

L'Institut Agro Rennes-Angers

☐ Site d'Angers ☒ Site de Rennes

Année universitaire : 2024-2025 Spécialité : Ingénieur Agronome Spécialisation (et option éventuelle) : Sciences Halieutiques et Aquicoles (Gouvernance des pêches et de l'aquaculture dans les espaces maritimes et littoraux)	Mémoire de fin d'études ☒ d'ingénieur de l'Institut Agro Rennes-Angers (Institut national d'enseignement supérieur pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement) ☐ de master de l'Institut Agro Rennes-Angers (Institut national d'enseignement supérieur pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement) ☐ de l'Institut Agro Montpellier (étudiant arrivé en M2) ☐ d'un autre établissement (étudiant arrivé en M2)
--	---

Quand l'éducation rencontre la gestion territoriale :
la place des enfants dans la gouvernance des littoraux via
le dispositif des Aires Marines Éducatives

Par : Marine LOUBIERE



Soutenu à Rennes le 11/09/2025

Devant le jury composé de :

Président : Catherine LAIDIN

Maître de stage : Léa GOTSMANN

Enseignant référent : Jean-Eudes BEURET

Autres membres du jury (Nom, Qualité) :

François MORISSEAU, Jury extérieur

Les analyses et les conclusions de ce travail d'étudiant n'engagent que la responsabilité de son auteur et non celle de l'Institut Agro Rennes-Angers

Ce document est soumis aux conditions d'utilisation «Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 4.0 France» disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>



Fiche de confidentialité et de diffusion du mémoire

Confidentialité

☒ Non ☐ Oui si oui : ☐ 1 an ☐ 5 ans ☐ 10 ans

Pendant toute la durée de confidentialité, aucune diffusion du mémoire n'est possible ⁽¹⁾.

Date et signature du maître de stage ⁽²⁾ : 15/09/2025
(ou de l'étudiant-entrepreneur)


Léa GOTTSMANN

A la fin de la période de confidentialité, sa diffusion est soumise aux règles ci-dessous (droits d'auteur et autorisation de diffusion par l'enseignant à renseigner).

Droits d'auteur

L'auteur⁽³⁾ **Loubière Marine**

autorise la diffusion de son travail (immédiatement ou à la fin de la période de confidentialité)

☒ Oui ☐ Non

Si oui, il autorise

- ☐ la diffusion papier du mémoire uniquement⁽⁴⁾
- ☐ la diffusion papier du mémoire et la diffusion électronique du résumé
- ☒ la diffusion papier et électronique du mémoire (joindre dans ce cas la fiche de conformité du mémoire numérique et le contrat de diffusion)

(Facultatif) ☒ accepte de placer son mémoire sous licence Creative commons CC-BY-NC-Nd (voir Guide du mémoire Chap 1.4 page 6)

Date et signature de l'auteur : 24/08/2025



Autorisation de diffusion par le responsable de spécialisation ou son représentant

L'enseignant juge le mémoire de qualité suffisante pour être diffusé (immédiatement ou à la fin de la période de confidentialité)

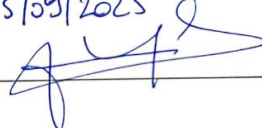
☒ Oui ☐ Non

Si non, seul le titre du mémoire apparaîtra dans les bases de données.

Si oui, il autorise

- ☐ la diffusion papier du mémoire uniquement⁽⁴⁾
- ☐ la diffusion papier du mémoire et la diffusion électronique du résumé
- ☒ la diffusion papier et électronique du mémoire

Date et signature de l'enseignant :

15/09/2025


Utilisation de l'Intelligence Artificielle (IA) pour la rédaction du mémoire

L'intelligence artificielle a été utilisée pour améliorer le texte ☒ Oui ☐ Non

Si oui, préciser pour quelle partie de texte et à quelles fins ?

L'intelligence artificielle a été utilisée pour tout le corps de texte : Chat GPT a été utilisé afin de corriger l'orthographe, vérifier la bonne compréhension de celui-ci « que comprends tu ici ? », et aider aux transitions entre paragraphes.

Toute absence de déclaration précise sera considérée comme un manquement aux règles de l'éthique scientifique.

Date et signature de l'auteur : 24/08/2025



(1) L'administration, les enseignants et les différents services de documentation de l'Institut Agro Rennes-Angers s'engagent à respecter cette confidentialité.

(2) Signature et cachet de l'organisme

(3).Auteur = étudiant qui réalise son mémoire de fin d'études

(4) La référence bibliographique (= Nom de l'auteur, titre du mémoire, année de soutenance, diplôme, spécialité et spécialisation/Option)) sera signalée dans les bases de données documentaires sans le résumé

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mes maîtres de stage pour la confiance qu'ils m'ont accordée, leur accompagnement bienveillant tout au long de cette étude, ainsi que pour les bons moments partagés ensemble. Un grand merci à Anne Renoux, coordinatrice du projet de recherche sur les Aires Marines Éducatives, pour son aide précieuse, sa disponibilité constante et sa bienveillance à chaque étape du stage. Merci à Léa Gottsmann pour ses relectures attentives et ses conseils toujours pertinents. Merci à Julien Fuchs pour son soutien dans les moments de doutes.

Je remercie également Catherine Laidin, enseignante-chercheuse au sein du pôle halieutique de l'Institut Agro Rennes, pour m'avoir guidée dans la découverte du monde des sciences sociales.

Ma reconnaissance va aussi au référent A, pour m'avoir permis de l'accompagner sur ses Aires Marines Éducatives. Sans lui, cette étude n'aurait tout simplement pas pu voir le jour. Merci pour ta bonne humeur communicative, tout comme celle de l'ensemble des acteurs rencontrés sur le terrain.

Enfin, merci à Cyan Pujo, stagiaire sur le projet RAME, avec qui j'ai partagé les trois derniers mois de stage. Ton soutien et ta présence ont rendu cette expérience encore plus enrichissante.

Sommaire

Introduction.....	1
Partie 1 – État des connaissances sur les AME	3
1.I. Dispositif des Aires Marines Educatives (AME)	3
1.I.1. L’AME un dispositif d’EDD	3
1.I.2. Histoire des AME	4
1.I.3. Fonctionnement des AME	5
1.II. La place réelle des élèves dans les AME encore peu étudiée	7
1.II.1. Les connaissances scientifiques sur les AME actuelles	7
1.II.2. Les AME, un champ de recherche en développement.....	7
Problématisation	8
Partie 2 – Enfance et action : participation institutionnelle et expériences environnementales	9
2.I. La place de la participation des enfants dans les cadres institutionnels	9
2.I.1. Le droit de participer des enfants : cadre légal et réalités	9
2.I.2. Critères d’une participation effective des enfants	9
2.I.3. La réception de la parole des enfants par les adultes.....	10
2.I.4. Freins et leviers : des problèmes liés à la participation des jeunes/enfants du point de vue des jeunes et des acteurs-cadres	11
2.II. Les expériences dès l’enfance pour préserver l’environnement.....	12
2.II.1. L’importance des expériences de nature dans la construction d’une conscience écologique	12
2.II.2. Facteurs d’influence des enfants	12
Partie 3 – Acteur, territoire et environnement : vers une lecture sociologique de la participation des enfants	13
3.I. Être acteur	13
3.II. Territoire des AME	14
3.III. Participation des enfants	14
Partie 4 – Le modèle d’analyse et la méthodologie d’enquête	15
4.I. Modèle d’analyse	15
4.II. Contexte et AME étudiées.....	16
4.III Type de données et méthode de recueil.....	17
4.III.1 Entretiens	18
4.III.2 Observations non-participante	19
4.III.3 Données recueillies uniquement pour l’AME A.....	20
4.III.4 Les caractéristiques territoriales	22
4.IV. Méthode de traitement des données :	22

4.IV.1 Entretiens	22
4.IV.2. Observations	23
4.IV.3. Données recueillies uniquement pour l'AME A	23
4.IV.4 Les caractéristiques territoriales	23
4.IV.5 Logique de triangulation méthodologique.....	23
Partie 5 – De la conception à la mise en oeuvre : l'écart entre le projet participatif des AME et sa mise en œuvre	24
5.I. Le cadre du dispositif AME : intentions et réalités de mise en œuvre	25
5.I.1 Les objectifs affichés se heurtent aux problématiques de terrain.....	25
5.I.2 Prise de décision dans les AME (qui décide ? comment ?).....	27
5.I.3 Le fonctionnement de la participation : animation et formalisation des décisions.....	28
5.I.4 Différence de mise en place du projet AME entre les cycles (primaire / collège / lycée)	29
5.I.5 Temporalités éducatives, écologiques et professionnelles : un ajustement nécessaire pour un projet d'AME territorialisé.....	31
5.I.6 Ancienneté du projet.....	32
5.II. Interactions entre acteurs et dynamiques territoriales	34
5.II.1 Parcours d'engagement des acteurs du territoire A (adultes et enfants)	34
5.II.2 Formes de dialogue intergénérationnel autour de l'AME A	35
5.II.3 Interactions concrètes et reconnaissance mutuelle.....	36
5.II.4 Liens inter-acteurs (adultes/enfants ; adultes/adultes) créés par le projet AME A.....	38
5.II.5 Motivations des acteurs.....	39
5.II.6 Investissement des acteurs (observable, mesurable).....	41
5.III. Les dynamiques de participation des élèves	43
5.III.1 Avis des élèves : perceptions, dynamiques et limites de la participation	43
5.III.2 Avis des adultes sur la capacité des enfants à participer	45
5.III.3 Un territoire plus ou moins ouvert à la voix des enfants	47
5.III.4 Enfants et légitimité sociale : un engagement reconnu mais peu intégré	48
Conclusion	49
Sitographie	51
Bibliographie	52
Annexe	

Avant-propos

Ce mémoire porte sur un sujet à la fois original et profondément actuel : la participation des enfants à la préservation de l'environnement, à travers un dispositif innovant d'éducation à l'environnement et au développement durable, les Aires Marines Éducatives (AME). Ce thème m'a tout de suite interpellée au moment de la proposition de stage, encadrée par l'École Normale Supérieure (ENS) en partenariat avec l'Office Français de la Biodiversité (OFB).

Ce sujet trouve toute sa légitimité dans mon parcours de formation. Inscrite en master « Sciences halieutiques et gouvernance des pêches et de l'aquaculture dans les espaces maritimes et littoraux », j'ai d'abord abordé la mer sous l'angle de la ressource : comprendre les écosystèmes halieutiques, évaluer les impacts des activités humaines, et identifier les leviers pour une gestion durable. Au fil de ce parcours, j'ai pris conscience que les politiques et les techniques, bien qu'essentiels, ne suffisent pas. Ce sont les comportements, les représentations et les valeurs des usagers qui orientent, en profondeur, les usages du littoral et de la mer. C'est ce constat qui m'a conduit à m'intéresser à l'éducation à l'environnement comme levier durable de transformation.

Ce dispositif des AME résonne profondément en moi, car je me suis reconnue dans plusieurs figures rencontrées au cours de cette étude : celle des élèves, car je suis encore étudiante ; celle des enseignantes, car j'accorde une grande importance à la sensibilisation aux enjeux environnementaux à travers mes activités de monitrice de voile et de guide de plongée sous-marine. J'ai aussi pu adopter un regard extérieur et analytique sur le dispositif en utilisant différents outils de recherche, avec la curiosité d'une future gestionnaire des espaces maritimes.

Depuis l'enfance, la nature est mon terrain de jeu. J'ai toujours préféré l'extérieur à la salle de classe, ce qui a orienté mes choix de vie, de loisirs, puis d'études. Mon attachement aux milieux naturels s'est renforcé au fil des années, jusqu'à devenir une source d'engagement. Les expériences vécues dans ce cursus m'ont confirmé que les acteurs les plus investis dans la préservation du milieu marin sont souvent ceux qui ont développé très tôt un lien sensible et personnel avec lui. C'est également mon cas.

Étudier un dispositif éducatif qui reconnecte les enfants à leur territoire littoral, qui les confronte à la réalité des enjeux, aux acteurs, au temps long, aux éléments naturels, m'a semblé non seulement pertinent, mais essentiel. Ce mémoire a été bien plus qu'un exercice académique : un espace d'exploration, de réflexion et d'engagement personnel. J'y ai mis beaucoup d'énergie, de curiosité et de plaisir. Et au-delà des compétences acquises, je retiens que la préservation de l'environnement nécessite l'éducation de tous.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont permis de vivre cette expérience, et je vous souhaite une excellente lecture.

Liste des abréviations

AE : Aire(s) Educative(s)

AESH : Accompagnant des élèves en situation d'handicap

AME : Aire(s) Marine(s) Educative(s)

AMP : Aire(s) Marine(s) Protégée(s)

CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant (adoptée par l'ONU en 1989)

CLEAR : Can do, Like to, Enabled to, Asked to, Responded to

CME : Conseil Municipal des Enfants (ou des Élèves, selon les collectivités)

COP21 : 21e Conférence des Parties à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (Paris, 2015)

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

DEAL : Direction de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement (Outre-mer)

DESA : Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (UN DESA)

DREAL : Direction Régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement

EEDD / EDD : Education à l'Environnement et au Développement Durable / Éducation au Développement Durable

ENS : École Normale Supérieure

GRAE : Groupes Régionaux Aires Educatives

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

OFB : Office Français de la Biodiversité

PNUE : Programme des Nations Unies pour l'Environnement

RAME : Recherche sur les Aires Marines Éducatives

SAGAE : Stratégie d'Accompagnement à la Gestion Active des Aires Éducatives (attention, ce sigle est peu standardisé – à confirmer selon ton contexte)

UICN : Union Internationale pour la Conservation de la Nature

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Liste des figures

Figure 1 : Les acteurs d'une AME 5

Figure 2 : Les étapes du projet de mise en place de l'aire marine éducative qui peuvent se dérouler sur une ou plusieurs années, Année 1 AME : processus linéaire et itératif ; Année 2, 3,... : processus itératif ou linéaire et itératif (si changement de référent, zone, partenaires) (Guide méthodologique AME, OFB, 2023-2024). 6

Liste des tableaux

Tableau 1 : Freins prioritaires soulevé par les jeunes et acteurs cadre (Miralles et al., 2006).	11
Tableau 2: Modèle d'analyse de la participation des enfants dans les AME et des dynamiques territoriales associées (source personnelle)	15
Tableau 3 : Recensement des 7 AME de l'étude avec leurs critères de ressemblances et différences tel que : leur département, leur milieu naturel, le statut de leur structure accompagnatrice, leur âge, le niveau scolaire ainsi que le nombre de classe participant au projet.	17
Tableau 4: Typologie des données collectées sur les AME étudiées (A, B, C, D, E, F, G)	18
Tableau 5 : Synthèses des observations AME réalisées sur le terrain afin de comprendre le dispositif AME en primaire, collège et lycée ; Mettre en perspective l'AME A avec les autres AME de l'étude ; Comparer l'AME B (5ans) et l'AME A (1 ans) ayant le même référent ; Suivre l'AME A (étude de cas) dans laquelle il y a une forte dynamique d'acteurs.....	19

Liste des annexes

Annexe 1: Échelle de participation des enfants (Hart, 1992)	1
Annexe 2: Degrés de participation d'un projet enfants-adultes (Treseder, 1997)	2
Annexe 3 : Modèle de participation de Shier (2001), intitulé "Pathways to Participation" (Voies vers la participation). Il propose 5 niveaux progressifs de participation des enfants à la prise de décision, articulés autour de trois dynamiques d'engagement : Openings > Opportunities > Obligations (Ouvertures > Opportunités > Obligations)	3
Annexe 4: Typologie de la participation des jeunes et pyramide de l'autonomisation (Wong et al.,2010)	5
Annexe 5 : Le modèle de participation politique pédagogique d'Anderson (Anderson, 2017)	6
Annexe 6 : Fiche identité des aires éducative étudier lors du projet RAME : Trame des fiches d'identité des AME étudiées pendant l'étude, complétées sur la base de l'entretien compréhensif et de la première sortie terrain de chaque AME, réalisée pour les AME A, B, C, D, E, F, G. (Source : Projet RAME 2024-2026)	7
Annexe 7 : Quatre documents nécessaire au consentement de participation à cette étude, signée par l'ensemble des participants de cette étude : formulaire de consentement – participants majeurs projet RAME ; formulaire de consentement – participants mineurs projet RAME ; note d'information à destination des participant·e·s à la recherche ; résumé du projet RAME	8
Annexe 8 : Trame visuel d'aide à l'entretien compréhensif réalisé avec les acteurs (enseignant et / ou référent) des AME A, B, C, D, E, F, G (source personnelle)	13
Annexe 9 : Trame de questions utilisées pour la réalisation des entretiens semi-directifs avec les 23 élèves de CM1-CM2 de l'école A.....	14
Annexe 10 : Guide d'entretien semi-directif : Le directeur et l'instituteur de la classe de CM1/CM2 de l'Ecole A (2025)	15
Annexe 11 : Guide d'entretien semi-directif : Artiste AME A.....	18
Annexe 12 : Guide d'entretien semi-directif : Maître du port AME A (2025).....	21
Annexe 13 : Guide d'entretien semi-directif : Chargé(e) de mission démocratie participative pour la municipalité A	23
Annexe 14 : Guide d'entretien semi-directif : Référent de l'AME A (2025).....	25
Annexe 15 : Questionnaire adressé aux élèves de la classe de CM1-CM2 de l'AME A	27
Annexe 16 : Questionnaire adressé aux parents des élèves de la classe de CM1-CM2 de l'AME A	30

Annexe 17 : Résultats, synthèse des réponses du questionnaire à destination des élèves de l'AME A CM1 et CM2 : 24 réponses.....	34
Annexe 18 : Résultats, réponses du questionnaire adressés aux parents des élèves de l'AME A : 6 réponses.....	35
Annexe 19 : Résultats, dessins de conscience des CM1 et CM2 de l'AME A et tableau de l'analyse de ces dessins par contenu visuel	39
Annexe 20 : Résultats du focus group élèves de l'AME A : Echantillonnage de réponses obtenues par groupe (verbatim).....	42

Introduction

Les espaces marins subissent une pression anthropique croissante : artificialisation des littoraux (aquaculture, urbanisation), surpêche, pollution des eaux douces et marines, réchauffement climatique... autant de phénomènes qui modifient profondément les écosystèmes. D'après l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN) et le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), les dernières décennies auraient conduit à la destruction de 30 % des récifs coralliens et de 35 % des forêts de mangroves. Cette dynamique, loin de ralentir, pourrait mener à la disparition de 60 % des récifs coralliens et de 50 % des mangroves d'ici 2030. Depuis plusieurs décennies la protection des milieux littoraux est devenue une priorité face aux pressions croissantes des activités humaines (United Nations Conference on the Human Environment, 1972).

