époque contemporaine de transition », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques* 2014/1 (Volume 72), p. 92.

ROSENFELD E., VEIL J., « Sanctions administratives, sanctions pénales », *Pouvoirs* n° 128, 2008, p. 61.

ROUIDI H., « La répression des atteintes à l'environnement entre droit positif et droit prospectif. À propos de l'avis consultatif du Tribunal international Monsanto du 18 avril 2017 », *Revue juridique de l'environnement* 2018/1 (Volume 43), p. 14.

DE SADELEER N.,

- « Le statut du principe de précaution en droit international », In : *La protection de l'environnement au cœur du système juridique international et du droit interne*, M. Pâques et M. Faure (Dir.), Bruylant, 2003, p. 192.
- « Classification des actes de droit non contraignant de l'Union Européenne », In : I. Hachez et al (dir.), *Les sources de droit revisitées*, Vol 1., *Normes internationales et conventionnelles*, Bruxelles, Anthemis, 2012, p. 278.
- « La conservation de la nature au-delà des espèces et des espaces : l'émergence des concepts écologiques en droit international », In : F. Ost, Ph. Gérard, M. Van de Kerchove (dir.), *Images et usages de la nature en droit*, Presses Fac. Univ. Saint-Louis, Bruxelles, 1993, p. 301.

SAUVE J.-M.,

- « Liberté de conscience et liberté religieuse en droit public français », Contribution à l'étude collective réalisée à l'occasion du 15^{ème} anniversaire de la Cour administrative suprême de Lituanie, disponible sur le site du Conseil d'Etat.
- « Laïcité et République », Intervention lors de la Conférence Olivaint le 6 décembre 2016, publié sur le site du Conseil d'État

SHELTON D., « Reflexion introductive ; environnement international et patrimoine commun de l'humanité », In : *Marché et environnement*, J. Sohnle et M.-P. Camproux Duffrène (dir.), Bruylant, Bruxelles, 2014, p. 4.

SIRINELLI J., « L'incertitude normative en droit de l'Union européenne », *Annuaire de droit de l'Union européenne* 2011, éd. Panthéon-Assas, 2013. 91, spéc. p. 92.

SOHNLE J.,

- « Les enjeux du droit international et européen pour la coopération en matière d'environnement », In : *Les évolutions récentes de la coopération au-delà des frontières en Europe*, Annales de la Faculté de Droit, Economie et Administration de l'Université Paul VERLAINE-Metz, 2005, n° 5, pp. 103-120, p.106.
- « Le règlement international des différends environnementaux : argumentaire raisonné, raisonnable et avec raisons sur un accès amplifié au juge », In : J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016, pp. 307-340.

SOLER-COUTEAUX P. –STREBLER J.-P., « L'ardente obligation de « grenelliser » les SCoT », *RDI* 2013 p. 70.

SOZZO C.-G., « Vers un « état écologique de droit » ? les modèles de *buen vivir* et de

développement perdurable des pays d'Amérique du sud », *RJE*, 2019/HS18 n° spécial, p. 94.

TANGUY Y., « Le littoral en questions – Entre simplismes et complexité », *AJDA*, 2005, p. 354.

TEITGEN-COLLY C., « Introduction », In : *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 10.

TESTU F. X., « Présentation générale », In : M.-A. Frison-Roche et D. Mazeaud (dir.), *L'expertise*, Dalloz, 1995, p. 3.

THIBIERGE C.,

- « Introduction », In : *La densification normative – découverte d'un processus*, C. Thibierge et alii (dir.), Ed. Mare et martin, 2013, p. 47

- « Synthèse », In : C. Thibierge et alii (dir.), *La force normative – Naissance d'un concept*, LGDJ, Bruylant, Paris, 2009, p. 793.

TORRE-SCHAUB M., « La doctrine environnementaliste : une dynamique au croisement du savoir scientifique et profane », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 235

TOUZEAU-MOUFLARD L., « Le rôle du juge dans l'évolution du droit des PNR », *Revue juridique de l'environnement* 2018/2 (Volume 43), p. 263-274

TOUZET A., « Droit et développement durable », *RD publ.*, 2008, p. 453

TREBULLE F. G.,

- « Les mutations de la norme en droit de l'environnement, In : Les mutations de la norme – Le renouvellement des sources du droit », op. Cit., p. 212

- « Droit du développement durable », *Jurisclasseur Environnement et Développement durable*, Fasc. 2400.

- « Synthèse », In : J. Bétaille (dir.), *Le droit d'accès à la justice en matière d'environnement*, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, LGDJ, Lextenso éditions, 2016, pp. 307-340. p. 381

TROPER M., CHAMPEIL-DESPLAT V., « Proposition pour une théorie des contraintes juridiques, » In : M. Troper, V. Champeil-Desplats et C. Grzegorzczak (dir.), *Théorie des contraintes juridiques*, Bruylant – LGDJ, 2005, p. 11.

TROPER M.,

- « Un système pur du droit : le positivisme de Kelsen », In : P. Bouretz (ss dir.), *La force du droit. Panorama des débats contemporains*, éd. Esprit, 1991, p. 117 et s.

- « Une théorie réaliste de l'interprétation », In : *La théorie du droit, le droit, l'Etat*, Léviathan, PUF, 2001, p. 69.

- « Interprétation », In : D. Alland et S. Rials (dir.), *Dictionnaire de la culture juridique*, op. cit., p. 845.

- « La pyramide est toujours debout ! Réponse à Paul Amserek », *RDP* 1978, p. 1523 et s.

UNTERMAIER J.,

- « Droit de l'homme à l'environnement et libertés publiques », *RJE*, 1978, n°4, p. 329.

- « La protection de l'espace naturel, généalogie d'un système », *RJE*, 1980, p. 111

VAN DE KERCHOVE M., « Reflexions suscitées par « La protection de l'environnement par le droit pénal ? Une perspective économique » de Michael Faure », In : *Acteurs et outils du droit de l'environnement – Développements récents, développement (peut-être) à venir*, B. Jadot (dir.), Anthemis, Belgique, 2010,, p. 169.

VAN LANG A.,

- « Le rôle du droit souple dans la simplification du droit », In : (dir.) I. Doussan, *Les futurs du droit de l'environnement – Simplification, modernisation, régression ?*, Bruylant, Bruxelles, 2016, p. 85.
- « L'intérêt général de l'humanité ; évanescence d'un concept en droit de l'environnement », In : *Mélange Truchet*, p. 627.
- « Principe de précaution : exorciser les fantasmagories », *AJDA*, 2015, p. 510.
- « Droit répressif de l'environnement : perspectives en droit administratif », *Revue juridique de l'environnement* 2014/HS01 (Volume 39), p. 34.
- « Le principe de participation : un succès inattendu », *Nouveaux cahiers du Conseil constitutionnel*, n°43, avril 2014 [en ligne].
- « La doctrine environnementaliste doit-elle inévitablement s'inscrire dans la summa divisio ? », *Revue juridique de l'environnement* 2016/HS16 (n° spécial), p. 60-71.

VILLEY M., « Préface », In : *L'interprétation dans le droit*, APD, n° 17, Sirey, 1972, p. 4.

VINCENT P., « Les nouvelles caractéristiques du droit contemporain », In : *Le droit autrement : nouvelles pratiques juridiques et pistes pour adapter le droit aux réalités locales contemporaines*, Centre international d'études pour le développement local (CIEDEL), Ed. Charles Léopold Mayer, 2001, p. 60.

XAVIER C., « La qualification juridique des faits est-elle une question de fait ou de droit ? » In : *La création du droit jurisprudentiel : Mélange en l'honneur de J. Boré*, Dalloz, 2007, p. 511 et s..

ZACCAÏ E., « Générations futures, humanité, nature : difficultés des collectifs pour la protection de l'environnement », In : T. Berns (dir.), *Le droit saisi par le collectif*, Bruylant, 2004, p. 261.

ZENATI-CASTAING F., « La propriété, mécanisme fondamental du droit », *RDT. Civ*, 2006, p. 445

B. Articles relatifs à l'éducation

ALBALA-BERTRAND L., « Refonte de l'éducation : pour un développement durable », *Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO*. Paris, 1992, UNESCO

ALPE Y., BARTHES A. , « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29 | 2013, 33-44 ;

ANDRIEU G. « Vie et mort du B.S.P. (Brevet sportif populaire) », In : *Le Brevet Sportif Populaire et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Paris, Éditions du Laboratoire d'Histoire du Sport, UFRAPS, Paris X, 1987.

AUDIGIER F., « Les « éducation à » ? ... quel bazar », In : Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, ESPE de l'académie de Rouen, 2014, p. 8.

BARTHES A. , ALPE Y. , « Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université ». In : Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°50, 2012. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? p. 197

BERRYMAN T. , « L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements », *Revue ERE*, 2003, n° 4, p. 207-230.

- BIDOU J. E.**, « Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement*, Volume 10, 2012 [en ligne].
- BONCEPEAUX C.**, « La liberté pédagogique réelle ou formelle ? », *Le Monde de l'éducation*, mai 2008, p. 33.
- CHAVEZ M.**, « Au-delà du développement durable, une éducation à la compétence éthique dans la diversité et la complexité des cultures », *Revue ERE*, Vol. 4, 2003, p. 346.
- CLAVERIE B.**, « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir », *Projectics / Proyética / Projectique* 2010/1 (n° 4), p. 18.
- CROIX A.**, **QUÉNIART J.**, « Histoire culturelle de la France – Tome 2 – De la renaissance à l'aube des lumières », sous la dir. J-P. Rioux et J-F Sirinelli, Seuil, Paris, 1997, p. 41.
- CONDETTE J.-F.**, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », *Histoire de l'éducation*, 129 | 2011, p. 5.
- COTTEREAU D.**, « évaluer la mise en forme du lien éco-logique », *Revue ERE*, Vol. 2 : l'évaluation en éducation relative à l'environnement, 2000 ;
- DÉSAUTELS J.**, « Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement », *Revue ERE*, n° 1, 1999, p. 179-185.
- DESSUS P.**, « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie*, n°164, 2008, p. 139.
- DICKS H.**, « Développement durable et démocratie écologique », In : *éducation au développement durable : enjeux et controverses*, A. Diermer et C. Marquat. (Dir.), De Boeck, Paris, 2014, p. 58.
- DIERMER A.**, « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique », In : *l'éducation au développement durable : enjeux et controverses* (A. Diermer et C. Marquat. Dir.), De Boeck, Paris, 2014, 9. 104
- DROUIN-HANS A.-M.**, « Rêves d'éducation, éducations de rêve : les leçons de l'utopie », *Le Philosophoire*, 2015/2, n° 44, pp. 52-53.
- DURAND-PRINBORGNE C.**, « La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française », *Carrefours de l'éducation*, vol. 11, no. 1, 2001, p. 70.
- FABERON J.-Y.**, « Ecole et citoyenneté », *LPA*, 8 novembre 2006, n° 223, p. 3.
- FABRE M.**, « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », In : *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014
- FORQUIN J.-C.**, « Note de synthèse ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 143, 2003. Philosophie et éducation. p. 128.
- GARNIER C. ET SAUVÉ L.**, « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche », *Revue ERE*, Vol. 1, 1999, p. 69.
- GIRAULT Y.**, **SAUVÉ L.**, « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable - Croisements, enjeux et mouvances », *Aster*, 2008, n°46.
- GIRAULT Y.**,
- « De la prise en compte des problèmes socioécologiques à l'évolution des principaux

courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie », *Éducation relative à l'environnement Regards - Recherches – Réflexions*, Volume 14 – 2, 2018, disponible en ligne.

- « Environnement et développement : présupposés épistémologiques et retombées éducatives des travaux d'initiative personnelle encadrés ». In : Bader B., Sauve L. *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Presses de l'Université Laval, Collection « l'Espace public », Québec, 2011, pp313-341.

GOTTESDIENER H. , DAVALLON J., « Éducation pour l'environnement : l'enfant catalyseur du changement ». In : *Villes en parallèle*, n°28-29, décembre 1999. Ville et environnement. Approche psychosociologique. pp. 232-247

GRANDIÈRE M. , « Les élèves instituteurs et institutrices au lycée. Un projet de l'entre deux guerre », *Histoire de l'éducation*, 133, 2012, p. 85.

HOUSSAYE J., « Petite histoire des savoirs sur l'éducation », In : *La pédagogie traditionnelle – une histoire de la pédagogie*, éditions Fabert, Paris, 2014, p. 313.

JACQUÉ M., « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action* 2016/1 (N° 47), p. 13.

JAOUL-GRAMMARE M., « Vers une endogénéisation des incitations ? Le rôle de l'éducation », In : B. Ouvrard et A. Stenger (dir.), *Politiques environnementales et incitations – de la théorie à l'innovation empirique*, ISTE éditions, coll. Écologie, Londres, 2018, p. 117.

KERNEIS J. , MARQUAT C. , DIEMER A., « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif : les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information », In : Actes du colloque *Les éducations à : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif*, ESPE de l'academie de Rouen, 2014, p. 8., p. 226.

LEBEAUME J., « Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir » - *Spirale 50 Revue de Recherches en Éducation* – 2012 N° 50 pp. 11-24.

LEGRAND A., « Droit et éducation », In : Jacky Beillerot et al., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, « Psycho Sup », 2014, p. 43

LEININGER-FREZAL C., *De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable, l'ouvrage de la forme scolaire*, communication In : Colloque international des didactiques de l'histoire de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, disponible en ligne, p. 4.

LELIÈVRE C., « Éducation et/ou instruction ? », *Administration & Éducation*, 2014/2 (N° 142), p. 11.

LENOIRY . , ET L. SAUVÉ, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIV, n° 1, 1998, p. 12.

LIARAKOU G. ET FLOGAITIS E., « Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? », *Revue ERE*, Vol. 2, ibid, pp. 13-29.

MATAGNE P., « Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation*, 2013, n°33.

MEIRIEU P. ,

- « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n°120, 1997, p. 25 et s.
- « Éduquer à l'environnement, Pourquoi? Comment?: du monde-objet au monde projet », *Planet'ERE 2 : actes du deuxième forum francophone international de l'éducation à l'environnement*, Paris, UNESCO, 21-23 novembre 2001, p. 6.

MEUNIER O., « L'EEDD dans le système éducatif français », *Pour*, vol. 198, no. 3, 2008, pp. 75-82.

MOLINIER-ARBO A., « L'école de la citoyenneté paternelle à Rome », In : *Antiquité et citoyenneté. Actes du colloque international de Besançon (3-5 novembre 1999)*, Besançon : Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité, 2002. *Collection « ISTA »*, p. 107.

MORIN E., « *Interdisciplinarité et transdisciplinarité* », *Transversales, Science, Culture*, n° 29, 1994, p. 5.

MOUSNY C., « La politique européenne d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 | avril 2002

NARDIN P., « L'exposition des loisirs dirigés », *Revue universitaire*, 1938, p. 207-215

OLIVIER M., « L'EEDD dans le système éducatif français, » , *Pour* 3/2008 (N° 198), p. 79.

OZGA J., « Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe », *Education et sociétés* 2012/1 (n° 29), p. 13.

PROST D., « Les territoires des Agendas 21 scolaires », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 10 | 2012

ROCHEUX J.-Y., « *Introduction* », In : *Transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, M. Rueera, J.-Y. Rocheux, S. Stech (dir.), Université Charles de Pragues, ed. Karolinum, 2001, p. 21

ROONEY E. ET LAROCHELLE M., « Esquisse de types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ». In : *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 1. Sauvé. L. (Dir.), « Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement », 1999, p. 171-177.

ROUCHE M., « Des origines à la renaissance » in : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France – Tome 1* ». ss. Dir R. Rémond, G-V Labat, Nouvelle librairie de France, Paris, 1981, p. 632

SAUVÉ L.,

- « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, numéro 1, 1997, p. 169.
- « éducation à l'environnement », In : A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, 2017, p. 118.
- « éducation à l'écocitoyenneté », In : A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, 2017, pp. 56- 64.
- « L'équivoque du développement durable », *Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, n°4, p. 35.

- « Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement », In : *Chemin de Traverse*, Solstice d'été 2006, p. 51
- « L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable », In : Jarnet, A., Jickling B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). Actes du colloque *The future of environmental education in a postmodern world*, tenu en ligne le 19 octobre 1998, Whitehorse, Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, 1998, p. 59.
- « Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement », *Revue ERE*, Vol. 8, 2009, p. 155.
- « La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement- un certain vertige », In : *revue ERE*, Vol. 9, 2010-2011, p. 12.
- « L'éducation relative à l'environnement et la perspective du développement durable », In : *Aménagement et nature*, n°127, p. 18.
- « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », In : *Le partenariat en éducation relative à l'environnement*, revue éducation relative à l'environnement, Vol. 3., 2001-2002, pp. 21-36.

SAUVÉ L. , BERRYMAN T. , BRUNELLE R. , « Environnement et développement : la culture de la filière ONU », *Revue ERE*, Vol. 4, 2003, p. 38.

SIGAUT O.,

- « L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques », *Revue éducation relative à l'environnement*, Vol. 9, 2010 – 2011, p. 63.
- « La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolaires entre 1830 et 1950 : entre affirmation de nouvelles valeurs éthiques et naissance des proto-politiques publiques éducatives », *Actes du colloque d'Albi « l'éducation au développement durable de l'école au campus »*, 25 -27 juin 2008, disponible en ligne, p. 1.