La protection des milieux marins se développe parallèlement à une meilleure connaissance de leur complexité. Ainsi, 64 grands écosystèmes marins ont été identifiés afin d'y instaurer des mesures de gestion intégrée par la création d'un réseau d'Aires Marines Protégées (AMP), définies comme : un espace géographique clairement défini, reconnu, consacré et géré, par tout moyen efficace, juridique ou autre, afin d'assurer à long terme la conservation de la nature, ainsi que les services écosystémiques et les valeurs culturelles qui lui sont associés (Dudley, N., 2008). Les AMP s'inscrivent dans les grands paradigmes de la préservation de la biodiversité : restauration de la diversité biologique dans des réserves, doublée de plans de gestion des activités humaines dans les écosystèmes sensibles (Depraz, 2008). Elles sont ainsi perçues par leurs promoteurs comme un moyen d'initier une démarche planificatrice globale de gestion des ressources océaniques en devenant un véritable outil de planification territoriale, permettant de sortir de la tragédie des biens communs en responsabilisant les pouvoirs publics et les différents usagers (Orstrom, 2010).

Les AMP se caractérisent par une approche réglementaire dite descendante (top-down), qui valorise quasi exclusivement les connaissances scientifiques (Cadoret & Beuret, 2022). Toutefois, une AMP est un socio-écosystème complexe dont la gestion implique de comprendre et de prendre en compte des dimensions humaines, telles que les usages, l'histoire ou encore la culture du territoire concerné (Charles & Wilson, 2009). La traduction des directives européennes en droit français, via cette approche top-down, est perçue comme complexe et parfois orientée vers des objectifs quantitatifs, plutôt que vers les véritables enjeux du territoire.

D'autres formes de protection existent, davantage ancrées localement, comme le Rahui en Polynésie française, cette méthode de gestion consistant à interdire temporairement l'accès à un espace, ou interdire le prélèvement d'une ressource naturelle, pour favoriser leur régénération au bénéfice de toute une communauté. La zone choisie et les règles y sont choisies par cette même communauté, caractérisant des approches dites ascendantes (bottom-up), issues d'un besoin et des choix des acteurs locaux, en appui sur les valeurs et connaissances locales.

Une méthode de protection environnementale semble d'autant plus efficace lorsqu'elle est intégrée à son territoire (Cadoret & Beuret, 2022). Kessler (2004), tout comme Reed *et al.* (2018), appui l'idée selon laquelle plus la participation est ascendante (Bottom-up), mieux les AMP fonctionnent : le niveau et les modalités de la participation doivent être adaptés à chaque contexte historique et sociopolitique. Ainsi, une approche de

préservation émanant du territoire et de ses acteurs locaux, avec leur participation volontaire, garantirait une protection plus efficace et durable de l'environnement (Cadoret & Beuret, 2022 ; Kessler, 2004 ; Reed et al., 2018). Depuis le Sommet de la Terre de Rio en 1992, il est désormais admis que les populations locales doivent être intégrées à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets de conservation (Aubertin & Rodary, 2009). Cette exigence vaut tout particulièrement pour les aires protégées, où les arbitrages entre usages et protections nécessitent des processus participatifs.

Cette évolution des normes de la conservation pose une question essentielle : celle de la place accordée à des acteurs souvent oubliés des dispositifs participatifs : les enfants, les acteurs de demain.

L'émergence des Aires Marines Éducatives (AME) illustre concrètement cette volonté d'impliquer les plus jeunes : né en 2012 en Polynésie française, officialisé en France métropolitaine à partir de 2016 sous l'impulsion de l'Office Français de la Biodiversité (OFB). Inspiré du modèle de gestion des AMP, ce dispositif scolaire s'adresse aux élèves du CE2 à la terminale. Il repose sur l'idée que les enfants, en tant que citoyens de demain, doivent être sensibilisés dès le plus jeune âge aux enjeux environnementaux, afin d'être formés progressivement à devenir des acteurs responsables de la préservation de leur territoire. Le dispositif propose pour cela un cadre d'apprentissage expérientiel, structuré, supervisé par des adultes compétents, dans lequel les élèves sont impliqués dans la gestion d'un espace marin de proximité.

Aujourd'hui en développement, les AME poursuivent trois objectifs principaux axés autour de trois piliers : « Connaître la mer, vivre la mer, gérer la mer » (Guide méthodologique des AME, OFB, 2023-2024 ; Wiki AE) :

- Développer l'écocitoyenneté des jeunes à travers la gestion participative d'un bien commun ;
- Reconnecter les élèves à la nature et renforcer la connaissance ainsi que la protection de la biodiversité locale et des cultures associées ;
- Faire émerger des synergies territoriales entre les élèves, les usagers, les enseignants et les acteurs locaux de la protection de l'environnement.

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont les Aires Marines Éducatives contribuent à la gestion durable des milieux littoraux, en interrogeant tout particulièrement la place des enfants dans ces dynamiques :

**Dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles
aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale
de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques
décisionnelles sont entre les mains des adultes ?**

Les réponses apportées par cette étude serviront à enrichir la documentation sur les AME, actuellement peu abondante. Elles viendront plus particulièrement compléter le savoir dont dispose le programme de Recherche sur les Aires Marine Educative (RAME), commanditaire de cette étude en partenariat avec l'Office Français de la Biodiversité, et lui permettre de préciser et faire évoluer ses outils de formations adressés aux acteurs s'emparant du dispositif sur leur territoire. A l'avenir, l'avancée des connaissances sur ce dispositif d'éducation au développement durable pourrait permettre d'identifier les conditions favorables à leur mise en œuvre et les difficultés rencontrées par les acteurs. L'objectif plus global est de pouvoir discuter et améliorer les conditions de mise en place de ces dispositifs, aux différentes échelles politiques et au niveau des acteurs locaux.

Ce mémoire s'organise en quatre parties principales. Dans un premier temps, après une courte présentation de ce qu'est une AME et de ses caractéristiques, nous nous appliquerons, en appui sur la littérature scientifique, à définir la légitimité et la capacité des enfants à participer aux prises de décision territoriale et en quoi l'intérêt de leur éducation à l'environnement dès l'enfance permet une préservation de l'environnement sur le long terme.

La seconde partie aura pour objectif de construire le cadre d'analyse qui nous mènera vers la question de la place d'action qui peut être laissée aux élèves à travers ce dispositif particulier. Elle explorera les concepts de territoires, d'acteurs et de participation des enfants.

La troisième partie présentera le modèle d'analyse utilisé dans cette étude, le corpus d'enquêtes, ainsi que la méthodologie d'enquête et d'analyse adoptée.

Enfin, nous discuterons dans la quatrième partie des résultats de l'étude, particulièrement autour de l'écart entre les objectifs affichés du dispositif et sa mise en pratique sur les terrains. Les résultats porteront particulièrement sur la question de la mise en gestion participative avec les élèves d'un bien commun, ce qui nous permettra de conclure sur les interactions entre enfants et adultes lors des prises de décision de gestion sur un territoire donné afin de préserver l'environnement.

Partie 1 – État des connaissances sur les AME

1.I. Dispositif des Aires Marines Educatives (AME)

1.I.1. L'AME un dispositif d'EDD

Introduite dans le Code de l'éducation en 2004, l'EEDD (Éducation à l'Environnement et au Développement Durable) est devenue une mission centrale de l'école, en réponse à l'urgence des enjeux environnementaux et sociaux contemporains (Diemer & Marquat, 2014). Elle vise à former des citoyens éclairés via une approche à travers toutes les disciplines : des contenus d'enseignement relatifs au développement durable au changement climatique, et à la biodiversité, afin à la fois de former l'esprit scientifique des élèves et de développer leur relation sensible au monde ; via l'importance de se fonder sur l'observation, point de départ de la démarche scientifique ; ainsi que la nécessité de développer l'attitude rationnelle des élèves dans leur approches des questions environnementales (Education.gouv EDD).

En France, l'éducation au développement durable (EDD) s'appuie en 2025 sur une pluralité de dispositifs pédagogiques. Parmi eux, on retrouve l'approche disciplinaire classique intégrant les thématiques du développement durable, la mobilisation des éco-délégués dans les établissements, les projets École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable (E3D), les programmes de sciences participatives, les classes de découverte, l'école en plein air, ainsi que les aires éducatives (Soyez-Lozac'H et al., 2023). Ces dispositifs se distinguent notamment par leur degré d'immersion en plein air, leur ancrage dans un environnement naturel de proximité, ainsi que par leur durée dans le temps, autant de dimensions qui peuvent impacter leur efficacité éducative (Soyez-Lozac'H et al., 2023). Toutefois, l'évaluation de ces dispositifs ne peut se limiter à ces paramètres structurels : elle nécessite une analyse fine des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants via des conditions d'études méthodologiques sur du temps long (Soyez-Lozac'H et al., 2023). Parmi les leviers identifiés comme ayant le plus d'impact sur la transformation du rapport des élèves à la nature, quatre ressortent de manière récurrente : permettre une **interaction directe et régulière avec le milieu**

naturel (Chawla, 2015), impliquer les enfants dans la **conception** et la conduite de **projets collectifs**, favoriser les dynamiques d'apprentissage coopératif, et promouvoir une **approche sensible, émotionnelle et sensorielle de l'environnement** (Galvani & Sotelo Pérez, 2022).

À cet égard, parmi l'ensemble des dispositifs français d'éducation à l'environnement, les Aires Éducatives, et plus particulièrement les Aires Marines Éducatives (AME), objet central de cette étude, apparaissent comme répondant à ces critères. En effet, les projets AME se déroulent en plein air, dans un environnement naturel localisé, sur une temporalité étendue qui couvre une année scolaire entière, voire plusieurs. Les élèves y sont invités à agir concrètement, en élaborant en partenariat avec les adultes des projets collectifs, qui constituent un espace participatif structurant (Filous et al., 2021). L'expérience directe, sensible et incarnée de la nature y occupe également une place centrale. Un autre aspect fondamental du dispositif AME réside dans la rencontre interacteurs (Martinez & Poydenot, 2009). Les AME sont ainsi censés offrir un cadre pédagogique transversal, activable dans toutes les disciplines scolaires, tout en permettant une éducation formelle et informelle à l'environnement. L'objectif affiché est de doter les élèves d'outils à la fois cognitifs et pratiques, qui peuvent leur permettre de développer un véritable sens des responsabilités environnementales (Marchesini & Fuchs, 2024).

Cette initiative se distingue des autres dispositifs d'EDD par la place centrale accordée aux enfants, en les positionnant comme acteurs directs de la préservation de leur patrimoine naturel et culturel local, grâce à un contact régulier avec l'environnement et les gestionnaires adultes. Afin de mieux comprendre cette spécificité, nous allons à présent nous concentrer sur l'histoire de création des AME et leur fonctionnement.

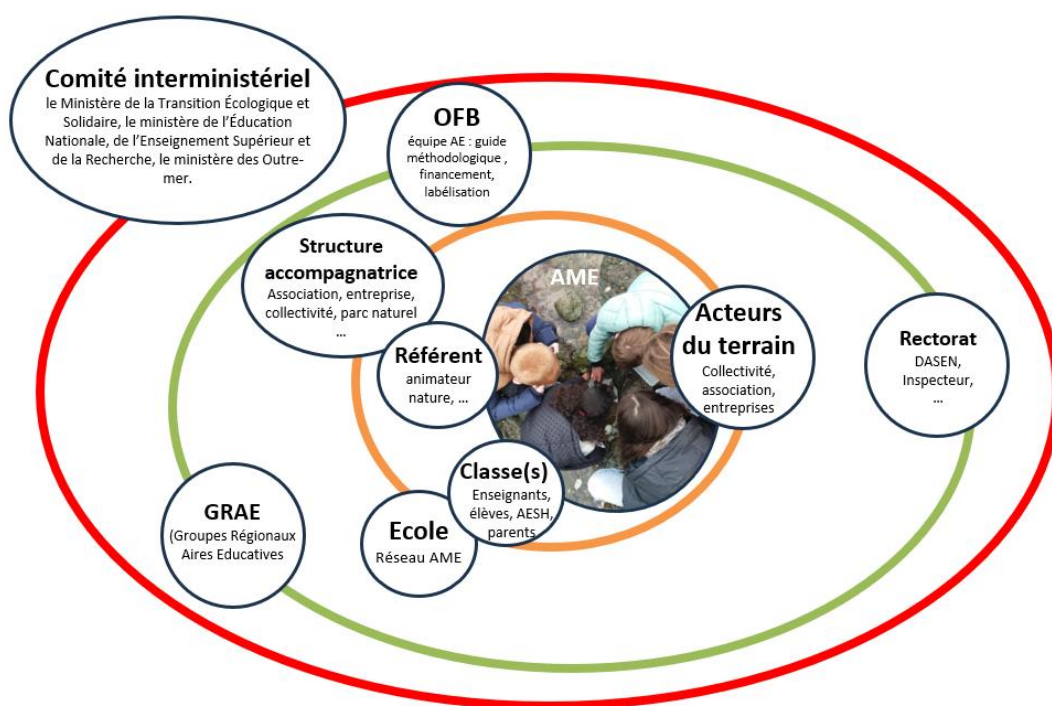
1.1.2. Histoire des AME

Les Aires Marines Éducatives (AME) sont un récent dispositif d'éducation à l'environnement né en 2012 aux Îles Marquises en Polynésie française, à l'initiative des élèves de l'école primaire de Vaitahu (Île de Tahuata) (Fuchs & Camus-Le Pape, 2022 ; Stoica & Charpentier, 2021). Inspirés par un échange avec des scientifiques de la campagne océanographique Pakaihi i te moana, ces élèves ont exprimé le souhait de devenir responsables d'une portion du littoral proche de leur école, marquant ainsi la naissance de la première AME (Fuchs & Camus-Le Pape, 2022 ; Stoica & Charpentier, 2021). Cette expérience pionnière a été progressivement reconnue à l'échelle nationale. En 2015, lors de la COP21 à Paris, un partenariat a été établi entre Ségolène Royal (alors ministre en charge de l'environnement) et Édouard Fritch (président du gouvernement de la Polynésie française), conduisant à la création de huit écoles pilotes en 2016 en France métropolitaine et en Outre-mer. Depuis 2016, la mise en œuvre nationale du dispositif est pilotée par un comité interministériel rassemblant le Ministère de la Transition Écologique et Solidaire, le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère des Outre-mer, ainsi que l'Office Français de la Biodiversité (OFB), chargé de sa déclinaison territoriale (cf. Figure 1). Depuis 2020, des groupes régionaux aires éducatives (GRAE) ont été créés pour renforcer l'ancrage territorial, rassemblant les académies, les DREAL/DEAL et les directions régionales de l'OFB. En 2021, on comptait plus de 200 projets d'AME dont la moitié a déjà été labélisée, aujourd'hui en 2025, on compte plus de 385 projets labellisés (SAGAE, OFB, 2025), soulignant le déploiement progressif de ce modèle sur l'ensemble du territoire national.

1.1.3. Fonctionnement des AME

D'après le guide méthodologique OFB de mise en place d'une AME, les acteurs principaux du dispositif sont les élèves, du CE2 au lycée, qui participent activement à la gestion d'un site marin de proximité. Ils sont accompagnés par leurs enseignant(s) et par un référent : une personne qui accompagne l'enseignant et les élèves pour les activités réalisées dans le cadre de l'AME, faisant partie d'une structure en lien avec la mer qu'il s'agisse d'une association d'éducation à l'environnement, des agents d'un parc naturel marin, ou encore des agents des services territoriaux chargés du littoral.

Cette implication se structure autour d'un travail interdisciplinaire en lien avec les programmes scolaires et les enjeux environnementaux locaux. Les projets visent à sensibiliser les élèves à leur territoire, à les responsabiliser et à les engager dans une démarche de préservation de la nature, dans la lignée de l'éducation à l'environnement telle que décrite par Girault et Sauvé (Girault & Sauvé, 2008). Un point fondamental du dispositif est la rencontre entre les élèves, les enseignants, le référent (de la structure accompagnatrice), ainsi que les acteurs du terrain : les scientifiques, les professionnels du littoral, les collectivités territoriales (agents et élus), dans un objectif de créer une synergie pour favoriser une transmission de savoirs, savoir-faire et savoir-être, et pour participer à la formation d'éco-citoyens en devenir (Martinez & Poydenot, 2009) (cf. Figure 1).



ROUGE Echelle nationale / stratégique (Comité interministériel : Transition écologique et Solidaire, l'  ducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Outre-mers)

VERT échelle régionale / institutionnelle (OFB, GRAEB, DASEN)

ORANGE échelle locale / opérationnelle (Structure accompagnatrice = référent,   cole/collège/lycée - classe(s), les acteurs du terrain.)

Figure 1 : Les acteurs d'une AME

Le dispositif des AME repose sur une volonté forte de faire expérimenter aux élèves une gouvernance partagée, à travers deux instances participatives (Guide méthodologique des AME, OFB, 2023-2024) :

- Le conseil de la mer, au cœur de la gouvernance de ce dispositif. Il s'agit d'un espace de discussions, de débats et de décisions animé par les élèves eux-mêmes. Ils sont censés y exercer leur capacité à élaborer des propositions, délibérer, prioriser des actions, formuler des décisions informées à partir de l'état écologique du site qu'ils auront réalisé en amont. Ce conseil est pensé pour initier les enfants à une forme de démocratie participative, en cherchant à les rendre acteurs collectifs de la gestion d'un bien commun.
- Le conseil de la mer élargi : il s'agit d'une instance ouverte aux partenaires extérieurs (élus, scientifiques, gestionnaires, associations...). Il permet aux élèves de présenter leurs travaux, de poser des questions et de bénéficier de retours d'expérience. Ce moment incarne l'ouverture à la pluralité des points de vue dans la gestion d'un espace littoral.

La mise en place d'une AME suit une trame annuelle structurée et guidée par l'OFB (cf. Figure 2), qui se déroule sur le temps long d'une année scolaire minimum. Pour sa mise en place, chaque école/collège/lycée est accompagnée par une structure accompagnatrice et soutenue par l'Office Français de la Biodiversité (OFB) qui fournit des outils pédagogiques, propose un soutien financier au démarrage, et participe à l'animation du réseau national des AME.

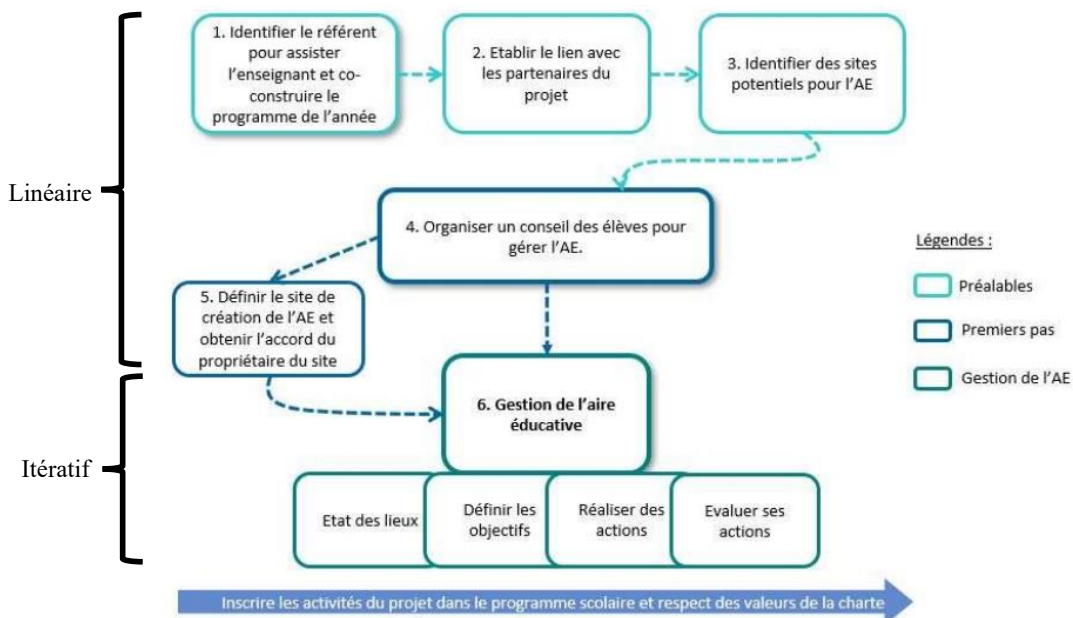


Figure 2 : Les étapes du projet de mise en place de l'aire marine éducative qui peuvent se dérouler sur une ou plusieurs années, Année 1 AME : processus linéaire et itératif ; Année 2, 3,... : processus itératif ou linéaire et itératif (si changement de référent, zone, partenaires) (Guide méthodologique AME, OFB, 2023-2024).

1.II. La place réelle des élèves dans les AME encore peu étudiée

1.II.1. Les connaissances scientifiques sur les AME actuelles

La recherche documentaire réalisée sur les Aires Marines Éducatives (AME) révèle que peu d'articles scientifiques ont été publiés à ce jour sur ce sujet. Actuellement, seulement quatre articles scientifiques leur sont spécifiquement consacrés, tandis que plusieurs autres travaux sont en cours de finalisation ou de publication.

En 2021, est parue l'**étude de cas** sur l'AME « Te Kura Moana No Tagihia » en Polynésie française, **visant à analyser comment les sciences halieutiques et l'éducation à la mer via une AME peuvent catalyser la renaissance de la gestion traditionnelle (rahui) afin d'améliorer une pêche artisanale** : cette AME a travaillé sur un stock halieutique, les élèves de l'école Tavahiroa se sont engagés dans la protection du bonefish, une espèce surexploitée localement. En collaboration avec les pêcheurs, les scientifiques et la municipalité, un rahui (interdiction temporaire de pêche) a été instauré pour préserver les zones de reproduction. Ce projet a favorisé l'intégration des savoirs traditionnels et scientifiques, renforçant la conscience collective et la transmission intergénérationnelle. Les élèves sont devenus de véritables acteurs de la conservation jouant le rôle d'intermédiaire entre les scientifiques et les locaux. L'AME a aussi renforcé la cohésion sociale et orienté la gestion des ressources vers des finalités éducatives et alimentaires. Ce dispositif AME propose une voie adaptable pour d'autres communautés à travers quatre leviers : produire des données, éduquer les jeunes, ancrer les actions dans la culture locale et valoriser la gestion communautaire au niveau national (Filous et al., 2021). En 2022, une étude s'est centrée sur l'**analyse historique retraçant la création des AME**, leurs principes fondamentaux ainsi que leur déploiement sur les territoires français (Fuchs & Camus-Le Pape, 2022) (cf. 1.I.2).

En 2023, une revue de littérature dédiée aux dispositifs d'éducation à l'environnement a mis en lumière **les spécificités des AME qui influencent positivement le rapport des élèves à la nature** (Soyez-Lozac'H, et al., 2023). S'appuyant sur le concept d'« idéal-type » de Max Weber, cette recherche a également proposé une modélisation des pratiques pédagogiques favorisant cette transformation du lien à l'environnement.

Enfin, en 2024, deux axes de recherche se sont développés sur les AME : d'une part, une sur les **expériences corporelles et sensibles des élèves dans le cadre des AME**, afin de mieux comprendre les processus de transformation de leur rapport à l'environnement. Cette recherche a établi des liens forts entre expériences vécues et éducation à l'environnement (Soyez-Lozac'H et al., 2024). ; d'autre part, une étude exploratoire menée en Bretagne dans des **collèges**, révélant que les **trois quarts des porteurs de projet AME étaient des enseignants d'Éducation Physique et Sportive** (Bertin-Renoux et al., 2024)

1.II.2. Les AME, un champ de recherche en développement

En parallèle de ces publications, d'autres articles abordent ponctuellement les AME en tant que nouveau dispositif complémentaire d'éducation à l'environnement, sans toutefois leur consacrer un développement approfondi.

Pour compléter les connaissances actuelles sur les AME plusieurs projets sont en cours. Parmi eux, on peut citer l'article intitulé « En quoi les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles de faire des sciences à l'école ? », en cours de publication, ainsi qu'une étude spécifique à la Polynésie française, intitulée « Les Aires Marines Éducatives : quand culture et nature interagissent pour une éducation au développement durable en Polynésie

française».

Par ailleurs, un programme de recherche d'envergure est en cours, le projet de **Recherche sur les Aires Marines Éducatives (RAME)**, cadre dans lequel s'insère cette étude. Celui-ci s'articule autour de trois axes principaux :

- L'axe 1 vise à retracer l'histoire du dispositif AME, en étudiant son émergence, sa diffusion, ainsi que les freins et leviers rencontrés dans les différents territoires.
- L'axe 2 analyse les effets du dispositif sur les élèves, tant à l'échelle individuelle que collective, afin de déterminer si les AME peuvent favoriser une transformation durable du rapport à l'environnement.
- L'axe 3 explore la place du corps et du sensible dans l'expérience éducative, en étudiant les apprentissages formels et informels générés par le dispositif.

Ces trois axes permettront également d'alimenter trois thématiques transversales majeures : (1) la réalisation d'un inventaire des modalités pédagogiques mobilisées dans les AME, (2) une réflexion sur les évolutions possibles du dispositif pour assurer sa pérennisation dans les territoires, et (3) l'élaboration ainsi que l'expérimentation de modules de formation et d'outils pédagogiques adaptés.

Problématisation

Les Aires Marines Éducatives (AME) se distinguent par leur ambition de développer l'écocitoyenneté des jeunes en les plaçant au cœur d'une démarche de gestion participative d'un bien commun (Objectif 1 et 3 de l'OFB, cf. introduction). Si ce dispositif affiche l'engagement des élèves comme un objectif central, peu d'études ont réellement analysé la place qui leur est accordée dans les processus décisionnels. La littérature scientifique reste en effet limitée quant à la capacité effective des AME à rendre les enfants acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral. C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de ce mémoire :

Dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles sont entre les mains des adultes ?

Les leviers et freins de ce dispositif seront analysés pour mieux comprendre la façon dont les AME s'inscrivent dans le paysage des dispositifs d'éducation à l'environnement et l'éco-citoyenneté.

Étant donné que la littérature scientifique reste limitée quant à la capacité effective des AME à rendre les enfants acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral (cf. 1.II), un complément d'appui théorique apparaît nécessaire pour commencer à cerner cette problématique. Ce complément s'organise autour de plusieurs sous-questions auxquelles la littérature a déjà en partie répondu : les enfants peuvent-ils être légalement considérés comme acteurs de la société ? Que signifie « être acteur » ? Quelle est la place de la participation des enfants dans le cadre de la préservation environnementale littorale proposée par les AME ? Comment les enfants sont-ils perçus par les adultes lors des prises de décision ? Enfin, quel est l'intérêt de rendre les enfants

acteurs de la préservation environnementale, et ne sont-ils pas trop jeunes pour assumer ce rôle ?

La revue de littérature qui découle ci-dessous de ce cheminement de réflexion vise à mieux comprendre le cadre de cette étude.

Partie 2 – Enfance et action : participation institutionnelle et expériences environnementales

2.I. La place de la participation des enfants dans les cadres institutionnels

2.I.1. Le droit de participer des enfants : cadre légal et réalités

Avec l’affirmation progressive des droits de l’enfant depuis la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l’enfant (CIDE) (Noyes, 2005), en France la capacité des jeunes à s’exprimer et à défendre leurs propres intérêts est de plus en plus reconnue. Freeman (Freeman, 1996) souligne que l’article 12 de la CIDE est significatif, non seulement pour son contenu, mais aussi parce qu’il reconnaît l’enfant comme un être humain à part entière, doté d’intégrité, de personnalité et capable de participer activement à la société. Respecter l’article 12 ne constitue pas uniquement une contribution à une atmosphère scolaire plus positive ou à la formation de futurs citoyens engagés ; il s’agit d’une obligation légale et morale à laquelle la France est tenue, en tant que signataire de la CIDE. Toutefois, donner effet à ce droit ne se limite pas à écouter les enfants : cela implique de leur offrir un réel pouvoir d’influence sur les décisions qui les concernent, un objectif encore loin d’être pleinement atteint dans la pratique (Lundy, 2007).

Pourtant, si la participation des enfants et des jeunes varie considérablement à travers le monde, elle demeure trop souvent exploitée ou superficielle (Hart, 1992). En France, des livres ont été écrits, des recherches menées, des milliers d’initiatives lancées, et des espaces pour l’expression des enfants ont été créés. Les enfants ont été impliqués dans des actions de plaidoyer, des analyses sociales et économiques, des campagnes, des recherches, des programmes d’éducation entre pairs, le développement communautaire, le dialogue politique, la conception et la mise en œuvre de programmes et de projets, ainsi que dans la participation démocratique à l’école. Mais il est toujours possible de faire plus et mieux (Lansdown, 2010).

Les enfants disposent donc du droit d’influencer les décisions qui les concernent, comme celle de la préservation de l’environnement, ce à quoi le dispositif AME éduque. Cependant, faire participer les citoyens (enfants) n’est pas une tâche simple. Les problèmes qui freinent leur pleine participation vont être explicités en suivant, avec des obstacles analysés plus loin.

2.I.2. Critères d’une participation effective des enfants

La participation des enfants et des jeunes a fait l’objet de plusieurs modélisations depuis les années 1990, dans une tentative de mieux définir ce que signifie « faire participer » et d’éviter les formes symboliques ou manipulatoires d’engagement.

L'un des premiers modèles théoriques largement diffusés est celui de Roger Hart en 1992 (cf. Annexe 1), qui propose une échelle de participation en huit niveaux, allant de la manipulation à la participation initiée par les enfants avec partage des décisions avec les adultes (Hart, 1992). Ce modèle a exercé une forte influence dans les milieux éducatifs et associatifs, en mettant en évidence les risques de participation factice et en encourageant des formes plus authentiques d'engagement. Toutefois, il a été critiqué pour sa logique hiérarchique linéaire, supposant que plus un enfant participe seul, mieux c'est, ce qui peut être discutable selon les contextes.

En réponse à Hart, en 1997 Phil Treseder propose un modèle plus souple (cf Annexe 2), fondé sur cinq formes de participation : information, consultation, décision partagée, initiative adultes et initiative enfants (Treseder, 1997). Il rejette toute idée de hiérarchie, en insistant sur le fait que chaque forme peut être légitime en fonction des objectifs et du contexte. Ce modèle est souvent utilisé pour adapter la participation aux capacités et aux souhaits des enfants, sans viser un niveau « idéal ».

En 2001, Harry Shier propose un modèle plus opérationnel (cf Annexe 3), basé sur cinq niveaux d'engagement (écouter, soutenir l'expression, intégrer dans les décisions, partager les décisions, donner le pouvoir), chacun accompagné de trois dimensions : ouverture, opportunité et obligation. Ce modèle est particulièrement utile pour identifier les freins et leviers institutionnels et pour évaluer la volonté organisationnelle de permettre la participation (Shier, 2001).

Puis figure la typologie de Wong et al. (Wong et al., 2010), ce modèle va au-delà de la simple participation pour intégrer une réflexion sur le pouvoir d'agir (l'empowerment) des jeunes. Il distingue plusieurs types de relations entre adultes et jeunes, depuis la manipulation jusqu'à la participation autonome et critique (cf Annexe 4). Il met en avant le lien entre participation, pouvoir d'agir, et reconnaissance, en intégrant des dimensions politiques et citoyennes (Wong et al., 2010). Ce modèle est utile dans des projets à visée éducative et transformationnelle.

Et plus récemment en 2017, le Pedagogical Political Participation Model d'Anderson met l'accent sur les dimensions pédagogiques et politiques de la participation (cf Annexe 5). Il s'intéresse à la manière dont les projets éducatifs peuvent former les enfants à la citoyenneté, à travers différents types d'engagement : délibératif, critique, ou par l'action (Andersson, 2017). Ce modèle est particulièrement pertinent dans le cadre d'éducation à l'environnement, où la participation est à la fois un moyen et une finalité éducative.

Ces différents modèles fournissent des cadres d'analyse variés permettant de penser la participation des enfants dans une perspective éducative, sociale et politique. Le choix d'un modèle dépend des objectifs de l'étude, de la nature du dispositif étudié et du niveau d'implication souhaité. Dans cette étude, afin d'analyser les degrés de participation des élèves dans la préservation de leur environnement littoral via les AME, certaines de ces approches pourront être mobilisées.

2.I.3. La réception de la parole des enfants par les adultes

La participation des enfants à la vie publique repose sur l'environnement que les adultes créent qui permettent ou non cet engagement (Driskell, 2017). Elle répond à des enjeux multiples : respect des droits (Convention des droits de l'enfant), amélioration des

politiques publiques, protection accrue, développement de compétences (Lansdown, 2010).

Pourtant, des freins subsistent : méfiance vis-à-vis des adultes extérieurs, langage institutionnel peu accessible, manque de continuité dans les démarches (Camino & Zeldin, 2002). Il est donc nécessaire d'adopter une logique de partenariat et d'accompagnement, où les adultes soutiennent les enfants dans des dispositifs inclusifs et durables. Il est alors intéressant de se questionner sur les relations élèves-adultes aux seins des AME, est-ce que les enfants sont méfiants envers les adultes ? Est-ce que les adultes utilisent un vocabulaire adapté à la compréhension des plus jeunes ? Est-ce que la démarche suit une logique compréhensible par les élèves ?

2.I.4. Freins et leviers : des problèmes liés à la participation des jeunes/enfants du point de vue des jeunes et des acteurs-cadres

À Grenoble, les acteurs constatent l'absence des jeunes dans les dispositifs institutionnels de participation (extérieur au cadre scolaire), tout en reconnaissant leurs formes d'engagement innovantes, suscitant un besoin de compréhension, de mutualisation et d'outils pour mieux les soutenir (Miralles et al., 2006). Cette étude vise à identifier les freins au travail commun entre jeunes et adultes (Miralles et al., 2006).

Tableau 1 : Freins prioritaires soulevés par les jeunes et acteurs cadres (Miralles et al., 2006).

Catégorie	Problème relevé dans les discours des jeunes (Enfants)	Problème relevé dans les discours des Acteurs-cadres (Adultes)
Problèmes prioritaires	• Leur faible implication dans les dispositifs participatifs (ce qui n'est pas forcément vécu comme un problème en tant que tel). • Leur faible reconnaissance en tant que partenaires par les institutions ou les habitants. • Le sentiment d'instrumentalisation par les institutions. • L'incompatibilité des temps jeune/institution. • La difficulté de communication avec les adultes extérieurs.	• Le manque de réactivité et d'adaptabilité des institutions. • La faible implication des jeunes dans les dispositifs participatifs. • Le manque d'une démarche spécifique pour les jeunes alors qu'il s'agit d'un public spécifique et diversifié. • Le manque de reconnaissance, de valorisation de l'initiative et de la participation.

L'étude des freins et des leviers à la participation des élèves dans le dispositif AME depuis le terrain, complété par la littérature scientifique pourrait apporter des éléments à la

réflexion de futurs modules de formations des acteurs pour améliorer cette dimension, faisant ainsi évoluer le dispositif et pourrait faciliter son extension.

Cet écart de savoir-faire de savoir être entre les acteurs (enfant/adulte) entraîne des difficultés d'échanges (Miralles et al., 2006).

Peut-on alors considérer que l'expérience précoce de la participation, dès l'enfance, constitue un levier pour favoriser un engagement durable en faveur de la préservation de l'environnement ?

2.II. Les expériences dès l'enfance pour préserver l'environnement

2.II.1. L'importance des expériences de nature dans la construction d'une conscience écologique

Plusieurs études (présentées ci-dessous) démontrent que des interactions précoces avec la nature constituent des prédicteurs significatifs de comportements pro-environnementaux à l'âge adulte, soulignant ainsi l'importance des expériences vécues durant la jeunesse.

Les facteurs à l'origine de l'engagement pour la préservation de l'environnement à l'âge adulte, tels que révélés par la littérature, sont les suivants : Selon Wells (Wells & Lekies, 2006), les **expériences en nature durant l'enfance** peuvent orienter un individu vers un engagement environnemental durable. Plus précisément, la participation à des activités en milieu « sauvage » (randonnée, jeux dans les bois, camping, chasse ou pêche) ainsi qu'à des interactions avec une nature « domestiquée » (cueillette de fleurs ou de fruits, plantation d'arbres ou de graines, soin apporté aux plantes) est positivement corrélée aux attitudes pro-environnementales à l'âge adulte. Les activités en nature « sauvage » sont fortement associées aux comportements écologiques, tandis que les interactions avec la nature « domestiquée » montrent une corrélation plus marginale. Ce constat est partagé par Chawla (Chawla, 1999) et Gunderson (Gunderson, 1989). D'après Chawla (Chawla, 1999), l'**influence familiale** arrive en deuxième position parmi les facteurs déterminants après les activités en nature, suivie par l'**appartenance à des organisations, les expériences négatives et l'éducation**. Dans une autre étude, Chawla (Chawla, 1998) souligne également le rôle des enseignants et de ce que Peters-Grant (Peters-Grant, 1986) appelait la « curiosité naturelle » (ex. : « Je préférerais être dehors »). Gunderson (Gunderson, 1989), en interrogeant des enseignants, identifie en complément les **influences d'auteurs, d'organisations de conservation**, ainsi que des **stages de terrain universitaires**.

Dans le cadre de l'étude sur les AME, il serait pertinent d'interroger les acteurs du dispositif sur les événements significatifs ayant motivé leur engagement, afin d'identifier les facteurs communs à ceux relevés dans la littérature.

2.II.2. Facteurs d'influence des enfants

Tandis que Wells, Chawla et Gunderson interrogeaient un public adulte, Asah (Asah et al., 2018) s'est, quant à lui, intéressé plus spécifiquement aux comportements pro-environnementaux chez les enfants, à travers 79 études. Ces études reposaient sur des dispositifs d'observation ou des méthodes (quasi-)expérimentales, tandis que les études longitudinales demeuraient rares. Son étude souligne le rôle essentiel des **figures d'autorité**, en particulier celles des parents, dans le développement de ces

comportements. Certaines recherches mettent en évidence une dynamique réciproque, où les enfants peuvent, à leur tour, influencer les comportements environnementaux de leurs parents. Le **contact des enfants avec la nature** est également associé aux comportements pros environnementaux, et peut en parallèle améliorer leur bien-être global. Il pourrait être pertinent de chercher à savoir si les enfants ayant vécu le dispositif d'une AME transmettent leur savoir à leur parent et si cela influence leur manière de préserver l'environnement.