SIMON J., « La création d'un médiateur de l'éducation nationale peut-elle améliorer la qualité des rapports de toute nature avec l'institution scolaire et universitaire ? », *JCP A* 2005, n° 30-34, 1291, § 12.

SIMONNEAUX L.,

- « *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable* », *Pour*, 2008/3, n°, pp. 179-185
- « Durabilité, citoyenneté, environnement...des perspectives éducatives communes », *Pour*, 2008/3 N° 198 | p. 119.
- « Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable? », *Revue Francophone du développement durable*, 2013, n°1, 75-90.

SOUCHON C., ZIAKA Y., « Spécificités et exigences de l'éducation pour l'environnement », *Environnement et Société*, 1993, n° 11.

TOULEMONDE B., « Droit et responsabilité dans l'institution scolaire », In : *Le système éducatif en France*, La Documentation française, coll. « Les notices », 3e éd., 2009, p. 35 et suiv.

TOULIER B., « *Les colonies en France quelle architecture ?* », *InSitu* [en ligne], 9, 2008, p. 6

VAN DEN GERG J. , DUBOIS C. , TERET C., « De la politique dans l'ERE ? », In : *revue ERE*, Vol 8, 2009, p. 283

VILLARET S. , SAINT-MARTIN J.-P., « Écoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) », *Movement & Sport Sciences*, 2004/1 (no 51), p. 11-28.

VILLEMAGNE C., « Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes », *Vertigo - La revue en sciences de l'environnement*, vol.8, n°1, avril 2008

C. Autres articles

ANTER A., « L'histoire de l'État comme histoire de la bureaucratie », *Trivium* [en ligne], 7/2010, p. 2.

BACQUÉ M.-H., BIEWENER C., « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32

BARBIER R. , BEDU C. ET BUCLET N., « Portée et limites du dispositif « jury citoyen » - Réflexions à partir du cas de Saint-Brieuc », *Politix*, 2009/2, n° 86, p. 193.

BÉHAR L. ET SIMOULIN V., « Le NIMBY (Not in My Backyard) : une dénonciation du localisme qui maintient l'illusion du local », *Politiques et management public* [En ligne], Vol 31/2 | 2014.

BERNARD F. ,

- « Organiser la communication d'action et d'utilité sociétales. Le paradigme de la communication engageante », *Communication et organisation*, n°29, 2006, p. 67.

- « Imaginaire, participation, engagement et empowerment », *Communication et organisation*, n°45, 2014, p. 94.

BLONDIAUX L. & SINTOMER Y., « L'impératif délibératif », *Rue Descartes*, n°63, 2009, pp. 28-38.

LA BRANCHE S., « L'insoutenable légèreté environnementale de la participation : une problématisation », In : *Gouvernance et environnement : quelles échelles de construction du commun ?*, VertigoO, vol. 9, n° 1, mai 2009

BONNAUD L., « Au nom de la loi et de la technique. L'évolution de la figure de l'inspecteur des installations classées depuis les années 1970 », *Politix* 2005/1 (n°69), p. 131-161.

BOY D. DONNET KAMEL D. ROQUEPLO P., « Un exemple de démocratie participative : la « conférence de citoyens » sur les organismes génétiquement modifiés », *Revue française de science politique*, 50^e année, n°4-5, 2000, pp. 779-810.

CHANDÈS V. C., « Ecologie : Pourquoi tout le monde s'en fout », *Terra eco*, n°65, mars 2015.

CHARLES L., « Environnement, incertitude et risque : du pragmatisme aux développements contemporains », Presses de sciences po, *Écologie & politique*, 2002/3, n°26, p. 110.

CHARTIER D., « Aux origines des flous sémantiques du développement durable. Une lecture critique de la Stratégie mondiale de la conservation de la nature », *Écologie & politique* 2004/2 (N°29), p. 181.

CHERCHÈVE P., « Houuu, la honte ! Enquête sur la pratique du "name and shame" », article publié In : *Marianne* en ligne le 27/02/2016,

LE CLAINCHE M., « L'administration consultative, élément constitutif ou substitut de la démocratie administrative ? », *Revue française d'administration publique*, 1/2011 (n° 137-

138), p. 39-48.

COMPIN F., « Le risque de réputation en situation de communication de crise », *Communication et organisation*, 50 | 2016, 279-294.

COULON R., « De sumer à Lucrèce : La nature des Anciens », In : Acte du colloque *La perception de la nature de l'Antiquité à nos jours*, Conseil scientifique de l'environnement Nord pas de Calais, 7 septembre 2007.

CRÉMIN E., **LINTON J.**, **JACQUIN N.** ET **PERRIN J.-A.**, « Légitimité des savoirs citoyens dans la gestion participative de l'eau », In : *Participations*, 2018/2, n°21, pp. 117-141.

DELOYE Y., « État, nation et identité nationale », In : *Fracture de l'État-nation*, ss. Dir. N. Burgi, ed. Kimé, Paris, 1994, p. 158

DRAI R., « Préalable éthique de la société civile – Disjonctions et conjonctions », In : *La société civile*, Rapports du colloque du 25 octobre 1985, organisé par le Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (CURAPP), Amiens, PUF, 1986, p. 77.

DZIEDZICKI J.M., « Quand le débat ne fait plus débat : point de vue d'un maître d'ouvrage », Cécile Blatrix éd., *Le débat public : une expérience française de démocratie participative*. La Découverte, 2007, pp. 289.

ELLUL J., « Le mythe de l'environnement, Economies et sociétés », *Cah. EA* 1973, n°25, p. 1551

FAGNART J.-F., **HAMAIDE B.** « Environnement et développement économique : Introduction », *Reflets et perspectives de la vie économique* 2012/4 (Tome LI), p. 6.

GUÉGUEN H., « La reconnaissance, genèse d'un concept philosophique », *Idées*, 2007, n°149, p. 6–13

GUENANCIA P., « Descartes René », In : *Dictionnaire de la pensée écologique*, ss. Dir. D. Bourg et A. Papaux, PUF, Quadrige, 2015, p. 272

GOUGUET J.-J., « Développement durable et décroissance, deux paradigmes incommensurables », In : *Mél. M. Prieur*, Dalloz 2007, p. 124

GOURGUES G. **RUI S.**, **TOPÇU S.**, « Gouvernementalité et participation », In : *Participations*, 2013/2, n°6, p. 19.

HERTZOG R., « *La fiscalité de l'environnement* », colloque Nice 26-27 mai 1983 ; *Année de l'environnement*, PUF, 1984, p. 60.

JOBERT A., « *L'aménagement en politique, ou ce que le syndrome NIMBY nous dit de l'intérêt général* », *Politix*, 1998, n° 42, p. 71.

LASCOUMES P., « *Productivité des controverses et renouveau de l'expertise* », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 38, 1999

MARZOLF P., « Débat public, conférences de citoyens : qu'attendre du face-à-face entre la société et la science ? ». In : *Raison présente*, n°161, 1er trimestre 2007.

MONNIER C., « Crise écologique et éducation. Vers une nouvelle position éthique dans le lien entre l'homme et la nature », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2012/3 (n°270), p. 110.

MONNOYER-SMITH L., « La participation en ligne, révélateur d'une évolution des pratiques politiques ? », In : *Participations*, 2011/1, n° 1, p. 157.