Maintenant que la littérature scientifique a apporté des réponses à nos premières interrogations, le raisonnement qui s'ensuit a permis de dégager plusieurs sous-questions d'étude concernant les AME :

- Quel est le degré de participation des élèves à la préservation de l'environnement littoral permis par le dispositif AME ?
- Quelles sont les relations entre enfants et adultes au sein des AME ? Les enfants sont-ils méfiants envers les adultes ? Les adultes utilisent-ils un vocabulaire adapté à la compréhension des plus jeunes ? La démarche suit-elle une logique compréhensible par les élèves ?
- Existe-t-il des freins à la participation des élèves dans le cadre des AME ? Si oui, quels sont-ils et quelles solutions pourraient être envisagées ?
- L'expérience précoce de la participation, dès l'enfance, peut-elle constituer un levier pour favoriser un engagement durable en faveur de la préservation de l'environnement ? Les enfants transmettent-ils les connaissances acquises, créant ainsi un effet boule de neige dans la sensibilisation à la préservation de l'environnement ?
- Quelles sont les sources de motivation des adultes investis dans le dispositif AME ?

Avant de traiter ces questionnements, il semble important et nécessaire de définir les concepts sociologiques mobilisés dans le cadre d'analyse de cette étude, notamment les notions d'**acteurs**, de **territoire** et de **participation des enfants**.

Partie 3 – Acteur, territoire et environnement : vers une lecture sociologique de la participation des enfants

3.I. Être acteur

Dans le cadre de cette étude, nous considérons comme acteurs les individus ou groupes investis dans la mise en œuvre d'un projet d'Aire Marine Éducative (AME), que cet investissement soit matériel, symbolique ou décisionnel. Être acteur signifie ici participer activement à la construction du projet, par des actions concrètes sur le terrain (organisation, animation, suivi) ou par des échanges d'idées, de décisions et de responsabilités au sein du collectif. En cela, nous adoptons une définition fonctionnelle et relationnelle de l'acteur (cf. Figure 1).

Cette approche s'appuie notamment sur la théorie des parties prenantes de Mitchell, Agle et Wood (Mitchell et al., 1997), qui propose de caractériser les acteurs selon trois attributs fondamentaux :

- Le pouvoir : capacité d'un acteur à influencer les décisions, à orienter les choix ou à mobiliser des ressources,
- La légitimité : reconnaissance, par les autres parties prenantes, du droit d'un acteur à intervenir dans le processus décisionnel,
- L'urgence : importance, pour l'acteur, des enjeux liés à la situation ou au projet, et donc de sa propension à agir rapidement ou à faire pression.

Ces trois dimensions permettent de hiérarchiser ou de cartographier les acteurs selon leur position et leur influence dans le processus participatif (y compris les enfants, souvent reconnus comme légitimes mais peu dotés de pouvoir ou de moyens d'action urgents).

Cette lecture rejoint également les travaux issus de la sociologie de l'action organisée (Crozier & Friedberg, 1977), où l'acteur est défini par sa capacité à interagir stratégiquement dans un système contraint, et à négocier sa marge de liberté dans une configuration collective.

3.II. Territoire des AME

Dans cette étude, le terme territoire désigne un espace géographique socialement construit, à la fois lieu de vie des acteurs locaux et espace de déploiement du dispositif AME. Cette acception rejoint plusieurs définitions développées dans la littérature en sciences sociales.

En particulier, Guy Di Méo (Di Méo, 1996) conçoit le territoire comme une appropriation symbolique, économique et politique de l'espace, façonnée par le cadre géographique physique, les représentations et les pratiques des groupes sociaux. De même, Claude Raffestin (Raffestin, 1980) insiste sur le fait que le territoire est un espace approprié et produit par des relations sociales, via des processus de territorialisation. Le territoire n'est pas un simple support géographique, mais le résultat d'interactions entre acteurs, normes, ressources et représentations.

Enfin, Maryvonne Le Berre (Le Berre, 1992) énonce que « Le territoire est la portion de surface terrestre appropriée par un groupe social pour assurer sa production et la satisfaction de ses besoins vitaux. [...] Tout est territoire : l'hiver, l'historien, les cafés, les plages, Belfort, Hong Kong, (les Nouveaux territoires), les Indiens (ceux du temps de la conquête de l'Ouest américain), les jeux, les sports. »

3.III. Participation des enfants

Dans cette perspective, cette recherche s'inscrit dans une approche sociologique de la participation des enfants, mobilisant des cadres conceptuels permettant de penser la place accordée aux enfants dans des dispositifs collectifs et institutionnels. La participation des enfants à des projets de préservation de l'environnement soulève en effet des questions de reconnaissance, de partage du pouvoir décisionnel et d'émancipation dans un champ historiquement contrôlé par des adultes.

Parmi les différents modèles proposés dans la littérature (cf. Partie 2.I.2), le cadre théorique mobilisé ici s'appuiera principalement sur le modèle de Shier (2001), qui propose cinq niveaux de participation des enfants, de l'écoute à la codécision, en les articulant à trois dimensions clés : l'ouverture (volonté de l'adulte), l'opportunité (structure mise en place), et l'obligation (inscription dans les pratiques). Ce modèle permet de questionner les conditions concrètes qui rendent possible ou non la

participation des élèves, en mettant en lumière les freins et les leviers à l'œuvre dans le dispositif, objectif de cette étude sur les AME.

En complément, la typologie de Wong et al. (2010) sera mobilisée pour enrichir l'analyse sous l'angle de l'empowerment (=le pouvoir d'agir), en distinguant plusieurs types de participation (décorative, symbolique, authentique) selon le degré de pouvoir effectivement attribué aux enfants. Ce modèle permet d'interroger la participation non seulement comme une pratique éducative, mais également comme un acte politique et citoyen, susceptible de transformer les rapports entre enfants et adultes dans la gestion du territoire.

Ces deux cadres seront mobilisés de manière articulée afin de comprendre dans quelle mesure le dispositif AME permet aux élèves de devenir des acteurs reconnus de la préservation de l'environnement littoral, et d'analyser la façon dont leur participation est conçue, encadrée, encouragée, ou au contraire limitée, par les adultes, les institutions et les structures éducatives.

Partie 4 – Le modèle d'analyse et la méthodologie d'enquête

4.I. Modèle d'analyse

À la lumière des éléments présentés dans le cadre d'analyse, il nous est maintenant possible de construire le modèle d'analyse permettant de répondre à notre problématique. De notre problématique découlent plusieurs questions qui guideront notre réflexion et auxquelles nous chercherons à répondre (cf. Tableau 2). La première s'intéresse à la manière dont la participation des enfants est pensée et structurée dans le dispositif AME ; la seconde interroge les perceptions et dynamiques d'implication des enfants ; la troisième porte sur les relations entre les enfants et les autres acteurs du territoire.

Tableau 2: Modèle d'analyse de la participation des enfants dans les AME et des dynamiques territoriales associées (source personnelle)

Problématique	Dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles sont entre les mains des adultes ?
Questions	Indicateurs
Comment la participation des enfants est-elle pensée et organisée dans les AME ?	- Nombre et type d'instances de participation prévues - Objectifs affichés de ces instances (sens donné à la participation) - Composition des instances (rôle des enfants, des adultes) - Modalités de fonctionnement : qui anime, qui décide des contenus, comment les décisions sont-elles prises et formalisées - Sujets abordés lors de ces temps (type, degré de complexité)
Quels liens les enfants entretiennent-ils avec les autres acteurs du territoire, via l'AME ?	- Nature des échanges entre enfants et adultes du territoire (fréquence, forme, contenus) - Présence ou absence des enfants dans des espaces partagés avec les autres acteurs - Représentations des acteurs adultes sur la participation des enfants - Place effective des propositions d'enfants dans les projets territoriaux menés

Comment les enfants perçoivent-ils leur participation et leur pouvoir d’agir dans leur AME ?	- Représentation que les élèves ont de leur rôle (se sentent-ils écoutés, utiles ?) - Niveau de compréhension des enjeux environnementaux et du projet AME - Types de propositions faites par les enfants, et sentiment de reconnaissance ou non - Degré d’autonomie perçu, laissé dans la mise en œuvre des actions
--	---

4.II. Contexte et AME étudiées

Parmi les départements bretons, deux ont été retenus comme terrains principaux de cette étude : les Côtes-d’Armor et l’Ille-et-Vilaine. Ce choix s’explique par une double logique :

- D’une part, ces territoires étaient encore peu documentés dans le cadre de l’étude RAME (Recherche sur les Aires Marines Educatives) ;
- D’autre part, leur proximité géographique avec l’ENS (Ecole Normale Supérieure) de Rennes, structure d’accueil de mon stage, basée en Ille-et-Vilaine, facilitait l’accès logistique aux différents terrains (temps de déplacement, organisation, coût).

Les terrains explorés ont été également déterminés par des contraintes temporelles et organisationnelles : certaines AME n’ont pas répondu aux sollicitations, d’autres concentraient leurs activités sur des temps précis, souvent conditionnés par les marées ou les calendriers scolaires entraînant des sorties d’AME simultanées nécessitant de faire des choix. En conséquence, la sélection des AME observées s’est opérée à la fois par opportunité et par souci de diversification analytique.

Dans un premier temps le recueil de données avait pour objectif de compléter des fiches d’identité (cf Annexe 6 : Trame vierge, car informations confidentielles (anonymisation)) portant sur les principaux axes suivants : gouvernance, dimensions pédagogiques, et relation à la nature et au vivant des acteurs impliqués dans l’AME étudiée afin de comprendre comment le terrain s’appropriait les trames théoriques produites par l’OFB, et ainsi identifié s’il y avait une tension entre la théorie du dispositif et sa mise en place sur le terrain, comme identifié sur d’autres programmes lors de l’état de l’art (recherche hypothético-déductive). Dans ce cadre, 7 AME ont été étudiées (entretien et observation *in situ*) selon une logique d’échantillonnage raisonné, permettant de maximiser la diversité des profils observés (Tableau 1).

Les documents de consentement ont été signés par les parents des enfants concernés. Pour les entretiens menés avec des personnes majeures, un accord verbal a été systématiquement obtenu et enregistré (lorsque le formulaire de consentement n’a pas pu être signé) (cf Annexe 7).

Tableau 3 : Recensement des 7 AME de l'étude avec leurs caractéristiques

Ecole / AME / Commune	Département Ville/Village	Milieu	Structure accompagnatrice (= Référent)	Age de l'AME (année)	Niveau scolaire	Nb de classe
D	35	Fluviale	Doctorant ; Ref D	1	Primaire CE2	1
E	35	Fluviale	Animatrice nature ; Ref E	2	Primaire CE2	1
F	22	Marin	Animateur nature ; Ref F	2	Primaire CM1-CM2	1
B	22	Marin	Entreprise 1 ; Ref B	5	Primaire CM1-CM2 et CE1/CM1	2
A	22	Marin	Entreprise 1 ; Ref A	1	Primaire CM1-CM2	1
G	35	Marin	Association ; Ref G	4	Collège 4ème	4
C	22	Marin	Entreprise 1 ; Ref C	1	Lycée hôtelier 1 ^{er} pro	1

Dans un second temps l'étude s'est concentrée plus spécifiquement sur l'AME de l'école A, situé dans la commune A, dans les Côtes-d'Armor. Cette AME constitue le cas principal de cette recherche, analysé en profondeur, en articulation avec les six autres AME étudiées de manière plus ponctuelle. Ce croisement d'approches permet d'apporter des éléments de contextualisation et de comparaison, enrichissant la compréhension des dynamiques de participation des élèves à la préservation de l'environnement via le dispositif AME.

Le choix de cette étude de cas repose sur plusieurs critères :

- Une relation de terrain facilitée : un contact humain rapidement établi avec le référent, particulièrement engagé et soutenant dans le cadre de la recherche.
- C'est une AME qui organise des conseils de la mer, dispositif censé être structurant dans la prise de décision.
- Plusieurs acteurs impliqués : incluant l'école, des structures environnementales, des institutions publiques, un artiste et des structures portuaires.
- Une AME récente mais portée par un référent expérimenté, ayant déjà encadré d'autres projets similaires eux aussi visités, ce qui permet de comparer des dynamiques d'appropriation différentes selon les âges (primaire/lycée) tout en limitant la variable du référent.

Enfin, le territoire A offre un cadre d'analyse particulièrement riche, situé à la croisée de zones portuaires (plaisance, pêche, et commerce), d'un estuaire et d'espaces naturels sensibles. Cette complexité territoriale alimente la réflexion sur les interactions entre acteurs, environnement et dispositif éducatif.

4.III Type de données et méthode de recueil

Cette recherche est l'étude de cas de l'AME A mise en relief et en discussion par les six autres AME étudiées. Elle s'appuie sur une démarche qualitative, mobilisant plusieurs types de données (cf. Tableau 4) :

Tableau 4: Typologie des données collectées sur les AME étudiées (A, B, C, D, E, F, G)

AME	Type de données	Méthode de recueil	Objectif principal	Acteurs concernés
A, B, C, D, E, F, G	Données d'activités	Observations in situ	Saisir les interactions et les dynamiques de participation	Tous les acteurs sur le terrain
	Données verbales	Entretiens compréhensifs	Comprendre les représentations et les discours sur l'AME	Enseignants, référents
A	Données verbales	Entretiens semi-directifs (focus group pour les élèves, individuellement pour les autres)	Comprendre les représentations et les discours sur l'AME	Élèves, enseignants, référents, partenaires locaux
	Productions visuelles	Réalisation de dessins par les élèves	Accéder à la perception sensible et symbolique de leur AME	Élèves
	Données de perception de l'engagement	Questionnaires	Évaluer le ressenti des élèves sur leur rôle et leur implication	Élèves, parents

En complément certaines données partagées au sein du projet RAME ont également été intégrées à l'étude, notamment des entretiens réalisés par d'autres membres du projet de recherche auprès de partenaires nationaux tels que l'OFB.

La triangulation des données (Denzin, 2009) permet de répondre à la problématique de cette étude ainsi qu'aux sous questions en accédant à différentes dimensions de l'activité des élèves ainsi qu'à leurs représentations. Pour ce faire, plusieurs méthodes de recueil de données ont été mobilisées afin de croiser les perspectives, enrichir l'analyse et maximiser la validité des résultats. Cette diversité méthodologique vise à apporter des éléments de réponse aux trois sous-questions du modèle d'analyse, et in fine, à éclairer la problématique générale de la recherche. Ces méthodes sont explicitées ci-dessous.

4.III.1 Entretiens

Les entretiens semi-directifs constituent le socle principal du corpus d'entretien, réalisés auprès des différents acteurs intervenant de près ou de loin sur l'AME A. Afin de comprendre dans quelle mesure les AME permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire, dans un contexte où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes, les entretiens ont été menés en deux phases distinctes :

Phase 1 : Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016), menés en visioconférence, ont été réalisés auprès d'acteurs structurants issus de sept AME (cf. Tableau 3). Cinq entretiens ont été conduits : trois avec des référents (Ref A, B, C ; Ref D ; Ref F), un avec l'enseignant G, et un conjointement avec l'enseignant et le référent de l'AME E. L'objectif était de faire émerger les différences d'appropriation du dispositif en fonction des structurations territoriales et de la place accordée aux élèves : ces derniers sont-ils réellement acteurs de leur AME, et dans quelle mesure participent-ils aux décisions et aux actions menées ? Le guide d'entretien a été construit à partir des axes principaux de la recherche du projet RAME (Implantation, Gouvernance et fonctionnement ; Pédagogie ; Relation au vivant et lien à la nature). Chaque entretien, d'une durée d'environ une heure, s'appuyait sur un support visuel (cf Annexe 8) élaboré en amont, facilitant l'expression.

Phase 2 : Une fois le terrain principal défini, à savoir l'AME A, et la problématique de recherche établie, des entretiens semi-directifs (en visioconférence ou présentiel selon les disponibilités) ont été menés. Ce format, plus ciblé que l'entretien compréhensif (Pin, 2023), permet de suivre un fil thématique cohérent tout en laissant place à la spontanéité des discours, à la reformulation, et à l'émergence de nouveaux éléments significatifs. L'objectif était d'approfondir la compréhension des mécanismes en jeu dans le dispositif et de confronter les hypothèses préalablement formulées à l'expérience des acteurs. Chaque entretien s'appuyait sur une grille adaptée au profil de l'interlocuteur (enseignant, référent, acteur local, élève), construite au fur et à mesure de l'étude afin de thématiser les questions et affiner la compréhension de l'étude de cas (cf. Annexe : 9, 10, 11, 12, 13, 14) (Van Campenhoudt et al., 2022). L'ensemble des acteurs de l'échelle local (cf. Figure 1) impliqués directement ou indirectement dans l'AME A ont été interrogés :

- Le référent 1, salarié de l'entreprise 1 (deux entretiens à trois mois d'intervalle, un en distanciel (entretien compréhensif) et un en présentiel (semi-directif))
- L'enseignant-directeur de la classe de CM1-CM2 (distanciel)
- Le maître du port de plaisance, porteur du projet de reposoir à oiseaux (présentiel)
- Un(e) artiste intervenant sur le bassin du fleuve (distanciel)
- Un(e) représentant(e) du service environnement de la mairie (distanciel)
- Un(e) représentant(e) du service démocratie participative de la mairie (distanciel)

À noter que la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI) n'a pas répondu, malgré plusieurs relances et l'appui du référent, et que le Conservatoire du littoral a répondu uniquement par courrier électronique par manque de temps pour un entretien.

4.III.2 Observations non-participante

L'ensemble des sorties de terrain (cf. Tableau 5) a été enregistré à l'aide de clé USB enregistreuse. Les observations de comportements lors des interactions entre acteurs ont donné lieu à la rédaction de notes détaillées dans un carnet de terrain numérique.

Tableau 5 : Synthèses des observations AME réalisées sur le terrain afin de comprendre le dispositif AME en primaire, collège et lycée ; Mettre en perspective l'AME A avec les autres AME de l'étude ; Comparer l'AME B (5 ans) et l'AME A (1 an) ayant le même référent ; Suivre l'AME A (étude de cas) dans laquelle il y a une forte dynamique d'acteurs.

AME	NB sortie	Nb de conseil de la mer
D	1	0
E	1	0
F	1	0
B	1	1
A	4	2
G	1	1
C	2	1

Aucune grille d'observation formalisée n'a été construite au préalable. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche qualitative souple et inductive (Beaud & Weber, 2010), permettant de rester au plus près des réalités de terrain sans enfermer

l'analyse dans des catégories rigides. Un ensemble d'axes d'attention ont cependant été progressivement construits à partir de la problématique et des premiers retours d'enquête ont structuré la posture d'observation. Ainsi, les observations se sont concentrées sur plusieurs dimensions :

- Les interactions entre enfants et adultes ;
- L'organisation des séances (qui les a conçues ? comment ? dans quel but ?) ;
- La qualité de la coopération entre les différents acteurs (référent, enseignant(s), élèves) ;
- Les prises de parole et les formes de participation des élèves (posent-ils des questions ? prennent-ils des initiatives ? s'expriment-ils spontanément ?).
- Les postures des adultes,
- Les types de consignes formulées
- Les échanges informels avec les accompagnateurs (notamment les parents présents).

Cette méthode s'inscrit dans une logique d'observation compréhensive (Kaufmann, 2016), visant ici à rendre compte de la réalité complexe d'un dispositif éducatif territorialisé, tel que les AME, où l'appropriation du territoire et les processus de participation sont fortement contextualisés. Elle permet ainsi d'interroger de manière fine la question centrale au cœur de la problématique : les enfants peuvent-ils être de véritables acteurs de la préservation environnementale dans un dispositif encore largement piloté par les adultes ?