- MONTOUROY Y.**, « La démocratie environnementale au défi des triangles de fer : ouvrir la fabrication des politiques publiques à la société civile », In : *Participations*, 2014/1, n°8, p. 181.
- MORIN E.**, « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », In : *Revue Internationale de Systémique*, vol 9, N° 2, 1995.
- MORMONT M.**, « Écologisation : entre sciences, conventions et pratiques », In : *Natures Sciences Sociétés*, 2013/2 (Vol. 21), p. 159
- MZOUGH N. ET NAPOLÉONE C.**, « Introduction. L'écologisation, une voie pour reconditionner les modèles agricoles et dépasser leur simple évolution incrémentale », In : *Natures Sciences Sociétés*, 2013/2 (Vol. 21), p. 161.
- ORY J.-F. , PETITJEAN J.-L., CÔME T. ,** « Plan vert des universités : plan stratégique ou outil de communication ? », *Management Sciences Sociales*, Kedge Business School, 2016, pp.46-62.
- OZOUF-MARIGNIER M.-V., « L'environnement vu par des notables locaux à la fin du XVIIIe siècle », In : *Du milieu à l'environnement – Pratiques et représentation du rapport homme/nature depuis la Renaissance*, ss.dir. M.-C. Robic, Economica, pp. 57-88
- PARMENTIER I. ET SERVAIS O.**, « Des oppositions de riverains du XVIIIe siècle au phénomène NIMBY contemporain », In : *La nature en éclats – Cinq controverses scientifiques*, B. Feltz, N. Frogneux, S. Leyens (dir.), Academia – L'Harmattan, 2015, p. 222.
- RIGAUDIÈRE A.**, « La Haute Auvergne face à l'agriculture nouvelle au XVIIIeme siècle », In : *étude d'histoire économique rurale au XVIIIe siècle*, Paris, PUF, 1965, p. 1 -104, voir p.28
- ROUBAN L.**, « Innovation, complexité et crise de l'État moderne ». In : *Revue française de science politique*, 38^e année, n°3, 1988. p. 338.
- SANSEVERINO-GODFRIN.**, « Le contrôle des installations classées : une relation négociée entre le “contrôleur ” et le “ contrôlé ”? », *RISEO - risques, études et observations*, 2015, p. 16.
- SCHLESINGER P. ET AL.**, « L'identité nationale. De l'incantation à l'analyse », *Hermès, La Revue* 1991/1 (n° 8-9), p. 221.
- SÉGUR P.**, « La désignation des gouvernants par tirage au sort », PUF, *revue française de droit constitutionnel*, 2013/3, n° 95, p. 690-691.
- TAPLIN J.**, « Jouer les bons citoyens – Les effets contrastés de l'engagement au sein de dispositifs participatifs », In : *Politix*, 2006/3, n°75, p. 17.
- TORNAYV .,** « La Pachamama, évolution d'un mythe dans la montagne, approche d'une territorialité du sacré dans une vallée du nord-ouest argentin », *Univ. de Genève Département de géographie*, 2003
- WAAUB J.-P.**, « Croissance économique et développement durable : vers un nouveau paradigme du développement », In : *Environnement et développement. Questions éthiques et problèmes socio-politiques*, Fides, 1991, pp. 47-70
- ZACCAÏ E.**, « Développement durable : l'idéologie du XXIe siècle », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n° 14, 2009

VI. Rapports et études

ADEME

- ADEME, *Changer les comportements, faire évoluer les pratiques sociales vers plus de durabilité – L'apport des sciences humaines et sociales pour comprendre et agir*, septembre 2016.

CADA

- CADA, rapport d'activité 2017, p. 45 et s.

CESE

- BOUGRAIN DUBOURG A. ET DULIN A., *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, pour la transition écologique*, 2013. p. 58.
- DUTRUC P. (rap.), *L'affichage environnemental, levier pour la mise en œuvre de l'économie circulaire*, 26/03/2019
- MARTINAUD C., *Environnement et développement durable l'indispensable mobilisation des acteurs économiques et sociaux*, 2003,

CLUB DE ROME

- Club de Rome : « *Halte à la croissance ?* », rapport de 1972
- Club de Rome : *Pas de limites pour le savoir*, rapport de 1979

CLUB DES JURISTES

- Club des juristes, *Mieux informer et être informé sur l'environnement*, rapport, Commission environnement, septembre 2014, p. 37 et s.
- Commission Environnement du Club des juristes, rapport *Renforcer l'efficacité du droit international de l'environnement – Devoirs des États, droits des individus*, novembre 2015, p. 85.

CNTE

- RICHARD A., *Rapport Démocratie environnementale : débattre et décider*, La documentation française, Commission spécialisée du Conseil national de la transition écologique sur la démocratisation du dialogue environnemental, 2015, p. 40.

CONSEIL D'ETAT

- Conseil d'État, Rapport public 1999, *L'intérêt général*, EDCE 1999, n°50, La Documentation française, p. 287.
- Conseil d'Etat, *Rapport public 2006. Sécurité juridique et complexité du droit*, La documentation française, 2006.
- Conseil d'Etat, *Le droit souple*, EDCE 2013

CONVENTION CITOYENNE POUR LE CLIMAT

- Convention Citoyenne pour le Climat, *Les propositions de la Convention Citoyenne pour le Climat*, Rapport de la Convention citoyenne pour le climat à l'issue de son adoption formelle dimanche 21 juin 2020, Version corrigée, 29 janvier 2021, p. 50.

CSA

- CSA, *Rapport sur l'exécution du cahier des charges de France Télévision - Année 2017*, Juillet 2018, p. 104.

DEFENSEUR DES DROITS

- Défenseur des droits, *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun*, 2016

FRANCE STRATEGIE

- AGACINSKI D. (rap.), *Expertise et démocratie – Faire avec la défiance*, France stratégie, décembre 2018.
- LY T. (rap.), *Quelle stratégie pour quelle école ?*, Rapport France Stratégie, septembre 2016.

OMC

- Rapport, *commerce et environnement*, OMC, dossier spéciaux 4, 2001

ONDRP

- ONDRP, *Les atteintes à l'environnement et à la santé publique constatées en 2016*, La note de l'ONDRP, Rapport annuel 2017, n°24.

ONEMA

- BARONE S., *Comment la Justice traite les dommages écologiques. Une sociologie des acteurs judiciaires face aux atteintes à l'eau et aux milieux aquatiques - Rapport final de l'action « La prise en compte des dommages écologiques comme critère de l'évaluation de l'effectivité du droit de l'eau »*, ONEMA, Irstea, juin 2016, p. 17

RAPPORTS DE RECHERCHE

- TRUILHE E ET HAUTEREAU-BOUONNET M., *Le procès environnemental – Du procès sur l'environnement au procès pour l'environnement*, sous la direction de, Mission de recherche droit et justice, publié en mai 2019, p. 186.
- Marcou G., *Modes de repression et action administrative*, In : *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 55.
- DEGUERGUE M., MARCOU G., Teitgen-Colly C., *Les sanctions administratives dans les secteurs techniques*, Rapport de recherche, Mission de recherche Droit & Justice. 2017, p. 10.

RAPPORTS INSTITUTIONNELS

- NOTAT N. ET PRIEUR M., *Construire une démocratie écologique : institutions et gouvernance*, synthèse du rapp. du groupe V du Grenelle de l'environnement, p. 17.
- ATTALI J., *Rapport de la commission pour la libération de la croissance française*, remis en janvier 2008 (p. 91-92)
- MARTINAUD C. ET LAURENT J.-L., *Rapport sur la simplification des enquêtes publiques*, CGPC et IGE, de novembre 2005
- PARCS NATIONAUX DE FRANCE, *Rapport de 2016 : Les parcs nationaux de France – l'éducation par la nature*, parcs nationaux de France, juillet 2016.
- GIRAULT G ET FORTIN-DEBART C., *Etat des lieux des perspectives en matière d'éducation relative à l'environnement*, rapport, USM Muséologie et médiation des sciences, Muséum national d'histoire naturel, Paris novembre 2006, p. 10.
- THELOT C., *Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, Pour la réussite de tous les élèves*, La documentation française, 2004, p. 49.
- J. MORET, *Rapport sur l'enseignement de la biodiversité dans l'enseignement scolaire*, Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'écologie du développement durable et de l'énergie, 8 mars 2013, p. 18.

RAPPORTS INTERNATIONAUX

- ADAMS ET PINGEOT, *Whose Development, Whose UN? Reclaiming the UN's Value-based Framework*, Friedrich Ebert Stiftung Foundation, division du développement durable

du développement des affaires économiques et sociales de l'ONU chargé de coordonner les groupes majeurs November 2013.

- BRUNDTLAND G-H., *Notre avenir à tous*, rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988, p. 51
- COMMISSION EUROPEENNE ET CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»)* - *Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation* - 2015/C 417/04
- H. KNOX J., *Rapport du Rapporteur spécial sur la question des obligations relatives aux droits de l'Homme se rapportant aux moyens de bénéficier d'un environnement sûr, propre, sain et durable*, Assemblée générale des Nations Unies, Conseil des Droits de l'Homme, 28 décembre 2015, A/HRC/31/53, § 11

RAPPORTS MINISTERIELS

- BREGEON J., FAUCHEUX S., ROCHET C., *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*, Ministère de l'éducation nationale, février 2008, La documentation française, p. 3.
- JEGOUZO Y., *Pour la réparation du préjudice écologique*, Ministère de la justice, 2013.
- TUOT T., *Grenelle de l'environnement : rapport général*, Ministère de l'écologie, du développement et de l'aménagement durables, la documentation française, octobre 2007, p. 34.
- DELEGATION INTERMINISTERIELLE AU DEVELOPPEMENT DURABLE, *4e rapport sur la mise en œuvre de la Stratégie nationale de développement durable 2003-2008*, Ministère de l'écologie et du développement durable, La documentation française, mai 2007.
- COPPENS Y., *Rapport de la Commission Coppens de préparation de la Charte de l'environnement*, Ministère de l'écologie et du développement durable, Avril 2005, La documentation française, p. 22.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Enquête sur les sorties scolaires avec nuitées 2001 – 2002*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'Enseignement scolaire, 16 octobre 2003
- CGEDD, *Une justice pour l'environnement*, Mission d'évaluation des relations entre justice et environnement, oct. 2019, p. 5.
- *Évaluation de la police de l'environnement*, février 2015, p. 54-55.
- BONHOURE G, HAGNERELLE H., *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 de l'inspection générale de l'éducation nationale, avril 2003, n°2003 014, p. 19.
- FILATRE D., *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants, rapport juillet 2018, p. 5.
- ZUCCARELLI E., *Rapport de la commission «Laïcité et Fonction publique»* du 9 déc. 2016

RAPPORTS PARLEMENTAIRES

- BASSIRE N. ET TUFFNELL F., *Rapport d'information sur la mise en application de la loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages*, Assemblée nationale, 2018 [en ligne].
- BIRRAUX C. ET ETIENNE J.-C., *Rapport sur le principe de précaution : bilan de son*

application quatre ans après sa constitutionnalisation, Compte rendu de l'audit public du 1^{er} octobre 2009, OPECST, 2009

- BONNECARRERE P., *Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur la démocratie représentative, démocratie participative, démocratie paritaire : comment décider avec efficacité et légitimité en France en 2017*, Enregistré à la Présidence du Sénat le 17 mai 2017, n°556, p. 55.