L'AME A a été suivie plus spécifiquement sur six séances (13-27/03/2025 ; 13-20-22/05/2025 ; 30/06/2025) afin d'y étudier l'évolution dans le temps des interactions entre enfants et adultes, ainsi que le déroulement des différentes prises de décisions (cf. Tableau 5). Cela inclut l'observation du conseil de la mer, les interactions entre les acteurs, entre acteurs et enfants, la perception et la compréhension des enfants face à leur projet, la pertinence de ce qu'ils en comprennent, leur engagement, ainsi que la vision des adultes/acteurs concernant l'engagement des enfants...

Les observations ont couvert des temps de sortie, des temps en classes, des conseils de la mer, ainsi que des temps informels, tels que les récréations ou les discussions entre adultes, afin de saisir les interactions spontanées, souvent révélatrices de dynamiques sociales sous-jacentes.

Afin de compléter les observations, des photographies ont été réalisées et des documents ont été collectés, tel que :

- L'accès au blog de l'AME A tenu par le directeur de l'école
- Les comptes rendus des Conseils de la mer
- Les productions des élèves (photographiées avec autorisation)
- Les échanges de courriels avec les encadrants
- Les supports d'activités AME utilisés lors des séances

4.III.3 Données recueillies uniquement pour l'AME A

Pour porter une attention particulière à la place accordée aux enfants, une diversité de méthodes a été mobilisée pour capter leur parole et leur représentation de l'AME :

4.III.3.1 Questionnaires :

Deux questionnaires ont été élaborés afin de recueillir des données individuelles sur la perception, la compréhension et l'engagement des enfants et de leurs familles vis-à-vis du projet AME. Ils permettent ainsi d'avoir le point de vue des principaux concernés (enfants et parents), dans quelle mesure les enfants se sentent impliqués, responsables et légitimes dans les actions menées au sein de leur AME. De plus, en intégrant les familles, ces questionnaires offrent un éclairage sur les éventuelles dynamiques de relais ou de freins entre l'école et la sphère domestique, ce qui est essentiel pour évaluer si et comment les enfants deviennent réellement acteurs de la préservation environnementale de leur territoire, malgré un cadre institutionnel où les décisions restent majoritairement prises par des adultes.

Le premier, à destination des élèves de CM1-CM2 ($n = 23$), a été distribué en format papier, de manière identique, anonyme et confidentielle, dans la salle de classe, sous la présence de l'enquêtrice (auteure de l'étude) (cf. Annexe 15). Il portait sur plusieurs thématiques : liberté d'expression, ressenti vis-à-vis du Conseil de la mer, idées prises ou non prises en compte, et propositions de changement concernant l'organisation des séances, les sorties, ou encore la gestion de l'AME. Une section spécifique était dédiée à l'expression libre. Ce questionnaire visait à identifier leur implication, leur compréhension individuelle du projet et leur sentiment de pouvoir agir dans le cadre de l'AME. Il combinait des questions fermées (traitées de manière quantitative) et des questions ouvertes (analysées qualitativement). Les items ont été construits à partir des observations de terrain, en réponse aux dynamiques identifiées entre enfants et adultes, et ont été formulés dans un langage accessible à des élèves de cycle 3. L'ensemble était conçu pour être complété en moins de 20 minutes.

Le second questionnaire, destiné aux parents, a été diffusé en ligne via la plateforme Framafoms et transmis par courriel (cf. Annexe 16). Il visait à recueillir leurs points de vue sur le rapport de leur enfant à l'AME, les effets perçus du projet sur sa relation à la nature, ainsi que la manière dont eux-mêmes s'impliquent ou perçoivent cette initiative. Sa structure et son esprit étaient similaires à ceux du questionnaire destiné aux élèves. Il a été envoyé à l'ensemble des familles concernées.

4.III.3.2 Dessins de conscience

Il a été demandé aux enfants de réaliser un dessin sur leur AME. L'objectif de cette démarche était de diversifier les méthodes de recueil pour favoriser l'expression de tous les élèves, y compris ceux moins à l'aise à l'écrit, et d'accéder à leurs représentations personnelles de l'AME. Le choix s'est porté sur une projection libre, sans consigne orientée, afin de saisir les premiers éléments spontanés évoqués par les élèves, sans influence externe (Pagezy, 2010). L'exercice s'est déroulé en classe, dans un temps limité à dix minutes, encourageant les enfants à représenter ce qui leur venait en premier à l'esprit, avec peu de temps de réflexion supplémentaire.

4.III.3.3 Focus group semi-directif

Quatre focus groups semi-directifs, enregistrés ont été réalisés avec des groupes de huit élèves (créé par l'enseignant), afin de favoriser l'émergence de discours collectifs et la stimulation d'idées entre pairs. L'objectif était de recueillir leur compréhension du projet

AME, le sens qu'ils y attribuent, leur ressenti quant à leur participation et leur implication, leurs expériences de prise de décision, leurs relations avec les adultes, ainsi que leur regard sur les actions menées (cf. Annexe 9). Le format semi-directif a été retenu pour permettre un cadre souple mais guidé tout en évitant d'orienter les réponses, ce qui est particulièrement important avec de jeunes enfants. La grille d'entretien a été pensée de manière ludique et accessible, afin de maintenir l'attention du groupe pendant environ vingt minutes. Les échanges ont eu lieu pendant la pause méridienne, dans un espace calme à l'écart de la cour de récréation.

Ces outils (questionnaires, dessins de conscience, focus group) ont été conçus pour s'adapter aux capacités cognitives et langagières des enfants de cycle 3, en cherchant à comprendre leur regard sur leur environnement et leur perception de leur rôle dans le projet.

4.III.4 Les caractéristiques territoriales

En complément des terrains réalisés et des données recueillies, une étude des communes concernées par les AME a été menée afin de situer ces dispositifs dans leur réalité socio-territoriale et de mieux comprendre les interactions entre contexte local et mise en œuvre du projet. La commune A, en tant que cas principal, a bénéficié d'un traitement plus approfondi à partir de données secondaires (statistiques INSEE, données environnementales, politique publique locale (CME)).

4.IV. Méthode de traitement des données :

4.IV.1 Entretiens

Les entretiens compréhensifs et semi-directifs ont été retranscrits à l'aide de l'application Noota (version payante), choisie pour des raisons de sécurisation des données. La retranscription intégrale des entretiens évite les biais de sélection et de traduction de l'enquêteur vis-à-vis des propos de l'enquêté. Afin de découvrir la signification des messages transmis lors des entretiens, deux méthodes de traitements ont été envisagées : l'analyse de discours et l'analyse de contenu. Une analyse de discours se consacre à l'étude des messages et des valeurs implicitement véhiculés dans le discours et constitutifs des rapports sociaux et des rapports de pouvoir. Une analyse de contenu s'intéresse au contenu du texte, aux messages directement accessibles. Voulant comprendre les rapports sociaux entre les enfants et les adultes, et leur relation aux pouvoirs face à la thématique de préservation de l'environnement, une analyse de discours (et non de contenu) a été réalisée. Cette analyse qualitative, conduite par thématisation, s'appuie sur une classification des thèmes émergents identifiés au fil des entretiens (Boyatzis, 1998). Une démarche déductive a été adoptée, cela consiste en une analyse des textes au regard des catégories d'analyse permettant de recenser et classer les éléments discursifs (mots, citations, phrases, passages de textes) afin de les interpréter. Cette grille d'analyse composée de catégories ou thèmes pertinents pour la vérification des hypothèses est souvent appelée guide de codage (codebook). L'analyse de discours désigne une technique d'encodage ou de classification.

Une fois les données de chaque entretien classées par thématique, une triangulation thématique a été réalisée afin de répondre aux sous-questions de la problématique de l'étude (cf. Tableau 2), en vue d'élaborer un plan d'analyse non descriptif.

4.IV.2. Observations

Pour compléter et enrichir ces premiers résultats, les comptes rendus d'observation ainsi que des extraits issus des enregistrements de terrain ont été mobilisés. Les documents recueillis ont également contribué à appuyer et consolider l'analyse.

4.IV.3. Données recueillies uniquement pour l'AME A

4.IV.3.1 *Questionnaires*

Les questionnaires comprennent deux dimensions une à la fois qualitative et une quantitative. Bien que le nombre de répondants ne permette pas de dégager des résultats statistiquement significatifs, certaines tendances générales peuvent être observées. Les réponses qualitatives ont été analysées par thématique, mais également en fonction de la fréquence des mots employés, visualisée sous forme de nuages de mots (approche lexicométrique). Elle permet de quantifier des formes de langage en procédant à l'identification et au recensement automatiques de la fréquence de mots ou de formes lexicales. Cela permet d'objectiver la visibilité, l'importance d'un message (statistique descriptive) et d'identifier des corrélations entre des messages.

4.IV.3.2 *Dessins*

Les dessins d'enfants ont fait l'objet d'une analyse de contenu visuel. Pour chaque dessin, l'ensemble des éléments distincts a été identifié, puis le nombre d'occurrences de ces éléments a été comptabilisé (Pagezy, 2010). L'objectif était de déterminer quelles catégories étaient les plus et les moins représentées. Ce travail a été mené séparément pour les dessins des élèves de CM1 et de CM2, ainsi que de manière globale pour l'ensemble de la classe, afin d'observer d'éventuelles différences de perception de leur environnement. En sachant que les CM1 et les CM2 participent de manière identique au projet.

4.IV.4 Les caractéristiques territoriales

Enfin, l'analyse du contexte socio-territorial a permis de recenser un ensemble d'éléments contribuant à une compréhension globale du sujet. Ces informations contextuelles viennent enrichir les analyses thématiques issues des entretiens et des observations, afin de contextualiser l'analyse territoriale.

4.IV.5 Logique de triangulation méthodologique

Afin d'enrichir l'analyse et de renforcer sa validité, cette recherche s'appuie sur une logique de triangulation méthodologique (Denzin, 2009), croisant plusieurs méthodes de recueil : entretiens semi-directifs, compréhensifs ; observations non participantes ; questionnaires ; dessins d'enfants et analyse de documents. Ce choix permet de confronter les discours, les pratiques et les représentations, et de mieux cerner les écarts éventuels entre les intentions affichées du dispositif AME et sa mise en œuvre effective sur le terrain.

Partie 5 – De la conception à la mise en œuvre : l'écart entre le projet participatif des AME et sa mise en œuvre

Cette partie présente les résultats de l'étude en lien direct avec la problématique centrale : dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, alors que les dynamiques décisionnelles restent majoritairement entre les mains des adultes ?

Les résultats sont organisés selon trois grands axes (cf. Tableau 2), correspondant aux questions de recherche :

5.I. La manière dont la participation des enfants est pensée et organisée dans les AME

Cette section examine le cadre du dispositif, les intentions affichées et la mise en œuvre concrète, en analysant la prise de décision, les modalités de participation et les différences observées entre les cycles scolaires et selon l'ancienneté du projet.

5.II. Les liens entre les enfants et les autres acteurs du territoire via l'AME

Cette partie explore les interactions entre enfants et adultes, la reconnaissance mutuelle, les formes de dialogue intergénérationnel, ainsi que l'investissement et les motivations des acteurs dans le projet.

5.III. La perception des enfants sur leur participation et leur pouvoir d'agir

Enfin, cette section rend compte des avis des élèves sur leur participation, des perceptions des adultes sur la capacité des enfants à agir, et de l'ouverture du territoire à la voix des enfants, en questionnant leur légitimité sociale dans le cadre des AME.

Cette organisation suit une progression logique : des intentions du dispositif, aux interactions concrètes, puis aux effets observables sur la participation des enfants, afin de répondre le mieux possible à la problématique de l'étude.

Dans cette partie, l'analyse intègre directement les données recueillies sur le terrain. Cette approche permet d'éviter les répétitions et de tirer immédiatement des enseignements de ce qui a été observé, tout en respectant les contraintes de longueur de l'étude. Elle s'appuie sur une logique de triangulation méthodologique (Denzin, 2009), croisant entretiens semi-directifs, observations non participantes, questionnaires, dessins d'enfants et analyse de documents. Ce choix permet de confronter discours, pratiques et représentations, et de cerner les écarts éventuels entre les intentions affichées du dispositif AME et sa mise en œuvre effective. Ainsi, chaque section développe des réflexions et interprétations fondées sur les données collectées, en lien direct avec la problématique et les questions de recherche.

Afin de mieux cerner le cadre de notre problématique, l'OFB a été interrogé par le projet RAME afin d'identifier quel niveau théorique de participation des enfants est visé dans une Aire Marine Éducative (AME). En effet, si des objectifs théoriques sont bien mentionnés, ils restent relativement imprécis :

- Développer l'écocitoyenneté des jeunes à travers la gestion participative d'un bien commun ;
- Faire émerger des synergies territoriales entre les élèves, les usagers, les enseignants et les acteurs locaux de la protection de l'environnement.

Dans le but d'approfondir ces éléments, la question suivante a été posée à l'OFB : « Que sont pour vous les AME, que représentent-elles ? ».

L'interviewé explique alors que ce n'est pas tant la connaissance environnementale qui prime, mais plutôt le dialogue avec les acteurs du territoire, ce qui confère au dispositif

une forte dimension sociale. « Il s'agit véritablement de placer les enfants dans une posture de réflexion critique. L'AME se rapproche ainsi davantage d'une démarche de gouvernance partagée du territoire, mobilisant des sciences humaines et sociales, avec une responsabilisation des acteurs à travers différents outils et leviers. En ce sens, les AME correspondraient davantage au concept de ce que serait un parc naturel marin idéal. Toutefois, depuis une perspective extérieure, le dispositif suscite encore de nombreux malentendus, notamment en raison d'une perception centrée sur un apprentissage essentiellement scientifique. ».

Donc en faisant le parallèle entre les attentes théoriques du dispositif AME et les modèles de participation de Shier (Shier, 2001)(cf. Annexe 3) et de de Wong ((Wong et al.,2010) (cf. Annexe 4) le niveau de participation des enfants dans une AME pour Shier correspondrait au 4 (les enfants sont impliqués dans les processus décisionnels) ou au 5 (les enfants partagent le pouvoir et les responsabilités décisionnelles avec les adultes) et pour Wong a un contrôle partagé entre jeunes et adultes (Pluraliste). C'est d'après Wong l'équilibre idéal pour une participation authentique et coopérative. Mais qu'en est-il vraiment ?

5.I. Le cadre du dispositif AME : intentions et réalités de mise en œuvre

Cette partie tente de répondre à la question suivante : Comment la participation des enfants est-elle pensée et organisée dans les AME ?

5.I.1 Les objectifs affichés se heurtent aux problématiques de terrain

Dans le dispositif Aire Marine Éducative (AME), les enfants sont désignés comme les acteurs principaux. Ils sont supposés porter le projet, accompagnés par un référent et un enseignant.

Toutefois, cette intention affichée se heurte rapidement à une réalité plus nuancée. Le guide méthodologique de création d'une AME (document de 49 pages) s'adresse exclusivement aux adultes (enseignants et référents), tout comme les formations complémentaires, les réunions inter-AME, ou encore la constitution du dossier de candidature. Ainsi, l'enfant n'est ni à l'origine du dispositif, ni au centre des processus techniques et administratifs qui l'organisent.

Cette configuration interroge. Comment l'enfant peut-il véritablement être considéré comme le porteur principal d'un projet dont les modalités d'entrée, de structuration et d'orientation sont intégralement définies par les adultes ? Cette question prend d'autant plus de relief si l'on compare les dynamiques d'appropriation du dispositif selon les territoires. En Polynésie française, où le concept d'AME est né, les enfants ont historiquement été à l'initiative d'une demande d'implication sur des enjeux locaux de préservation de l'environnement marin (Fuchs & Camus-Le Pape, 2022 ; Stoica & Charpentier, 2021 ; OFB). À l'inverse, dans les territoires métropolitains, cette dynamique à l'initiative des enfants n'est pas visible sur les terrains étudiés. Le projet est introduit de manière top-down, porté par l'OFB, qui promeut une pédagogie participative dans des contextes culturels où la relation quotidienne à la nature est souvent distendue. Cette tentative de déterritorialisation pédagogique, transpose une démarche née d'un contexte socio-écologique spécifique (la Polynésie) vers d'autres espaces plus urbanisés et socialement éloignés du milieu naturel, elle repose alors sur une double dynamique : descendante (top-down) dans son lancement, par les institutions, mais aussi ascendante (bottom-up) dans son appropriation, puisque ce sont les territoires (enseignants,

collectivités, structures partenaires) qui décident ou non de s'en emparer, les élèves peuvent être sollicités pour savoir si cette démarche les intéresse et s'ils souhaitent s'y investir. Or cela n'est pas toujours le cas, ils le ressentent souvent comme une décision de projet venant des adultes (enseignants) (top down selon le point de vue des enfants). L'OFB et les réseaux d'éducation à l'environnement, comme les GRAINE (ex : GRAEB (cf. Figure 1), œuvrent à la diffusion progressive du dispositif. Si un objectif chiffré de 18 000 Aires Éducatives à horizon 2030 a été évoqué par Élisabeth Borne en 2023, la réalité, en 2025, se limite à environ 1 500 AME (soit 12%). Des contraintes liées au financement (les enveloppes financières de l'OFB diminuent), à la logistique (un manque de structures accompagnatrices en Bretagne (Source GRAEB)), à l'appropriation du dispositif par les territoires (liens acteurs professionnels et enfants pas commun dans la société française actuelles (Source Partie 1)) et au temps disponible (échéance courte : 5 ans) freinent la réalisation de l'objectif fixé pour 2030.

Le cadre théorique des AME (guide méthodologique des AME 2023-2024, OFB) possède un élément central permettant la gouvernance de l'AME par les élèves, ce sont les conseils de la mer. Dans la réalité observée, la mise en œuvre des conseils de la mer diffère fortement d'une AME à l'autre. Par exemple, dans l'AME A, trois conseils sont organisés dans le respect du cadre conseillé proposé par le guide méthodologique. Ces conseils sont structurés, encadrés par l'adulte mais animés par les élèves, avec une répartition précise des rôles et une durée suffisante pour permettre une réelle prise de parole. À l'inverse, dans d'autres établissements comme l'AME E, les conseils sont absents ou très marginalisés. L'enseignante avoue ne pas se souvenir de la dernière occurrence d'un tel moment. À l'AME D, un conseil prévu à l'ordre du jour n'a pas eu lieu, faute de temps, les décisions étant prises uniquement entre adultes.

La taille des groupes impacte également l'organisation : dans l'AME B (environ 50 enfants) et l'AME G (près de 90 élèves), des élections de représentants sont mises en place, et les conseils sont très courts (30 minutes entre midi et deux).

Des éléments contextuels (accidents, météo) peuvent aussi amener à réorganiser les séances, comme en AME E, où un incident a conduit à une réorientation vers les premiers secours.

Ces situations témoignent d'un écart significatif entre les objectifs participatifs du dispositif AME et sa mise en œuvre effective.

Il pourrait être pertinent de concevoir un guide méthodologique à destination des élèves, par exemple sous la forme d'une vidéo de dix minutes (dessin animé ou présentation d'une autre AME pour les plus grands), afin qu'ils s'approprient la logique du dispositif à leur manière, et non uniquement à travers l'interprétation qu'en donnent les adultes qui les entourent, ce qui aiderait les enseignants et référents à expliquer le dispositif souvent jugé complexe à s'approprier.