- CARTRON F., *Rapport fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi, adopté par l'assemblée nationale, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, n° 568, Sénat session ordinaire de 2012-2013, p. 67.

- DURAND Y. *Rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, 28 février 2013, p. 214.

- FOUCHE A., *Rapport n° 8 (2017-2018), relatif au Projet de loi ordonnances relatives à la modification des règles applicables à l'évaluation environnementale des projets et portant réforme des procédures destinées à assurer l'information du public à l'élaboration de décisions ayant une incidence sur l'environnement*, fait au nom de la commission de l'aménagement du territoire et du développement durable, déposé le 5 octobre 2017, p. 109.

- GELARD P., *Rapport fait au nom de la commission des Lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale sur le projet de loi constitutionnelle, adopté par l'Assemblée nationale, relatif à la Charte de l'environnement*, 16 juin 2004, n°352.

- GROSPERRIN J., *rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation en en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, 7 avril 2010.

- KOSCIUSKO-MORIZET N., *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles relatif à la Charte de l'environnement*, XII^e législature, N°1595, mai 2004 p.36.

- MORIN-DESAILLY C. *Rapport d'information n° 607 (2017-2018) fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Prendre en main notre destin numérique : l'urgence de la formation*, déposé le 27 juin 2018, p. 117.

- PANCHER B. ET TOURTELIER P., *Rapport d'information de l'Assemblée Nationale sur la mise en application de la loi n°2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement* du 9 février 2012, n°4340, le 9 février 2012.

- PERRIN C., *Rapport fait au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées, sur le projet de loi autorisant l'approbation de l'amendement à la convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice, pris par la décision II/1 adoptée dans le cadre de la deuxième réunion des parties à la convention*, 7 octobre 2015, p. 7.

- REVOL H. ET BIRRAUX C., *rapport de l'office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques sur la Charte de l'environnement* du 21 mai 2003

UICN

- UICN, *Stratégie mondiale de la conservation. La conservation des espèces vivantes au service du développement durable*, UICN, PNUE, WWF, 1980

- Comité Français de l'UICN, *La protection de la nature par le droit pénal : des propositions pour une meilleure efficacité*, proposition n°2 , 2015

UNESCO

- UNESCO-PNUE. (1977). *Déclaration de Tbilissi et Rapport final*. Conférence

intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre 1977. Paris : UNESCO

- UNESCO, *L'action du programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (1975- 1983)*, Ibid., p. 1.

- UNESCO, *Éduquer pour un avenir viable : engagement et partenariat*, Actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du Sommet mondial sur le développement durable, 2-3 septembre 2002, Johannesburg, p. 14.

- UNESCO, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable – Cadre de référence pour une ébauche de Programme d'application internationale pour la Décennie*, juillet 2003, p. 4.

- UNESCO, *Le développement durable commence avec l'éducation – Comment l'éducation peut contribuer à la réalisation des objectifs proposés pour l'après 2015*, Rapport 2014, p. 11.

- UNESCO, *L'éducation en vue des objectifs de développement durable – Objectifs d'apprentissage*, rapport publié en 2017.

AUTRES RAPPORTS

- JACQUEMOT F., *Des conférences de citoyens en droit français*, rapport, Paris, octobre 2007 [en ligne].

- GRAINE DU PAYS DU NORD, *Étude de faisabilité et préfiguration d'un espace régional de concertation pour l'EEDD en région Nord-Pas de Calais*, Rapport de mission 30 janvier 2012.

- VON WACHTER V., STOKKINK D. (DIR.), *L'éducation au développement durable en Europe*, Pour la solidarité European think & do tank, note d'analyse, mars 2017, p. 8.

Index

-A-

- **Accès à la justice** : 255, 265 et s., 299 et s., 303, 398 et s., 421

- **Des associations** : 263 et s.

- **Action en justice** : 134 et s.

- **Agence française pour la biodiversité** : 272

- **Association de protection de l'environnement** : 88 et s., 128, 134 et s. 150, 262 et s., 402

- **Administration** : 83, 130, 194, 202, 207, 267 et s., 331, 353, 410 et s.

- **Coadministration** : 205 et s.
- **De l'État** : 208 et s.
- **Territoriale** : 210 et s.

- **Acceptabilité** : 183 et s., 200, 271, 405

- **Mesures contraignantes** : 230 et s.
- **Mesures non contraignantes** : 225 et s.

-C-

- **Circulaire** : 29, 45, 82 et s., 92 et s., 160, 214 et s., 339 et s., 352 et s., 457 et s.

- **Charte de l'environnement**

- **Invocabilité** : 469
- **Article 7** : 128, 247, 323, 408, 410, 423, 472 et s.
- **Article 8** : 31, 46, 150 et s., 158, 315 et s., 359, 410, 467 et s., 471 et s.

- **Concept (juridique)** : 459 et s.

- **Convention d'Aarhus** : 46, 148, 168, 190 et s., 299 et s., 310, 367, 420 et s., 447

- **Complexité** : 241, 255, 270, 401 et s., 433, 444 et s.

- **Citoyenneté environnementale** : 192 et s., 370 et s., 400 et s., 407 et s.

- **CESE** : 208, 216, 378, 391, 411

- **CNTE** : 330, 334

- **Convention internationale** : 122, 144 et s., 258, 277, 283, 291 et s., 369, 456

-D-

- **Développement durable** : 27 et s., 141 et s., 182, 210

- **éducation au ...** : 36 et s., 149, 153, 157 et s., 288 et s., 296 et s., 380 et s., 447.

- **Stratégie** : V. SNDD

- **Démocratie environnementale** : 192, 303, 388, 397 et s., 434 et s.

- **Droit comparé** : 187 et s.

- **Droit de l'environnement**

- **Écologisation du droit** : 179 et s.,
- **Effectivité** : 131, 195, 214 et s., 228 et s., 233, 240
- **Non régression** : 143, 200, 319
- **Postmoderne** : V. postmoderne

- **Doctrine** : 315 et s., 440 et s.

- **Droit pénal** : 184, 269

- **De l'environnement** : 237, 272 et s.

- **Droit de l'enfant** : 362

- **Droit de l'Homme** : 259, 362, 367, 420, 467

- **Droit à l'éducation** : 360 et s., 369 et s., 378, 385 et s., 479

-E-

- « **Éducation à** » : 32 et s., 11, 458 et s.

- **Éducation écologique** : 46, 190 et s., 277, 300 et s.