Concernant le conseil de la mer, il est parfois absent ou réduit à une formalité. Selon le modèle de Shier (Shier, 2001), si certaines AME comme l'AME A atteignent le niveau 3 ou 4 de participation (les enfants sont consultés et leurs avis sont pris en compte), d'autres n'en sont qu'au niveau 1 (les enfants sont écoutés), voire en dessous (absence de prise en compte réelle, comme à l'AME F).

La variabilité repose sur des facteurs structurels (temps, nombre d'élèves, imprévus), mais aussi culturels : l'ouverture de l'adulte à écouter et à déléguer, sa posture éducative et sa capacité à organiser concrètement un cadre participatif.

Selon Wong et al. (Wong et al. 2010), les dispositifs dits "participatifs" peuvent en réalité se situer sur un continuum entre manipulation, consultation symbolique, et codécision.

Comment se réalisent les prises de décision dans les AME étudiées et qui décide en finalité ?

5.1.2 Prise de décision dans les AME (qui décide ? comment ?)

La question de qui prend réellement les décisions dans les AME constitue un enjeu central pour comprendre la place laissée aux enfants dans ces dispositifs. Si le cadre institutionnel et pédagogique encourage la participation active des élèves, la réalité observée sur le terrain révèle des modalités beaucoup plus nuancées.

Prenons l'exemple de l'AME A, d'un point de vue extérieur, le projet semble venir directement des enfants : choix de la zone, choix du thème, élaboration d'un projet concret. Pourtant, en questionnant les différents acteurs des subtilités ressortent, notamment sur les origines des choix du projet et de sa tenue.

Lors du premier Conseil de la mer ((cf. Figure 2 : étape 4), les enfants ont pu choisir entre trois zones de travail (port de pêche, port de commerce, port de plaisance), toutes visitées au préalable (cf. Figure 2 : étape 5 et 6). Finalement, les élèves décident de ne pas choisir et de conserver les trois zones.

De même, le thème du projet est choisi collectivement parmi plusieurs propositions formulées par les enfants : oiseaux, poissons, méduses, crabes. Après un vote, le thème des oiseaux est retenu (cf. Figure 2 : étape 6). À première vue, il semble donc que les élèves participent activement aux décisions structurantes du projet.

Cependant, plusieurs éléments nuancent cette impression. Les trois zones proposées l'ont été en amont par les adultes, sur la base de contraintes logistiques (accessibilité, financement, partenariats), ce qui oriente fortement le champ des possibles (cf. Figure 2 : étape 3). Quant au thème, l'intérêt des élèves pour les oiseaux a pu être influencé par le référent, passionné d'ornithologie, qui avait déjà travaillé ce thème ailleurs (AME B) et mis à disposition du matériel spécifique comme une longue-vue.

Enfin, le projet final : la création d'un reposoir à oiseaux, avait été évoqué entre adultes (maître du port, référent et enseignant) avant même le lancement du projet avec les enfants. Si la présentation officielle aux élèves intervient après leur choix du thème, le calendrier suggère que l'idée était déjà structurée en amont, et que le projet s'est davantage inscrit dans une logique d'opportunité que de coconstruction.

Ces éléments révèlent une tension importante entre le discours de participation porté par le cadre institutionnel des AME et les formes réelles de prise de décision observées. On peut parler ici de participation encadrée, voire orientée, où les choix offerts aux enfants sont pré-définis par les adultes, selon leurs contraintes ou intérêts propres.

Le cas du thème des oiseaux est révélateur. L'enthousiasme manifesté par les élèves peut être interprété comme authentique, mais il est difficile de ne pas voir l'influence du référent : sa passion personnelle, les outils mobilisés, et son expérience antérieure contribuent à créer un biais affectif et matériel, qui oriente la décision.

Il en va de même pour le choix du projet final : présenté comme une décision autonome des enfants, il semble en réalité résulter d'une stratégie d'alignement entre les souhaits des acteurs professionnels (maître du port A « ça faisait longtemps que je voulais faire un reposoir à oiseaux, et puis j'avais un ponton pour cela », et référent A « c'était une bonne opportunité », enseignant A « [le référent] est arrivé avec le projet déjà fiancé et argumenté ») et les intérêts pédagogiques, plutôt que d'une construction ascendante initiée par les enfants.

Derrière cette apparente liberté se cache une forme de participation sous condition, dans laquelle les enfants peuvent s'exprimer, mais dans des cadres et avec des options déjà

définies. On touche ici aux limites de la participation institutionnalisée, où les décisions partagées sont en fait préstructurées par des impératifs d'adultes (temps, financement, sécurité, partenariats...).

Ce type de participation correspond à ce que Percy-Smith (Percy-Smith. 2010) qualifie de « adult-led decision-making with consultation », un modèle où les adultes dirigent le processus, mais consultent les jeunes pour valider ou ajuster leurs décisions. Cela ne constitue pas une codécision authentique, mais une participation symbolique (Wong et al., 2010).

La participation des enfants dans les AME semble ici fortement dépendante de la posture de l'adulte, de ses motivations, et de sa capacité à lâcher prise. Pour aller vers une gouvernance réellement partagée, il serait nécessaire d'intégrer des outils permettant aux enfants de formuler leurs propres propositions dès l'amont, et de renforcer leur capacité critique tout au long du projet.

D'ailleurs quels sont les outils utilisés par les référents de l'étude pour animer leur AME ?

5.1.3 Le fonctionnement de la participation : animation et formalisation des décisions

Le fonctionnement de la participation des élèves dans les AME repose, dans certaines situations, sur une animation structurée en plusieurs étapes.

Des temps d'expression libre sont prévus pour permettre aux enfants de formuler des idées, suivis d'un vote collectif servant à trancher et organiser la suite du projet.

Ce fut le cas dans l'AME A, où les élèves ont pu discuter du type de perchoir à installer sur un reposoir à oiseaux ou du contenu d'une lettre adressée au maire. Après cette phase de propositions, un vote collectif est organisé pour décider de la localisation des perchoirs. Ce système permet d'éviter les débats interminables et de maintenir une dynamique de projet, selon le référent, tout en garantissant une forme de démocratie participative, avec 23 enfants concernés.

Cependant, cette structuration n'est pas systématique. Comme le souligne le référent A : « Il n'y a jamais une méthode qui s'applique et qui est la bonne », mettant en évidence que la dynamique participative dépend largement du groupe d'élèves, du thème, et de la posture de l'adulte. Il note que certains enfants proposent un grand nombre d'idées, obligeant les adultes à « freiner » pour éviter une dispersion (AME B), tandis que d'autres groupes, comme à l'AME D, manquent d'initiatives et nécessitent un accompagnement renforcé.

Dans certaines AME, comme D et E, les élèves participent à leur manière : ils posent des questions, réalisent des tâches définies par les adultes, font preuve d'attention les uns envers les autres. Néanmoins, ils ne participent pas à la programmation des séances, car les adultes ne les y sollicitent pas. Cela révèle une participation réduite aux actes d'exécution, sans accès réel à la coconstruction.

Enfin, bien que le référent A affirme que certains projets ont évolué dans des directions inattendues : « On n'a pas été là où moi j'avais imaginé, ou là où l'enseignant avait imaginé, mais ça fait partie aussi d'un projet », il peine à fournir des exemples concrets de ces écarts. Cela peut suggérer un respect réel des choix des enfants, ou au contraire, une limite dans leur pouvoir de transformation du projet.

Ces éléments illustrent la complexité de la participation en milieu scolaire, où les enfants sont sollicités à des degrés variables selon les référents, les outils utilisés et les caractéristiques du groupe.

Le vote, présenté comme outil démocratique utilisé par le référent A (Ref A,B,C), apparaît ici comme un mécanisme de régulation : il structure la prise de décision, mais canalise aussi les possibles, limitant parfois l'exploration et la diversité des propositions. Il permet d'avancer dans le projet sans débordements, mais réduit l'ouverture du processus.

L'expression libre, souvent valorisée, dépend en réalité fortement du cadre mis en place par les adultes et la capacité des élèves à s'y investir. Les modalités participatives sont donc largement conditionnées par la posture des référents, qui oscillent entre accompagnements bienveillants, cadrage des actions, et parfois réticence à céder la main. L'affirmation du référent selon laquelle « ce n'est pas toujours simple de laisser les élèves totalement aux manettes » souligne ce dilemme : comment donner un réel pouvoir d'agir tout en assurant un cadre pédagogique fonctionnel ?

Par ailleurs, la difficulté à identifier des exemples concrets de projets ayant échappés aux intentions initiales des adultes met en lumière une limite implicite : la coconstruction annoncée pourrait ne pas dépasser certains seuils invisibles, mais bien présents dans la logique scolaire.

Les pratiques observées dans cette sous-partie illustrent ce que la littérature nomme une participation guidée ou encadrée. Il ne s'agit pas de manipulation (Hart, 1992), mais d'une forme d'instrumentalisation douce (Bacqué et al., 2005) où les outils participatifs (comme le vote) servent à maintenir un équilibre entre expression des enfants et efficacité adulte.

Dans son modèle en 5 niveaux, Shier (Shier, 2001) propose une lecture de la participation fondée sur des paliers allant de l'écoute à la prise de décision partagée. Ici, les enfants sont consultés (niveau 3) et leurs idées sont prises en compte, mais les adultes gardent la maîtrise des cadres et des outils de décision. On ne dépasse que rarement les niveaux supérieurs (4 ou 5), où les enfants sont réellement impliqués dans la définition des priorités et la mise en œuvre.

Ce que montre aussi cette analyse, c'est que l'animation de la participation est un savoir-faire spécifique, qui nécessite une adaptation constante. Comme le souligne Percy-Smith (Percy-Smith, 2010), la qualité de la participation dépend moins des outils en eux-mêmes que de la capacité de l'adulte à créer un environnement de confiance, d'ouverture et de responsabilisation. L'adulte doit s'adapter aux enfants à qui il s'adresse. Or l'AME est un dispositif proposé à l'école, collège et lycée, pour lesquels un guide méthodologique propre est rédigé (un pour l'école et un pour collège et lycée) s'adaptant à ces cadres institutionnels, mais très peu, voire pas du tout à l'âge des élèves participants. Quelles sont les différences rencontrées entre ses trois profils d'élèves (écolier, collégien et lycéen) ?

5.I.4 Différence de mise en place du projet AME entre les cycles (primaire / collège / lycée)

La scolarité française, organisée en cycles (primaire, collège, lycée), engendre des dynamiques pédagogiques et relationnelles distinctes selon l'âge des élèves. Ces différences s'observent notamment dans le rapport des élèves à l'école, le curriculum, à l'autorité enseignante et à la participation active.

L'analyse des données issues des observations et entretiens montre une gradation dans les modalités de participation selon les cycles : primaire, collège, lycée.

En primaire, l'implication des élèves est marquée par une forte expressivité, un enthousiasme perceptible, et une créativité spontanée. Les enfants formulent des idées

originales « il faut faire des maisons pour les oiseaux », « peindre les murs du reposoir en rose et que les canetons puissent monter », « faire une sortie aquarium », « une piste de bowling pour oiseau » ... ; proposent des actions concrètes : les types et formes des reposoirs à oiseaux ; participent activement aux débats : par question, une moyenne de 5 mains levées pour répondre. Cette dynamique est favorisée par la présence d'un enseignant unique, une organisation souple du temps scolaire, et un climat de classe sécurisant. La participation prend la forme d'un engagement affectif et ludique dans le projet. De plus, l'analyse des dessins de conscience (cf. Annexe 19) réalisés par les élèves de l'AME A révèle une distinction nette entre les cycles : près de 56 % des élèves de CM2 ont représenté explicitement des acteurs humains (adultes ou enfants), contre seulement 11 % des élèves de CM1. Ces derniers se sont davantage centrés sur les éléments naturels (oiseau et eau) et matériels (reposoir). Ce décalage suggère une évolution dans la manière dont les enfants, selon leur niveau scolaire, perçoivent la place des acteurs humains dans le dispositif.

Au collège, les élèves (4e) adoptent une posture ambivalente : « on le fait parce qu'on est obligé », mais parfois investie en dehors du cadre scolaire formel. Une observation note : la participation se révèle ici traversée par une tension entre injonction institutionnelle et désir d'autonomie.

Au lycée, le paradoxe s'accroît. Les élèves bénéficient d'une latitude décisionnelle formelle (choix des sujets, méthodes de travail), mais leur engagement est plus faible. La « carte blanche » laissée aux jeunes par leur enseignant et le référent est souvent interprétée non comme un levier d'autonomie, mais comme un retrait de l'adulte : « Ils peuvent choisir, mais ils ne savent pas toujours quoi faire ». La liberté sans accompagnement méthodique génère une perte de sens.

Les résultats suggèrent que la participation ne se déploie pas de manière homogène, mais selon des régimes d'engagement différenciés (Lemieux, 2002), eux-mêmes conditionnés par des structures scolaires, mais aussi des dispositions socio-développementales liées à l'âge.

Chez les enfants de primaire, le rapport de plaisir au savoir (Soëtard & Charlot, 1999) favorise l'adhésion au projet AME. Le cadre pédagogique relativement souple, la moindre pression évaluative et la bienveillance des adultes permettent une prise d'initiative. Cela correspond au stade que Piaget (Piaget, 1958) identifie comme celui de l'autonomie morale émergente (7-10 ans), où l'enfant développe une capacité de discernement, d'argumentation et de projection dans le futur.

Au collège, la multiplicité des enseignants, la fragmentation du temps scolaire et la montée des exigences évaluatives modifient profondément les conditions de participation. L'élève devient un agent soumis à une injonction de productivité, ce qui altère sa motivation. L'AME, dans ce contexte, est vécue comme une activité parascolaire imposée, à la frontière du scolaire et du non scolaire. La participation se fait alors sur un mode stratégique, souvent cloisonné.

Au lycée, la posture adolescente se traduit par une demande implicite d'autonomisation véritable, mais qui, sans cadre clair, peut dériver vers le désengagement. La logique de la délégation sans structuration engendre un vide pédagogique. L'enseignant n'est plus perçu comme une figure référente, et la participation devient un choix personnel, rarement activé en l'absence de motivation intrinsèque ou de reconnaissance sociale.

Ce que révèle l'AME, c'est la tension permanente entre norme éducative (produire un savoir, atteindre un objectif, respecter un cadre) et subjectivation (s'approprier une expérience, exercer un pouvoir d'agir, inventer une solution).

Il devient alors urgent de penser la participation non comme un « droit d'expression » générique, mais comme un processus d'apprentissage démocratique différencié, qui suppose :

- Une progressivité des outils selon l'âge ;
- Une formation des adultes à la facilitation de projets jeunes ;
- Une valorisation des contributions des élèves dans les évaluations pédagogiques.

Cela mènerait à une meilleure adéquation du dispositif aux profils d'élèves, leur permettant une meilleure compréhension du sens de celui-ci et ainsi un meilleur investissement personnel et durable.

5.I.5 Temporalités éducatives, écologiques et professionnelles : un ajustement nécessaire pour un projet d'AME territorialisé

L'étude de terrain révèle une grande variabilité dans la gestion du temps consacré au projet AME. Les séances durent d'une heure à une demi-journée selon les établissements, les objectifs, ou les aléas météorologiques. Les conseils de la mer suivent cette même logique : leur durée peut aller de 10 minutes à 3 heures.

En primaire, la souplesse est plus grande grâce à la polyvalence des enseignants. Cette flexibilité permet une meilleure intégration du projet dans le quotidien de la classe, mais les jeunes enfants nécessitent aussi du temps pour s'approprier leur environnement, surtout s'il leur est inconnu, sous peine de générer des peurs ou blocages.

Au collège et au lycée, l'articulation entre temps scolaire et temps de projet AME devient plus contrainte. Les activités AME doivent s'insérer dans un emploi du temps plus rigide, découpé par disciplines (avec pour chacune un enseignant), limitant la flexibilité et la réactivité. Les conseils de la mer, parfois maintenus même lorsqu'ils ne sont pas opportuns pédagogiquement (car planifié longtemps à l'avance), illustrent la tension entre planification administrative et temporalité du processus participatif.

Par ailleurs, un décalage temporel se manifeste entre :

- le temps scolaire (structuré, régulier, prédictible) ;
- le temps écologique (cyclique, incertain, dicté par le vivant) ;
- le temps professionnel des acteurs extérieurs (contraint, mais plus souple que celui des enseignants).

Dans le système scolaire, il y a des vacances, tandis que dans la mise en place d'un projet territorial, les vacances sont nettement moins importantes pour les acteurs que pour les élèves.

De plus, la nature, elle, ne prend pas de vacances. Par exemple, le référent A a observé un phoque vivant sur l'AME A. Il n'a pas pu proposer aux élèves d'aller le voir, car ils étaient en classe. Il est difficile de déplacer 25 enfants, de les interrompre dans leurs activités, puis de les reconcentrer ensuite, ce qui prend du temps. Une photo a donc été prise et leur a été montrée, mais plusieurs enfants n'y croyaient pas. De plus, il confie : « J'aimerais amener les enfants voir les oiseaux en fin de saison, mais je ne sais pas s'il y aura le temps, car les vacances scolaires arrivent vite et leur emploi du temps d'activités AME est déjà bien chargé. » Il en était frustré.

Par ailleurs, l'emploi du temps des acteurs n'est pas le même que celui des enfants, ce qui fait que certaines actions peuvent être réalisées sans la présence des élèves. Par exemple, assister à la mise en place définitive du reposoir à oiseaux par les élèves n'aurait été possible que s'il n'y avait pas eu une activité au même moment. Finalement, elle a été réalisée tôt le matin sans les élèves, lorsque les conditions de marée et la disponibilité des acteurs le permettaient. Aussi, les acteurs doivent être prévenus en amont de leur intervention, et non au moment où les enfants le souhaitent, une anticipation de la mobilisation des acteurs est nécessaire.

Ces dynamiques révèlent une tension entre l'organisation administrative de l'éducation nationale et les exigences temporelles du projet AME, qui nécessitent flexibilité, réactivité, et connexion au réel.

Cette désynchronisation n'est pas seulement logistique : elle questionne aussi le rapport au temps dans l'acte éducatif. Le projet AME, en tant qu'expérience ancrée dans un environnement vivant, appelle à des formes d'apprentissage plus lentes, plus réflexives et sensibles, peu compatible avec la cadence scolaire classique.

Certains enseignants saisissent toutefois cette tension comme une opportunité. Le projet devient alors un levier pour réorienter les apprentissages disciplinaires, comme en témoigne ce professeur (AME A) : « Je voulais travailler sur les volcans, mais finalement, en sciences, j'aborde la gestion des déchets et la biodiversité liée à l'AME. », aussi plusieurs matières sont abordées dans le cadre des AME selon le principe de l'école dehors, les mathématiques, le français, l'art plastique... (AME A, B, C, D, E, F, G).

Cela montre que, malgré les contraintes, une articulation enrichissante est possible, à condition d'envisager le projet comme une démarche transversale.