- **Éducation à la nature** : 58 et s., 62 et s., 339

- **Endoctrinement** : 18, 164 et s., 252, 320, 350, 387

- **Étude d'impact** : 194, 272, 409, 415

-I-

- **Institution scolaire** : 19, 41, 95 et s., 109

- **École** : 32, 40 et s., 61 et s., 81 et s., 90 et s., 159, 218, 313, 338 et s., 345 et s., 376 et s.
- **Collège** : 81, 356, 382
- **Lycée** : 81, 152, 324, 343, 380 et s., 391

- **Interprétation (de la norme)** : 122, 143, 154, 197, 200, 231, 245 et s., 315 et s., 353, 451
 - **Intérêt général** : 41, 126, 171 et s., 181, 185, 191, 330, 385, 400, 435
 - **Information** : 42, 115, 146, 151 et s., 191 et s., 236 et s., 307 et s. 371
 - **Accès à l'information** : 46, 71, 87, 148, 190, 309
 - **CADA** : 409 et s., 411 et s.
 - **Droit à l'information** : 299, 408 et s., 467
 - **Principe** : 143, 278, 302 et s., 395 et s.
 - **Interprétation (de la norme)** : 122, 143, 154, 197, 200, 231, 245 et s., 315 et s. 353, 471
- L-**
- Légitimité** : 97 et s., 136, 264, 386 et s., 402 et s.
- **Du droit** : 98 et s., 170, 395 et s.
 - **Démocratique** : 100 et s., 172, 335, 397 et s., 404 et s., 425 et s., 432 et s.
 - **De la norme** : 130 et s., 189 et s., 223 et s.
- M-**
- Magistrat** : 158, 244 et s.
- **Formation** : 253 et s.
 - **Interprétation** : V. Interprétation
 - **Spécialisation** : 253 et s., 256
- Médias** : 21, 32, 38, 108, 129, 158, 238 et s., 302, 368
- N-**
- **Norme**
 - **Conception** : 47, 102, 170 et s.
 - **Densification** : 119 et s.
 - **Effet direct** : 35, 92, 232, 340, 364 et s., 457
 - **Effet cliquet** : 150 et s., 260, 315 et s., 358, 388, 458, 472
 - **Effet performatif** : 49, 173 et s., 450 et s.
 - **Flexibilité** : 123 et s., 478
 - **Mise en œuvre** : 197, 202 et s. 212, 247, 370
 - **Réception** : 223 et s., 478
 - « **name and shame** » : 132 et s.
 - **Numérique** : 411, 423, 429 et s.
 - **Neutralité** : 56, 99, 222, 244, 267, 320, 386 et s., 405, 433, 454
- O-**
- **Objectif (juridique)** : 464 et s.
 - **OME** : 257 et s.
- P-**
- **Partenariat** : 28, 333, 340 et s., 382, 391, 479
 - **Participation du public** : 46, 131, 190 et s., 303, 334, 416, 419 et s.
 - **Conférence de citoyens** : 434 et s.
 - **Enquête publique** : 128, 193 et s., 415, 428 et s.
 - **Garants** : 410, 414, 416 et s.
 - **Parc**
 - **Parcs Nationaux** : 91, 151, 178, 215, 265, 322, 326 et s.
 - **Parcs Naturels Régionaux** : 93, 151, 326 et s., 445
 - **Principe (juridique)** : 423, 454, 467 et s.
 - **Principe d'intégration** : 141, 179, 181, 249, 457, 470
 - **Principe de précaution** : 143, 178, 197 et s., 249
 - **Principe de non régression** : 143, 319
 - **Post-modernité** : 54, 111 et s., 161 et s., 247, 282
 - **Postmodernisme** : 54, 113
 - **Modernité** : 54, 70 et s., 111 et s., 162 et s.
 - **Propriété** : 64 et s., 177 et s.
 - **Pluralisme juridique** : 69, 80, 121 et s.
 - **Politique publique** : 47, 49, 213 et s., 311, 480
 - **Pouvoir exécutif** : 202 et s.

-Q-

- **Qualification juridique** : 249, 277, 394, 437 et s.,
- **QPC** : 359, 473 et s.

-S-

- **Socle commun de connaissance** : 336, 362, 373 et s.
- **Société civile** : 97 et s., 124 et s., 163, 260, 325
- **Stratégie Nationale** : 38, 153, 214, 325, 332 et s.,
- **Spécialisation** : 26, 115
 - **Fonction publique** : 207, 211 et s.
 - **Magistrats** : V. Magistrat
- **Soft law** : 123, 128, 144, 163, 226 et s., 309, 420
- **Sanction** : 133, 144, 184, 233 et s.
 - **Administrative** : 270 et s.
 - **Pénale** : 272 et s.

-T-

- **Tirage au sort** : 421, 431 et s.
- **Tribunal de Monsanto** : 134

-U-

- **UNESCO** : 14, 84 et s., 155 et s., 219, 283 et s., 362, 444
- Union Européenne** : 37, 139, 145 et s., 209, 221 et s., 258, 304 et s.

-V-

- **Vigilance environnementale** : 47, 236 et s., 323, 471

Table des matières

INTRODUCTION	17
1. UN OBJET : L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT	18
A. UN OBJET À DECOMPOSER.....	19
<i>i. Éducation</i>	19
ii. Environnement.....	24
B. UN OBJET À DÉFINIR.....	27
<i>i. Les différentes approches de l'éducation à l'environnement</i>	27
ii. <i>L'éducation à l'environnement face à l'éducation au développement durable</i>	32
C. UN OBJET À CLARIFIER.....	36
<i>i. La place de l'éducation à l'environnement au sein des « éducation à »</i>	36
ii. <i>Une approche holistique de l'éducation à l'environnement</i>	38
2. UN POSTULAT : L'ACTION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENTS	41
3. UN OBJECTIF : LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE	44
A. DROIT ET ÉDUCATION : UNE COEXISTENCE ENTRE IGNORANCE ET COMPLÉMENTARITÉ.....	44
B. LE CHOIX D'UNE APPROCHE JURIDIQUE.....	47
<i>i. L'intérêt d'une approche juridique de l'éducation à l'environnement</i>	47
ii. <i>Une approche fondée sur la reconnaissance juridique</i>	51
PARTIE 1 : LES FACTEURS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT	57
<i>TITRE 1 : UN FACTEUR HISTORIQUE : LES MUTATIONS DU DROIT</i>	61
CHAPITRE 1 : UNE MARGINALISATION DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT MODERNE	63
SECTION 1 : UNE MARGINALISATION STRUCTURELLE	65
§1 : Une rupture avec le droit prémoderne	65
A. Une éducation à l'environnement identifiable dans le droit prémoderne.....	66
1. Une « éducation à la nature ».....	66
2. Une appréhension juridique de l'éducation à la nature.....	70
<i>a. Les mécanismes juridiques de protection de la famille</i>	70
<i>b. Les mécanismes juridiques de destination du droit de propriété</i>	72

B. Les prémices d'un bouleversement idéologique avec la philosophie des Lumières	74
1. Un bouleversement hérité de la philosophie des Lumières	75
2. Le basculement vers la modernité	78
<i>a. Une nouvelle conception de la nature</i>	79
<i>b. Une maîtrise de la nature</i>	81
§2 : Un obstacle ontologique	83
A. Un obstacle idéologique au développement de l'éducation à l'environnement	83
1. Le modèle étatique	84
2. Le modèle juridique	86
B. Un système juridique inadapté au développement de l'éducation à l'environnement	88
1. Une double reconnaissance de l'éducation à l'environnement dans le droit moderne	89
2. Des sources ignorées	90
SECTION 2 : UNE MARGINALISATION MATÉRIELLE	93
§1 : Une impossibilité à encadrer l'éducation à l'environnement	93
A. La reconnaissance d'une nécessité de développer l'éducation à l'environnement	93
1. Une reconnaissance sur le plan international	94
<i>a. Le rôle majeur de l'UNESCO</i>	94
<i>b. La scène internationale</i>	96
2. Une reconnaissance en France	97
<i>a. Le rôle des associations</i>	97
<i>b. Une reconnaissance étatique</i>	98
B. Le constat d'une défaillance	101
1. Une défaillance dans la mise en œuvre	101
<i>a. A l'école</i>	101
<i>b. En dehors de l'école</i>	103
2. Une défaillance liée à une institution scolaire fermée	104
§2 : Une impossibilité à développer l'éducation à l'environnement	106
A. La nécessaire légitimité démocratique du droit	107
1. Les fondements de la légitimité démocratique du droit	107
2. Une crise de légitimité démocratique	109
B. L'impossibilité à traiter la complexité	112
1. Une complexité plurielle	112

<i>a. Une complexification de la société</i>	112
<i>b. Une complexification du droit</i>	114
2. Les insuffisances du droit moderne.....	115
<i>a. Des fondements en opposition</i>	116
<i>b. La nécessaire évolution du droit</i>	117
CHAPITRE 2 : UN ANCRAGE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LE DROIT POSTMODERNE	121
SECTION 1 : L'AVÈNEMENT D'UN NOUVEAU PARADIGME POSTMODERNE	123
§1 : Une conceptualisation du monde contemporain	123
A. Une conceptualisation dans les sciences humaines.....	124
1. Une volonté de théoriser le monde contemporain.....	124
2. Une théorisation contestée du monde contemporain.....	127
B. La naissance d'une théorie du droit postmoderne.....	129
1. Un droit complexe.....	129
<i>a. Une densification normative</i>	130
<i>b. Le pluralisme juridique</i>	132
2. Un droit flexible.....	134
§2 : La mise en action de nouveaux acteurs	135
A. Le développement de la société civile.....	136
1. Un développement symptomatique de la postmodernité.....	137
2. Une place centrale dans la création de la norme.....	140
B. La société civile : un garant de la validité de la norme.....	141
1. Le garant d'une légitimité de la norme.....	141
2. Un garant de l'application de la norme.....	143
<i>a. Un contrôle de « name and shame »</i>	143
<i>b. Une action en justice</i>	145
SECTION 2 : L'ESSOR DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT GRÂCE AU DROIT POSTMODERNE	147
§1 : L'essor du droit de l'environnement	148
A. Le droit de l'environnement, un droit résolument postmoderne.....	148
1. Un droit postmoderne dans ses fondements idéologiques.....	149
<i>a. Une vocation universaliste</i>	149
<i>b. Un droit finaliste</i>	151
2. Un droit postmoderne dans sa structure.....	153