Le décalage temporel entre école, nature et acteurs du territoire est bien réel, mais il ne constitue pas une fatalité. Plutôt qu'un obstacle, il s'agit d'un défi d'ajustement, qui invite à repenser le rapport au temps dans les pratiques pédagogiques.

Inspiré du concept d'« écologie temporelle » de William Grossin (Grossin, 1996), ce défi vise à créer un agencement plus harmonieux entre différentes temporalités, propice au bien-être et à l'apprentissage. Cela implique de :

- Planifier les activités autour de temps forts naturels anticipables (migrations, floraisons, marées) ;
- Créer des moments-projets ponctuels permettant de s'extraire du rythme scolaire ;
- Exploiter les temps informels (récréations, périscolaires) pour ancrer les expériences dans le quotidien ;
- Améliorer la coordination avec les acteurs du territoire pour anticiper les interventions et favoriser la présence des élèves.

En somme, il ne s'agit pas d'adapter le dispositif AME à l'école, ni l'école à la nature, mais bien de faire dialoguer ces temporalités dans une visée éducative renouvelée. Ce frottement devient alors un levier pour penser une école plus perméable au réel, plus vivante, et ainsi rendre possible l'insertion des élèves dans la gouvernance partagée du territoire. Aussi le dispositif AME, s'intègre de manière différente selon son territoire (en lien direct avec les acteurs professionnels et l'environnement qui l'entourent). Ainsi, les choix des élèves dépendent directement de celui-ci.

5.I.6 Ancienneté du projet

L'observation comparative de deux Aires Marines Éducatives (AME) encadrées par le même référent permet de mesurer l'effet conjugué du temps de participation des élèves dans le dispositif et de l'expérience des adultes encadrants.

Dans l'AME A, en place depuis 6 mois, les élèves de CM1 et CM2 n'ont que six mois d'expérience dans une AME. Dans l'AME B, créée il y a cinq ans, les CM1 ont trois ans d'expérience, et les CM2 quatre. La comparaison porte donc principalement sur les CM2 de ces deux AME.

Dans l'AME B, lors d'une présentation officielle devant le DASEN, les élèves font preuve d'une grande aisance orale. Leurs réponses sont spontanées, structurées, critiques. Ils manifestent une réelle fierté de leur travail, et expriment clairement le sens de leur

engagement : sensibiliser à la biodiversité, communiquer dans plusieurs langues, et questionner les comportements de ceux qui négligent la nature, y compris dans leur cercle familial.

Dans l'AME A, plus récente, les CM2 s'expriment moins aisément devant les parents et la presse. L'enseignant les guide pour structurer leur propos. Leurs réponses sont moins affirmées, leurs postures plus fermées, bien que souriantes. En revanche, lors du focus group, plusieurs élèves formulent des critiques pertinentes sur leur réalisation (un reposoir à oiseaux) (cf. photo de la page de garde) : « c'est trop humanisé, les oiseaux ne vont pas s'y poser », ou encore « c'est gris, il faut mettre de la couleur, les oiseaux aiment la couleur ». Ces propos traduisent une volonté sincère de bien faire à partir de leurs représentations du vivant.

Par ailleurs, en comparant trois AME de même âge mais accompagnées par des référents débutants (AME A, D, et E), la participation des élèves de l'AME A est plus forte. Cela suggère que l'expérience du référent joue un rôle plus déterminant que l'ancienneté du projet lui-même.

Ces résultats confirment que le temps passé par les élèves dans le dispositif AME renforce leur compréhension du projet, leur engagement, leur discours critique, et leur aisance à prendre la parole. Dans l'AME B, l'expérience accumulée permet aux élèves de devenir de véritables ambassadeurs de la biodiversité. Leur implication dépasse l'exécution de tâches : ils comprennent le sens du projet, y trouvent du plaisir et se positionnent en tant qu'acteurs.

Mais cette montée en compétence n'est possible que si les conditions d'accompagnement sont favorables. L'expérience du référent, sa posture de facilitateur, et la compréhension du dispositif par l'équipe enseignante sont déterminantes. Dans l'AME A, la relative nouveauté du projet est contrebalancée par un référent expérimenté, qui réussit à installer une dynamique participative plus forte que dans d'autres AME équivalentes encadrées par des adultes novices.

Ces observations sont cohérentes avec plusieurs travaux scientifiques qui montrent que la participation des enfants à des projets environnementaux repose autant sur les dynamiques pédagogiques que sur la durée d'engagement.

Les auteurs montrent que le développement d'une posture réflexive et critique chez les enfants prend du temps et nécessite un encadrement qui laisse une place réelle à la parole et aux choix des jeunes (Taylor & Percy-Smith, 2008 ; Soyez-Lozac'h et al., 2023). La participation se construit dans la durée, à travers des expériences significatives. Hart souligne que pour atteindre les niveaux supérieurs de l'échelle de la participation, les enfants doivent être impliqués dans des projets à long terme, avec des adultes capables de les accompagner sans imposer leur vision (Hart, 1992).

Kherroubi et Rochex, insistent sur l'importance des cadres éducatifs stables et clairs qui permettent aux jeunes de développer des compétences langagières et critiques dans des contextes souvent fragiles (Kherroubi & Rochex, 2004).

En somme, le temps long, l'expérience des encadrants, et la reconnaissance réelle de la parole des élèves sont des conditions clés pour que le dispositif AME prenne pleinement son sens du point de vue éducatif et citoyen.

Pour conclure cette partie, qui cherchait à répondre à la question suivante : comment la participation des enfants est-elle pensée et organisée dans les AME ?, il apparaît que cette participation est encadrée par un guide méthodologique produit par l'OFB, destiné aux

référents et aux enseignants. Toutefois, ce guide est appliqué de manière inégale selon les compétences, la disponibilité et l'engagement de chacun.

La participation des enfants dépend fortement de la capacité des adultes encadrants, enseignants et référents, à instaurer un cadre propice à la codécision et à rendre les élèves véritablement acteurs du projet. Divers outils participatifs peuvent être mobilisés à cette fin (libres échanges, conseils, votes, etc.).

Cependant, le cadre scolaire dans lequel s'inscrit ce dispositif de gestion territoriale limite les marges de manœuvre, tant pour les adultes que pour les enfants. Malgré cela, lorsque le dispositif est bien compris et investi, il peut devenir un levier puissant pour favoriser une conscience environnementale fondée sur l'expérience vécue.

Enracinées dans leurs territoires, les AME sont toutes différentes. Cette singularité laisse une grande liberté d'appropriation locale, mais complexifie la définition d'un niveau unique de participation. En réalité, chaque AME développe un mode de participation spécifique, dépendant des dynamiques d'acteurs et des contextes locaux.

Dans cette optique, renforcer la formation des enseignants et des référents, notamment sur les pratiques de pédagogie active et de gouvernance partagée, constituerait un levier important pour atteindre les objectifs visés par l'OFB.

Nous allons maintenant analyser les synergies territoriales émergentes de ce dispositif entre les élèves, les usagers, les enseignants et les acteurs locaux de la protection de l'environnement, l'un des trois objectifs des AME.

5.II. Interactions entre acteurs et dynamiques territoriales

Cette partie tente de répondre à la question suivante : quels liens les enfants entretiennent-ils avec les autres acteurs du territoire via l'AME ?

5.II.1 Parcours d'engagement des acteurs du territoire A (adultes et enfants)

L'analyse des parcours des différents acteurs engagés dans l'AME A révèle une série de points communs notables, malgré la diversité de leurs statuts, de leurs missions et de leurs trajectoires professionnelles. Ces acteurs (enseignants, référents, artistes, agents municipaux, membres de l'OFB ou encore maître du port) partagent tous un engagement environnemental fort, forgé non pas par une logique carriériste, mais par un parcours de vie singulier, souvent jalonné de ruptures, de réorientations et d'ancrages personnels ou affectifs au territoire.

Un premier point d'unité est l'intérêt précoce pour la nature, souvent initié dès l'adolescence ou l'enfance. L'enseignant, par exemple, explique avoir découvert la plongée sous-marine à 16 ans ; le référent évoque une enfance passée dans les montagnes ; le maître du port, quant à lui, entre à l'école maritime dès 14 ans et devient patron de chalutier. Cette immersion dans le milieu naturel dès le plus jeune âge semble jouer un rôle décisif dans l'ancrage d'une sensibilité environnementale durable, en cohérence avec les travaux sociologiques montrant le lien entre l'expérience de la nature, en étant enfant et l'engagement écologique à l'âge adulte ((Wells & Lekies, 2006 ; Chawla, 1999 ; Gunderson, 1989). De plus, plusieurs témoignages soulignent un attrait marqué pour l'environnement, perceptible à travers les parcours professionnels ou de formation des acteurs. L'enseignant, titulaire d'un baccalauréat scientifique (bac D), affiche dès sa formation initiale une orientation vers les sciences du vivant. L'artiste a quant à lui mené des actions humanitaires avec des ONG, centrées notamment sur la reforestation et l'accès à l'eau, témoignant d'un engagement concret pour des enjeux socio-environnementaux. Le référent, de son côté, a suivi des études supérieures en biologie à La Rochelle, ville portuaire tournée vers la mer, et réalisé un stage de master en Afrique sur la mise en place d'un programme de sensibilisation à l'environnement, illustrant un engagement à la fois

scientifique et pédagogique. Le représentant de l'OFB interrogé est biologiste marin de formation, inscrivant sa trajectoire dans la protection du vivant. Du côté du service de démocratie participative, le retour en Bretagne après un départ de Paris est également motivé par un attachement profond au territoire et à ses enjeux écologiques. Enfin, le maître du port, devenu patron pêcheur sur chalutier, incarne une relation directe et professionnelle au milieu marin.

Tous vivent par ailleurs en contact autre que professionnel avec des enfants, que ce soit en tant que parent, ou côtoyant des professionnels de l'éducation. Cette proximité quotidienne avec l'enfance semble renforcer leur volonté de transmission intergénérationnelle, et leur conscience de l'urgence à transmettre des clés de compréhension du monde naturel.

En définitive, les parcours de ces acteurs soulignent l'importance du capital écologique expérientiel un ensemble de dispositions, de vécus et de sensibilités accumulés au fil du temps, qui se traduisent aujourd'hui par un engagement éducatif et territorial fort. Ils illustrent une forme d'éthique de la responsabilité, fondée sur la conviction que l'action éducative environnementale est un levier essentiel pour préparer l'avenir, en aidant les enfants à « faire mieux qu'eux » (maître du port A). C'est dans cette perspective que l'AME prend sens : non comme un simple projet scolaire, mais comme un espace de transmission, de cohérence biographique et de construction collective d'un rapport sensible au monde.

5.II.2 Formes de dialogue intergénérationnel autour de l'AME A

Le dispositif des AME s'impose comme un terrain propice à la construction d'une relation intergénérationnelle vivante entre les enfants et les acteurs locaux (parents, professionnels, élus, enseignants).

À travers les récits et verbatims collectés, deux formes de relations principales émergent : une relation de transmission descendante (adulte vers enfant), et une relation de circulation des savoirs bidirectionnelle (adulte ↔ enfant).

Un exemple marquant de transmission est celui du maître du port A, qui évoque la relation avec son grand-père autour du bricolage : « Mon grand-père m'a transmis l'art des outils du bricolage, ce que j'ai voulu transmettre à mon tour aux enfants, comme j'ai pu. ». Cette mémoire familiale, réactualisée dans un cadre éducatif collectif, montre la manière dont les AME peuvent enseigner des techniques manuelles et les inscrire dans des processus pédagogiques (construction du reposoir à oiseau avec les enfants : fabrication des perchoirs (maniement de la scie et de la perceuse par les enfants), fabrication d'un des points d'ancrage du perchoir à l'aide de béton, par les enfants). Cette transmission d'un savoir-faire artisanal dans le cadre d'un projet environnemental engage alors une continuité générationnelle.

Mais le projet va plus loin : les enfants eux-mêmes semblent prendre une position de passeurs, voire de coproducteurs de savoirs, notamment lorsqu'ils restituent leurs travaux aux familles : « Les parents me disent que leur enfant parle du projet reposoir à la maison. » (Enseignant A). Le questionnaire adressé aux parents a permis d'en savoir plus (cf Annexe 16), il nous montre que les enfants parlent principalement des découvertes faites sur l'AME, ainsi que des actions menées par la classe, en utilisant les mots principaux, tel que ponton / reposoir (lors du focus group (cf. Annexe 20) et des conseils de la mer, souvent les enfants utilisaient le mots ponton pour dire reposoir), port, puis oiseaux, eau, perchoir, nichoir, et aussi le mot super (cf. Annexe 18). De plus, un parent d'élève écrit que « Lors de promenades [son enfant leur] a cité le nom d'oiseaux qu'il avait observé pendant l'AME et semblait très content de nous apprendre certains noms...je

trouve qu'il reste aussi plus longtemps à les observer... ». L'enfant devient ici acteur d'un échange intergénérationnel inversé, où il transmet à ses parents un contenu environnemental et civique. Cette réversibilité de la transmission est riche sociologiquement : elle change l'ordre classique où seul l'adulte enseigne.

Certains adultes jouent un rôle pivot dans cette dynamique intergénérationnelle.

C'est le cas de l'enseignant A porteur du projet, qui s'attache à intégrer les familles et les collègues dans une démarche éducative globale : il souhaite former « les adultes de demain », il inclut des parents via le blog, mais aussi lors de certaines activités (construction des perchoirs et nichoirs, future sortie visite du port de commerce avec une maman qui y travaille (pour l'année prochaine)). Il conçoit le projet AME comme un support d'éducation civique : « Amener les enfants à échanger entre eux, débattre, afin qu'ils construisent la nation. ». Cette dimension républicaine et collective positionne l'AME comme outil de socialisation politique, tout en créant des passerelles entre école, famille et territoire. Le projet devient ainsi un lieu, un sujet de reconnaissance mutuelle entre enfants et adultes.

De même, l'artiste A photographie, joue un rôle affectif et de proximité : « Les enfants sont contents de partager leur savoir, et eux aussi peuvent transmettre ce qu'ils savent aux adultes. ». On voit ici se dessiner un modèle de coopération plutôt que de simple encadrement, où l'enfant est à la fois récepteur, acteur et transmetteur.

Les AME, en tant que dispositifs pédagogiques inscrits dans une logique de territoire, ouvrent indéniablement des espaces d'échanges intergénérationnels riches et porteurs de sens. Les enfants y rencontrent des figures multiples (enseignants, parents, techniciens, professionnels de l'environnement, chercheurs ...) avec lesquelles ils coconstruisent un récit collectif et environnemental. Cependant, cette richesse n'efface pas les limites de la participation des enfants. Si l'on observe une volonté sincère de les inclure, les contraintes structurelles, institutionnelles et temporelles freinent encore l'émergence d'un pouvoir d'agir réel chez les enfants. Le défi reste donc de transformer ces interactions intergénérationnelles en véritables coopérations, où chaque partie (enfants, adultes, institutions) trouve un espace de parole, d'initiative et de reconnaissance, condition nécessaire pour faire de ces projets un laboratoire de citoyenneté active et inclusive.

Cette dynamique intergénérationnelle à l'œuvre dans les AME révèle un potentiel éducatif et social significatif, à la croisée de la transmission, de la coconstruction et de la reconnaissance mutuelle. Elle bouscule les logiques traditionnelles de l'apprentissage vertical (du maître vers l'élève) en valorisant des formes plus horizontales d'échange, où chaque acteur, quel que soit son âge ou son statut, peut être tour à tour enseignant et apprenant. Le projet AME agit ainsi comme un catalyseur de liens sociaux et éducatifs, renforçant l'appropriation du territoire et des savoirs liés à celui-ci, permettant à l'élève de devenir un acteur social.

5.II.3 Interactions concrètes et reconnaissance mutuelle

Au-delà des prises de décision formelles liées à l'AME, plusieurs situations d'échange ont permis aux enfants et aux adultes de se rencontrer autour d'actions concrètes, favorisant un dialogue pédagogique ancré dans le réel, entre curiosité, action et reconnaissance mutuelle.

Le dispositif AME comme vue plus haut, permet une synergie territoriale à la hauteur de l'investissement du référent et de l'enseignant principalement. Lors des projets des acteurs extérieurs peuvent être sollicités (cf. Figure 1) notamment lors des conseils de

la mer élargi. Certains acteurs ont exprimé leur étonnement ou leur fierté quant aux interactions avec les enfants. Le conservatoire du littoral A, par exemple, précise qu'« Habituellement toute la partie médiation et animation est réalisée par les gestionnaires du Conservatoire qui embauchent les agents du littoral, notamment les animateurs qui interviennent auprès des scolaires. C'était donc une première pour moi de devoir intervenir devant un public d'enfants. ». Ce témoignage montre que le cadre de l'AME a permis une ouverture professionnelle vers le public scolaire, parfois inédite pour les adultes eux-mêmes, amenant à une redéfinition ponctuelle de leur rôle.

De même, maître de port A, a été particulièrement touché par les interactions : il est très surpris de la pertinence des questions provenant des enfants. Cette réaction signale non seulement une reconnaissance des capacités cognitives des élèves, mais également un déplacement de la posture adulte vers une position d'écoute active, brisant les hiérarchies traditionnelles savoirs/sachants et changeant celle de l'enseignement, car tous apprennent.

Cependant, tous les adultes n'ont pas le même rapport à la participation des enfants. Le service environnement de la mairie A : « C'était la première fois. Moi, en tout cas, j'ai fait intervenir des gens. Mais moi, directement, je n'interviens pas auprès du public scolaire. ». Cette distance reflète une habitude institutionnelle de délégation, mais aussi parfois un inconfort personnel à interagir avec des enfants. Elle ajoute à propos de l'inventaire écologique : « Il aurait fallu le faire en avance, j'ai envie de dire que c'est presque trop tard, il est en train de se clore l'inventaire. ». Ce propos indique une opportunité manquée d'intégrer les enfants à un processus scientifique, révélatrice des dynamiques temporelles et anticipatoires nécessaires, mais souvent absentes dans la participation réelle des enfants.

Le référent A, souligne l'ampleur du projet dès sa première année : « Moi, franchement, je suis assez bluffé parce qu'on a pu mettre en place avec les élèves... un projet aussi concret et immédiat sur leur territoire. ». Ce retour met en lumière l'efficacité d'un projet structuré, laissant place à l'implication des enfants, où les résultats matériels (reposoir, blog, perchoirs, panneaux explicatifs, inaugurations) deviennent des supports de reconnaissance et de visibilité publique.

On comprend ici que les AME favorisent des interactions concrètes entre enfants et adultes, permettant aux enfants de s'engager activement dans des actions locales. Des témoignages soulignent une reconnaissance nouvelle des enfants par certains professionnels, marquant un déplacement des postures adultes vers plus d'écoute (Habermas, 1981 ; Rogoff, 2003).

Cependant, cette reconnaissance reste souvent relationnelle et ponctuelle, dépendante de l'implication individuelle (enseignant, référent), sans garantir un pouvoir d'agir réel dans les décisions environnementales (Hart, 1992 ; Faisca, 2021). Les dynamiques décisionnelles restent largement entre les mains des adultes, et certaines institutions peinent encore à intégrer les enfants de manière structurelle dans les processus (ex. inventaire écologique manqué).