B. Une éducation à l'environnement identifiable en droit de l'environnement.....	157
1. En droit supranational.....	157
2. En France.....	161
§2 : Une éducation à l'environnement clairement identifiable.....	164
A. Une conceptualisation de l'éducation à l'environnement.....	165
1. Une conceptualisation en droit international.....	166
2. En droit français.....	168
B. L'éducation à l'environnement, un symbole du droit postmoderne.....	172
1. Une éducation postmoderne portée par le droit postmoderne.....	172
2. Le dépassement de la postmodernité.....	174
<i>TITRE 2 : UN FACTEUR REALISTE : L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT COMME CONDITION DE L'EFFICACITE DE LA PROTECTION JURIDIQUE DE L'ENVIRONNEMENT.....</i>	<i>179</i>
CHAPITRE 1 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA CONCEPTION DE LA NORME.....	181
SECTION 1 : L'INFLUENCE LORS DE L'ÉLABORATION DE LA NORME.....	183
§1 : La mise en balance d'intérêts divergents.....	183
A. La place centrale de l'intérêt général en droit de l'environnement.....	184
1. L'intérêt général attaché à l'environnement.....	185
<i>a. La reconnaissance de l'intérêt général.....</i>	<i>185</i>
<i>b. Une validation au regard de l'effet performatif du droit.....</i>	<i>187</i>
2. Les effets de l'intérêt général en droit de l'environnement.....	189
B. L'influence de l'éducation à l'environnement sur le « verdissement » de l'intérêt général.....	191
1. Le renforcement de la place de l'environnement dans les préoccupations sociétales.....	192
<i>a. Les conflits entre environnement et d'autres domaines : une mise en concurrence renouvelée</i>	<i>193</i>
<i>b. L'effet de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité sociale des mesures environnementales</i>	<i>195</i>
2. Pour une ambition renouvelée.....	196
<i>a. La poursuite d'objectifs ambitieux.....</i>	<i>197</i>
<i>b. Regard sur d'autres législations.....</i>	<i>199</i>
§2 : La recherche d'une plus grande légitimité.....	201
A. Un renforcement du principe de participation.....	202
1. L'action de l'éducation à l'environnement sur le principe de participation.....	202

2. L'émergence d'une « citoyenneté environnementale ».....	204
B. L'influence de l'éducation à l'environnement sur les grands principes du droit de l'environnement.....	208
1. L'éducation à l'environnement : un instrument de connaissance des principes.	208
2. L'éducation à l'environnement : un instrument de renforcement de la finalité des principes.....	211
SECTION 2 : L'INFLUENCE LORS DE LA MISE EN ŒUVRE	215
§1 : Un soutien à la mise en œuvre de la législation.....	215
A. L'éducation à destination du pouvoir exécutif.....	215
1. La nécessaire uniformisation des attentes en matière environnementale.....	216
2. La difficulté de la décentralisation.....	218
B. L'éducation à destination de l'administration.....	220
1. Le manque de formation à l'environnement.....	221
<i>a. Dans la fonction publique d'État.....</i>	<i>221</i>
<i>b. Dans la fonction publique territoriale.....</i>	<i>223</i>
2. Les difficultés inhérentes à l'hyperspécialisation des personnels dans l'administration.....	224
§2 : L'accompagnement des politiques publiques.....	226
A. l'éducation à l'environnement comme renfort des politiques publiques	227
1. Un moteur de l'effectivité des politiques publiques environnementales.....	227
2. La nécessité d'une généralisation.....	229
B. L'éducation à l'environnement entre politique et politiques publiques.....	231
1. Une naissance politique.....	231
2. Une dimension politique inscrite dans l'éducation à l'environnement.....	233
CHAPITRE 2 : L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT SUR LA RÉCEPTION DE LA NORME.....	237
SECTION 1 : LA RÉCEPTION DE LA NORME PAR SES DESTINATAIRES.....	239
§1 : Le renforcement de la légitimité de la norme environnementale.....	239
A. L'acceptabilité de mesures non contraignantes.....	240
1. Les mesures environnementales non contraignantes.....	240
2. L'action de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité des mesures non contraignantes.....	243
B. L'acceptabilité de mesures contraignantes.....	245
1. Les mesures environnementales contraignantes.....	245
2. L'action de l'éducation à l'environnement sur l'acceptabilité des mesures	248
§2 : Le renforcement de la connaissance de la norme environnementale.....	250

A. La nécessaire connaissance des enjeux environnementaux.....	251
1. La mise en œuvre de l'obligation de vigilance environnementale.....	251
2. Les médias comme diffuseurs de l'éducation à l'environnement.....	253
B. L'indispensable formation au droit de l'environnement.....	255
1. Le droit de l'environnement : un droit complexe.....	255
2. La nécessaire éducation au droit de l'environnement.....	257
SECTION 2 : LA RÉCEPTION DE LA NORME PAR LES ORGANES DE	
CONTRÔLE	261
§1 : L'éducation à l'environnement et le pouvoir d'interprétation du juge.....	261
A. L'interprétation du droit de l'environnement.....	262
1. Une interprétation empreinte de forte subjectivité.....	262
2. Éducation et interprétation.....	266
B. La nécessité de juges spécialisés.....	269
1. Une nécessité au niveau national.....	269
2. Vers la création d'une Organisation Mondiale de l'Environnement.....	273
§2 : Le rôle de l'éducation à l'environnement sur la sanction de l'infraction.....	277
A. L'éducation à l'environnement et la poursuite de l'infraction.....	277
1. Le rôle des associations de protection de l'environnement.....	278
2. La recherche de l'infraction par les autorités publiques.....	281
B. L'éducation à l'environnement et la répression de l'infraction.....	285
1. La répression administrative.....	286
2. La répression pénale.....	288
PARTIE 2 : LES INSTRUMENTS DE LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE	
L'EDUCATION À L'ENVIRONNEMENT.....	295
<i>TITRE 1 : LES INSTRUMENTS DIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'EDUCATION À</i>	
<i>L'ENVIRONNEMENT.....</i>	<i>299</i>
CHAPITRE 1 : UNE RECONNAISSANCE MANIFESTE PAR LE DROIT DE	
L'ENVIRONNEMENT.....	301
SECTION 1 : UNE RECONNAISSANCE IMPULSÉE PAR LE DROIT SUPRA	
NATIONAL.....	303
§1 : Un essor né du droit international de l'environnement.....	303
A. Une profusion de textes hétéroclites.....	304
1. Des textes portés par les grandes conférences internationales.....	305
2. La volonté d'une construction autonome.....	309
3. Une reconnaissance dans des conventions internationales.....	311
B. La définition des grands principes de l'éducation à l'environnement.....	313

1. Une recherche de caractérisation de l'éducation à l'environnement.....	313
2. De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable : vers une dénaturation des principes	316
§2 : Une reconnaissance hétérogène en Europe.....	318
A. L'apport majeur de la convention d'Aarhus.....	319
1. La reconnaissance d'une éducation écologique.....	320
2. La reconnaissance du lien entre éducation à l'environnement et les principes d'information et de participation.....	322
B. L'absence de compétence de l'Union Européenne.....	324
1. Une absence de compétence en matière éducative.....	325
2. Une saisine grâce au droit de l'environnement.....	327
SECTION 2 : LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT EN DROIT INTERNE.....	331
§1 : L'ouverture du droit constitutionnel à l'éducation à l'environnement.....	332
A. La reconnaissance consensuelle de l'importance de l'éducation à l'environnement dans la Charte de l'environnement.....	333
B. Les interrogations relatives à la portée de l'article 8 de la Charte de l'environnement.....	335
1. Une portée illusoire : une lecture autonome de l'article 8.....	336
2. Une portée effective : une lecture conditionnée de l'article 8.....	340
§2 : La reconnaissance modeste en droit interne.....	344
A. Des organes chargés de la promotion de l'éducation à l'environnement.....	345
1. Les organismes nationaux.....	345
2. Les organismes territoriaux.....	346
3. Le renforcement du rôle associatif.....	349
4. Le rôle particulier imposé à certaines associations.....	350
B. Le développement d'obligations juridiques.....	352
1. Une politique impulsée au niveau national : la <i>stratégie nationale de développement durable</i> (SNDD).....	352
2. Le renforcement du lien éducation / participation.....	354
CHAPITRE 2 : UNE RECONNAISSANCE TIMIDE PAR LE DROIT DE L'ÉDUCATION.....	357
SECTION 1 : LE DROIT DE L'ÉDUCATION SUPPORT EFFECTIF DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT.....	359
§1 : Le droit de l'éducation support principal de l'éducation à l'environnement en droit interne.....	359
A. Le cadre normatif de l'éducation à l'environnement.....	360

1. Les circulaires.....	360
2. L'éducation à l'environnement dans la loi.....	365
a) L'avènement de l'éducation à l'environnement grâce à la loi Grenelle I.....	365
b) Une reconnaissance effective grâce à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 complétée par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.....	366
c) Une reconnaissance entérinée grâce à la loi du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets.....	369
B. Analyse de la portée juridique.....	373
1. Les circulaires.....	373
2. L'article L312-19, un écran à l'application de la charte de l'environnement.....	376
3. Une évolution réelle grâce à la loi portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets.....	379
§2 : Une reconnaissance grâce au droit à l'éducation.....	381
A. En droit international.....	383
1. La convention relative aux droits de l'enfant.....	383
2. Une reconnaissance par le truchement de l'éducation aux droits de l'Homme. .	387
B. En droit interne.....	390
1. Une reconnaissance récente de l'éducation à l'environnement dans les dispositions relatives au droit à l'éducation.....	391
2. Une reconnaissance grâce au socle commun de connaissances.....	394
SECTION 2 : LES LIMITES DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT EN DROIT DE L'ÉDUCATION.....	397
§1 : Les limites de l'éducation à l'environnement.....	397
A. Une vision trop centrée sur l'école.....	398
B. Une vision trop cloisonnée.....	400
1. Par matière.....	400
2. Par établissement.....	403
§2 : Les limites du système éducatif.....	404
A. L'éducation à l'environnement face au droit à l'éducation.....	406
1. La liberté de conscience.....	407
2. La liberté d'enseignement.....	409
B. Un manque d'ouverture des enseignants à la matière.....	411
TITRE 2 : LES INSTRUMENTS INDIRECTS DE LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT.....	415

CHAPITRE 1 : L'ACTION NÉVRALGIQUE DES PRINCIPES D'INFORMATION ET DE PARTICIPATION DANS LA RECONNAISSANCE JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT.....	417
SECTION 1 : L'EXISTENCE D'UNE SYNERGIE ENTRE PRINCIPES D'INFORMATION ET DE PARTICIPATION ET ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT.....	419
§1 : Le renforcement des finalités des principes.....	419
A. L'avènement d'une démocratie environnementale.....	420
1. Le 4 ^{ème} pilier de la démocratie environnementale.....	420
2. Le passage d'une technocratie à une démocratie environnementale.....	423
B. La légitimité de l'action publique.....	426
1. Une meilleure compréhension des décisions.....	427
2. Une assise démocratique renforcée.....	429
§2 : Le renforcement des mécanismes de mise en œuvre des principes.....	430
A. Les mécanismes du droit à l'information.....	430
1. Une efficacité renforcée grâce à l'éducation à l'environnement.....	431
2. Pour un élargissement des missions de la CADA.....	433
B. Les mécanismes de participation.....	435
1. Une meilleure éducation du public.....	436
2. Renforcer le rôle des garants.....	438
SECTION 2 : UNE ASSISE JURIDIQUE RENFORCÉE.....	441
§1 : Le cadre juridique de l'information et de la participation comme support à la reconnaissance de l'éducation à l'environnement.....	442
A. L'information et la participation : des principes reconnus.....	443
1. Une reconnaissance juridique forte.....	443
2. Un cadre juridique en évolution permanente.....	445
B. Un cadre juridique à renforcer.....	447
1. Vers une nouvelle approche de la participation.....	447
2. La nécessaire construction d'un cadre légal.....	449
§2 : L'opportunité de la construction de nouveaux cadres juridiques.....	451
A. L'éducation à l'environnement comme support de nouvelles techniques participatives.....	452
1. Le numérique.....	452
2. Le tirage au sort.....	454
B. La construction d'un nouvel outil de la démocratie environnementale : la conférence de citoyens.....	457

CHAPITRE 2 : LA NÉCESSAIRE RECHERCHE D'UNE QUALIFICATION JURIDIQUE.....	461
SECTION 1 : LA NÉCESSITÉ D'UNE HOMOGENÉISATION DE LA NOTION	462
§1 : L'éducation à l'environnement : un objet juridique non identifié.....	463
A. Une absence de qualification juridique, la conséquence d'un désintérêt de la doctrine.....	464
1. Droit et éducation : un domaine de recherche oublié.....	465
2. L'indifférence de la doctrine vis-à-vis de l'éducation à l'environnement.....	466
B. Une absence de qualification juridique, conséquence de la complexité de la notion	468
1. La difficile identification d'une autorité compétente.....	468
2. Une absence de conceptualisation juridique de la notion.....	469
§2 : La double nécessité de la qualification juridique.....	472
A. Une démarche de simplification.....	473
B. Une démarche de valorisation.....	474
1. L'effet performatif du droit.....	474
2. La détermination d'un régime juridique.....	476
SECTION 2 : TENTATIVE DE QUALIFICATION JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT	479
§1 : La détermination de la nature juridique de l'éducation à l'environnement...480	480
A. Un droit entre droit de l'éducation et droit de l'environnement.....	480
1. Un rattachement au droit de l'environnement.....	480
2. Un droit de l'environnement intégré en droit de l'éducation.....	482
B. L'éducation à l'environnement : un concept juridique.....	484
1. Recherche de définitions du concept.....	484
2. L'éducation à l'environnement : un concept juridique.....	486
§2 : La recherche de catégorisation de l'éducation à l'environnement.....	488
A. La difficile assignation d'une catégorie juridique.....	489
1. Un objectif juridique ?.....	489
2. Un principe juridique ?.....	492
B. La nécessité d'une construction prétorienne.....	496
1. La nécessaire intervention du juge.....	496
2. L'invocabilité de l'article 8 de la Charte de l'environnement dans le cadre de la QPC.....	498
Conclusion.....	503
Bibliographie.....	509

Résumé

Depuis 1977, et l'entrée dans la législation française de l'éducation à l'environnement par voie de circulaire, ce sujet n'a cessé de se diffuser dans l'ensemble du droit. Cette expansion prend forme à tous les échelons de la hiérarchie des normes en inscrivant l'éducation à l'environnement aussi bien dans la loi qu'au niveau constitutionnel. L'identification des conditions juridiques de la reconnaissance de l'éducation à l'environnement conduit à souligner la capacité du système juridique à se saisir de nouveaux sujets. Néanmoins l'appréhension de ce sujet complexe et multidimensionnel pose des difficultés. D'une part, la portée des règles juridiques reconnaissant l'éducation à l'environnement est faible et s'apparente à de simples déclarations d'intention. D'autre part, l'utilisation de ces règles par ses destinataires reste faible voire inexistante, ce qui interroge sur la légitimité d'une telle introduction dans le droit. En réaction à ce constat, la thèse propose de démontrer que l'éducation à l'environnement joue un rôle majeur dans l'atteinte des objectifs de protection de l'environnement, mais également dans l'effectivité du droit de l'environnement. Ainsi, l'accumulation de règles relatives à cet objet a conduit à édifier un socle juridique solide en faveur de son expansion. L'enjeu de cette recherche est donc double. Elle ambitionne d'abord de clarifier la valeur juridique des textes relatifs à l'éducation à l'environnement en soulignant notamment les rapports d'implication qu'elle entretient avec les autres droits. Elle vise ensuite à donner un cadre juridique stable à un impératif essentiel pour la protection de l'environnement.

Mots-clés : éducation à l'environnement ; droit de l'environnement ; droit de l'éducation ; droit constitutionnel ; droit de l'Homme ; postmodernité ; éducation ; information ; participation.

Since 1977, when environmental education was included in French legislation by means of a circular, the subject has continued to spread throughout the law. This expansion is taking shape at all levels of the hierarchy of norms, with environmental education being enshrined in law as well as in the constitution. The identification of the legal conditions for the recognition of environmental education underlines the capacity of the legal system to take on new subjects. Nevertheless, the apprehension of this complex and multidimensional subject poses difficulties. On the one hand, the scope of the legal rules recognising environmental education is weak and resembles a simple declaration of intent. On the other hand, the use of these rules by their recipients remains weak or even non-existent, which questions the legitimacy of such an introduction in the law. In reaction to this observation, the thesis proposes to demonstrate that environmental education plays a major role in achieving the objectives of environmental protection, but also in the effectiveness of environmental law. Thus, the accumulation of relative rules on this subject has led to the building of a solid legal foundation for its expansion. The challenge of this research is therefore twofold. Initially, it aims to clarify the legal value of the texts relating to environmental education by underlining, in particular, the relationships of implication that it has with other rights. In addition, it aims to provide a stable legal framework for an essential requirement for environmental protection.