Ainsi, si les AME permettent une première expérience d'engagement environnemental, elles peinent encore à instaurer une véritable coconstruction intergénérationnelle des décisions, condition pourtant essentielle à une citoyenneté active et durable (Lansdown, 2011 ; Barthes & Alpe, 2012).

5.II.4 Liens inter-acteurs (adultes/enfants ; adultes/adultes) créés par le projet AME A

Les élèves engagés dans une AME sont progressivement mis en contact avec leur environnement local, notamment à travers la phase d'inventaire. Ce temps est pensé comme un moment de découverte et d'observation, guidé par le référent, qui joue un rôle central dans cette médiation écologique. Il s'agit souvent de la première interaction des enfants avec un acteur extérieur au cadre scolaire, ce qui en fait un moment structurant. Ce référent est souvent animateur nature ou salarié d'une structure d'éducation à l'environnement (7 cas sur 7) (cf. Tableau 4), est celui qui connaît le territoire, tant dans ses dimensions écologiques que dans son tissu d'acteurs locaux. Les enfants et l'enseignant lui font majoritairement confiance, ce qui lui confère une position d'autorité implicite dans le processus participatif.

C'est généralement le référent qui détermine, en lien avec l'enseignant, quels acteurs extérieurs pourront être invités au Conseil de la mer élargi. Comme l'indique le guide méthodologique de l'OFB : « le conseil élargi est organisé à la demande des élèves, lorsqu'ils souhaitent partager leurs réflexions et idées, questions avec des acteurs extérieurs qui pourront les aider ». Mais dans les faits, il est rare que les enfants aient une connaissance suffisante des acteurs locaux pour formuler de telles demandes de manière autonome. Ils pensent parfois spontanément aux scientifiques, mais peu à d'autres catégories d'acteurs (gestionnaires, élus, professionnels de la mer, habitants), car ces derniers leur sont souvent inconnus. Le référent A fait intervenir les acteurs qui lui semblent pertinents pour aider les élèves au fur et à mesure du projet et des emplois du temps des acteurs.

L'implication ou non d'acteurs extérieurs dépend alors du carnet d'adresses et de l'engagement personnel du référent, qui est souvent à l'origine des propositions. Par exemple, sur l'AME A, les enfants ont pu échanger avec une dizaine d'acteurs différents, tandis que sur l'AME D, aucun échange extérieur n'a été organisé (lors de mon étude de terrain). Ainsi, la diversité et la richesse des échanges ne relèvent pas tant de l'initiative des enfants que de l'investissement du référent dans sa mission de médiation territoriale.

L'étude de cas montre que la mise en place de l'AME A a permis de renforcer, voir créer les liens entre de nombreux acteurs du territoire, alors qu'avant le projet, ces liens étaient peu nombreux ou inexistantes.

Les observations et entretiens permettent dans le cadre de l'étude de l'AME A de comparer les interactions avant et après sa mise en place. Grâce au projet, 12 nouvelles interactions ont été créées, dont 7 impliquant directement les enfants. Ces derniers ont rencontré et échangé avec : le référent, le maître du port, le maire, le conservatoire du littoral, un artiste, les gestionnaires du port, les parents sur les sujets environnementaux, plus tous ceux qui ne peuvent pas être connus à cette étape de la recherche.

L'enseignant, de son côté, a établi 8 nouvelles, notamment avec des acteurs du monde scolaire ou institutionnel : le référent, le maître du port, le conservatoire du littoral, l'artiste, le gestionnaire du port, la CCI, DASEN (échange spécial pour l'AME), parents. Ces deux réseaux (celui des enfants et celui de l'enseignant) montrent bien que chacun interagit avec des acteurs spécifiques, mais tous autour du même projet. Les enfants sont connectés à leur sphère familiale et citoyenne, tandis que l'enseignant agit dans une sphère plus institutionnelle. Ces deux dynamiques se complètent.

Le référent AME est central dans cette dynamique : c'est lui qui met en lien les différents acteurs, assure la coordination et facilite la communication tout au long du projet.

Enfin, l'étude montre que les enfants restent bien au cœur du dispositif. Ils participent aux moments clés, les acteurs mobilisés sont là pour échanger avec eux, le référent et l'enseignant sont là pour encadrer les échanges, et orienter les intervenants.

Face aux acteurs extérieurs, les enfants adoptent des postures variées. Lors des entretiens réalisés avec les enfants de l'AME A, certains expriment une grande aisance : « C'est comme d'habitude de parler avec les adultes », dit l'un. D'autres au contraire, évoquent des sentiments d'inconfort ou d'illégitimité : « J'ai une idée, mais je n'ose pas, elle va être nulle », ou encore : « Il faut expliquer pourquoi, mais je ne veux pas l'expliquer ». Pour ces écarts de posture, les adultes présents (référents, intervenants, enseignants) s'efforcent généralement d'adopter un langage adapté, en simplifiant leur vocabulaire, pour favoriser la compréhension et créer un climat bienveillant. Cette attention pédagogique est essentielle, mais elle ne garantit pas l'émergence d'une parole réellement libre et affirmée de la part des élèves. Prendre le temps de s'assurer que les élèves sont confiant et savent ce qu'ils font, semble être l'étape à ne surtout pas omettre pour s'assurer de leur sentiment de légitimité à réaliser ce projet et ainsi s'exprimer sans craindre le jugement de l'autre.

En somme, les interactions entre enfants et acteurs du territoire dans le cadre des AME ne relèvent pas d'une démarche de coconstruction spontanée, mais d'une participation encadrée, pilotée par les adultes pour les enfants. L'intention de démocratisation écologique est bien présente, mais sa mise en œuvre dépend étroitement des conditions locales : disponibilité et implication du référent, capital social mobilisable, soutien de l'enseignant, profil des élèves, âge/niveau des élèves.

Dans les faits, les enfants prennent rarement l'initiative d'interpeller ou de convoquer des acteurs. Ils réagissent davantage à des propositions qui leur sont faites, dans un cadre sécurisant, préparé en amont. Cela n'annule pas leur participation, mais en révèle les limites structurelles et les conditions d'émergence. Plus qu'un pouvoir d'agir autonome, il s'agit souvent d'un accompagnement vers la prise de conscience, dans un dispositif qui oscille entre pédagogie active et participation partiellement scénarisée. Les intervenants extérieurs interviennent tous en tant que bénévoles. Qu'est-ce qui les motive à faire cela ?

5.II.5 Motivations des acteurs

Nous étudions ici les motivations des acteurs/intervenants extérieurs intervenant dans l'AME A.

L'engagement du maire s'inscrit dans une dynamique institutionnelle, mais se teinte d'une motivation plus personnelle, centrée sur l'intérêt pour l'éducation des enfants et le développement du territoire. Ce dernier a accepté la mise en place de l'AME avec enthousiasme, témoignant d'une volonté municipale de soutenir des projets à visée éducative et écologique : les élèves : « Il a dit oui. ». Cette validation politique est montrée par la présence de trois AE sur le territoire : deux AME et une ATE ce qui illustre une volonté de maillage territorial et de structuration éducative autour de l'environnement.

Dans cette dynamique, le rôle du référent et de l'enseignant se révèle essentiel. Le référent A exprime une motivation intellectuelle et professionnelle forte, en lien avec la pluridisciplinarité et la dynamique de projet. Il insiste sur l'intérêt d'un dispositif qui permet aux enfants de s'impliquer, de produire et de dialoguer avec les adultes : « Super projet car vie démocratique, se mettre en question, créer des outils, travailler avec des acteurs du territoire, projet pluridisciplinaire. » Il manifeste également une motivation tournée vers la création collective, l'innovation pédagogique et la reconnaissance par les

pairs : « J'aime coconstruire, la dynamique de projet de création des élèves. Les primaires sont petits, mais peuvent agir sur la commune. Le projet suscite la curiosité des acteurs du territoire. De plus, le projet est intéressant, car il est capitalisant (c'est un moyen de se faire connaître). ».

L'enseignant A valorise la présence de spécialistes et d'animateurs nature dans l'AME, soulignant ainsi une recherche de qualité pédagogique et un besoin de partenariat territorial : « Les plus de l'AME : un animateur nature, un spécialiste présent. » Il mentionne également l'intérêt d'avoir des idées pour orienter le projet dans le temps et insiste sur la logique d'ouverture sur le territoire, à laquelle il n'a pas le temps de contribuer seul : « Le référent, à l'approche intervenant [faire intervenir du monde / acteurs locaux auprès des enfants]. » Sur le plan éducatif, le directeur de l'école A insiste sur la portée civique du projet, en particulier en matière environnementale. Il observe une transmission intergénérationnelle via les enfants : « Les parents me disent que leur enfant parle du projet Reposoir à la maison. » Il s'en réjouit : « Il en est content. »

Parallèlement à ces approches pédagogiques et territoriales, une perspective plus critique et politique est portée par l'artiste A. Ce dernier développe une approche philosophique de l'éducation à l'environnement, qu'il considère comme essentiel, notamment parce que les enfants représentent les futurs adultes, encore peu influencés et ouverts au changement : « [il faut] sensibiliser les jeunes, qui ont une longue vie devant eux, à l'environnement » Cette affirmation, bien que brutale, révèle une logique utilitariste orientée vers l'impact à long terme. Il insiste également sur la nécessité de redéfinir la place des enfants dans la société : « De nombreuses recherches le disent, comment rendre en perspective enfants-adultes ? Une place plus autonomisante, ce qui limiterait la maltraitance. Les enfants se sentiraient écoutés. » Ainsi, l'AME devient pour lui un outil de justice sociale et de reconnaissance, permettant aux enfants de s'inscrire pleinement dans leur territoire comme acteurs à part entière : « L'AME leur laisse une place sur leur territoire à visée éducative. »

Cette attention portée à l'enfant comme acteur du projet est également présente dans le discours du maître du port A. Il insiste sur la valeur pédagogique du projet, centré sur l'action concrète des enfants et la protection de la biodiversité. Il se réjouit de participer à leur sensibilisation et perçoit l'acte de création comme moteur d'engagement : « Que les enfants créent quelque chose est une cause à leur attrait pour le projet. » Sa posture est réaliste mais engagée : « C'est un projet pédagogique, donc à hauteur d'enfant. Mais c'est un projet qui évoluera dans le temps (prototype). ».

Enfin, les enfants eux-mêmes témoignent de leur engagement avec une sincérité touchante, ancrée dans le concret et le sensible. Ils comprennent le sens écologique et social de leur action : « On fait ça pour que les oiseaux soient en sécurité et aussi parce que les gens qui ont des bateaux sont pas contents que les oiseaux viennent sur les bateaux. ». Leur motivation est également liée à la curiosité, à l'apprentissage et au souci du vivant : « Protéger et étudier la faune et la flore. » ; « Apprendre des choses. » ; « L'AME, c'est pour les animaux et pour nous. ». Cette dernière formulation est particulièrement éloquente : elle traduit une conscience éco-citoyenne naissante, où le lien entre humain et non-humain est pleinement reconnu. Les enfants ne se perçoivent pas comme de simples bénéficiaires du projet, mais bien comme des acteurs capables d'agir sur leur environnement.

L'étude des motivations internes révèle une diversité de postures et d'attentes vis-à-vis de l'AME : engagement politique, intérêt pédagogique, désir de transmission, recherche de reconnaissance, besoin d'ouverture territoriale. Ces motivations, bien

qu'individuelles, convergent vers une vision commune de l'éducation comme levier de transformation écologique, sociale et démocratique. Cette analyse rejoint les études de Lange (Lange, 2015), et de Delplancke et al (Delplancke et al., 2021).

L'AME devient ainsi un espace d'expérimentation collective, où les enfants apprennent à devenir citoyens, les professionnels à coopérer, et les institutions à reconnaître des formes nouvelles d'engagement.

Lors de la conception des formations proposées aux référents et aux enseignants, il serait pertinent de mettre en avant les motivations des différents acteurs, afin qu'ils soient conscients des leviers permettant de valoriser le projet. Cette approche pourrait faciliter l'obtention de subventions, l'implication d'intervenants extérieurs et l'émergence de nouvelles opportunités.

5.II.6 Investissement des acteurs (observable, mesurable)

L'étude des investissements des acteurs dans le cadre du projet d'Aire Marine Éducative (AME) met en lumière une variété d'engagements tangibles de la part des acteurs institutionnels, éducatifs, techniques et des élèves eux-mêmes. Ces investissements prennent la forme d'apports matériels, de temps consacré, de mobilisation de compétences, mais aussi d'une implication cognitive et affektive plus subtile, mais mesurable à travers les discours et les interactions. Leur analyse permet d'évaluer la profondeur de l'ancrage du projet dans les pratiques et les représentations de chacun.

Du côté institutionnel, l'investissement du conservatoire du littoral A reste limité, mais non négligeable. Il se manifeste essentiellement par un soutien logistique et symbolique, ce qui est conforme à sa mission d'accompagnement des projets sans s'y substituer : Le Conservatoire se dit participer de façon très minime à cette AME : prêt de la salle et présentation de l'établissement. Ce positionnement s'inscrit dans une logique de légitimation institutionnelle plus que d'implication opérationnelle. Cependant, la volonté d'être présent lors des temps forts du projet manifeste une volonté de reconnaissance du travail accompli par les enfants : « mes collègues et moi serons ravis de participer à l'inauguration du projet des enfants. ». Un agent du conservatoire du littoral A était effectivement présent lors de l'inauguration.

Le maire, quant à lui, autorise officiellement le travail des élèves sur l'espace public concerné. Ce soutien verbal, puis soutenu par la signature de la charte AME, engage la légitimité politique du projet sur le territoire.

Du côté pédagogique, l'implication du référent A, est particulièrement marquée. Il mobilise ses compétences et ses ressources professionnelles de manière transversale, comme le souligne l'enseignant A : « il amène son savoir, son temps, ses compétences et son réseau. ». Cette mobilisation se traduit aussi par une capacité à s'adapter à l'hétérogénéité des publics scolaires : « Le dynamisme des élèves est différent selon les classes ». Surtout, le référent démontre une projection proactive vers l'année suivante, ce qui constitue un signe fort d'appropriation du projet : « On va continuer, le dossier est rempli, l'enseignant m'a dit oui. On est partant à fond, on va essayer d'intégrer de nouveaux partenaires aussi. »

L'enseignant, l'artiste et le référent prévoient d'intégrer un photographe/journaliste (artiste A) pour coanimer un atelier de création d'un magazine AME, ce qui témoigne de sa volonté de valoriser le travail des élèves à travers une production pérenne : « Créer avec les élèves un vrai petit magazine de l'aire marine éducative, ce qui serait là aussi un bel outil de valorisation. »

Du côté des acteurs extérieurs, l'artiste A illustre une implication hors du cadre scolaire traditionnel, en proposant une hybridation entre AME, journalisme et pratique artistique. Il agit en tant que ressource externe éclairée, ayant pris soin de s'approprier le

cadre théorique du projet : « j'ai lu l'ensemble des documents fournis par l'OFB sur le sujet pour comprendre les tenants et aboutissants. »

De son côté, le maître du port s'investit très concrètement dans la construction du reposoir/ponton. Son implication va bien au-delà du rôle attendu d'un encadrant ou d'un technicien. Il met à disposition du matériel (le ponton), du temps (séance bricolage), et mobilise des moyens techniques (gros élévateur bleu). Son engagement révèle une logique de transmission par l'action, qui favorise l'appropriation du projet par les enfants, qu'il souhaite poursuivre l'année prochaine.

Du côté des élèves, l'investissement est plus ambivalent. Il oscille entre enthousiasme, résistance, questionnement critique et prise de recul silencieuse. Certains verbatims expriment un sentiment de lassitude ou de perte de sens : « On fait un peu tout le temps la même chose. » ; « C'est pas très intéressant de savoir des choses sur les oiseaux. »

Pour autant, d'autres éléments témoignent d'une implication cognitive profonde, même si elle reste parfois non verbalisée : « On sait bien qu'aucun oiseau ne va aller sur le ponton, car c'est trop humanisé. » ; « Mais on ne va pas le dire, on ne va pas nous écouter, on ne va pas tout enlever pour recommencer, ça prendrait trop de temps. ». Ces phrases révèlent une capacité d'analyse critique, une conscience des limites du projet, et une frustration liée à un sentiment d'invisibilité dans le processus décisionnel. D'autres élèves projettent leur pensée en se mettant à la place des animaux : « La couleur grise, ça n'attire pas les oiseaux, ils préfèrent les arbres et l'herbe. »

Enfin, un exemple d'auto-évaluation positive montre une prise de recul et une réévaluation de leurs attentes initiales : « On s'attendait à moins bien. »

Ces éléments attestent d'un investissement émotionnel et critique, même chez les enfants les moins expressifs ou les plus sceptiques. L'important n'est pas l'adhésion immédiate, mais la réflexivité naissante, que certains adultes comme le référent A identifient déjà comme piste d'évolution : « Une élève a dit que les canards ne pouvaient pas aller sur le ponton à cause des barrières, donc peut-être qu'on pourrait imaginer quelque chose exprès adapté pour les canards. »

L'observation des investissements mesurables des acteurs révèle un engagement différencié, mais globalement fort, chacun selon ses moyens, rôles, ressources et intérêts. Si certains s'impliquent ponctuellement, mais symboliquement, d'autres s'investissent dans la durée, sur le terrain, en mobilisant des outils concrets et des compétences spécifiques. Les enfants, loin d'être de simples exécutants, montrent par leurs critiques silencieuses, leurs remarques fines ou leurs attentes déçues une forme de maturité réflexive qui mérite d'être davantage reconnue et canalisée. Le projet AME fonctionne donc comme un espace d'expérimentation collective, où les degrés d'investissement deviennent des révélateurs d'appropriation, de positionnement social et de dynamique pédagogique.

Pour conclure cette partie, qui cherchait à répondre à la question : quels liens les enfants entretiennent-ils avec les autres acteurs du territoire via l'AME ?, en lien avec l'objectif de synergie territoriale des AME, il apparaît que ces dispositifs offrent une réelle richesse sociale, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les acteurs extérieurs impliqués. Le projet parvient à rester centré sur les élèves, tout en favorisant des interactions variées avec le territoire.

Les acteurs s'engagent avant tout dans une démarche de transmission, avec une vision de l'éducation écologique, sociale et démocratique porteuse de sens. Les élèves sont ainsi accompagnés de manière attentive par les adultes. Toutefois, l'enthousiasme et la motivation de ces derniers peuvent parfois prendre le pas sur l'initiative des enfants, au point que certains élèves se retrouvent démunis face à la rapidité des événements. Certains éprouvent des difficultés à s'adresser aux figures adultes, par manque de confiance en eux et par un sentiment de légitimité insuffisante.

Dans cette perspective, il serait pertinent de proposer des modules de formation aux enseignants et aux référents afin de renforcer la confiance et l'autonomie des élèves dans leurs interactions avec les acteurs du territoire. Il convient enfin de souligner que la synergie territoriale varie fortement d'une AME à l'autre, semblant dépendre en grande partie de l'investissement du référent et de la qualité de son réseau relationnel. Cette étude gagnerait à être mise en perspective avec de futurs travaux menés sur les AME, afin d'enrichir la compréhension du dispositif et de confirmer ou nuancer les résultats observés.

Après avoir examiné, d'une part, la manière dont la participation des enfants est pensée et organisée dans les AME, et d'autre part, les liens qu'ils entretiennent avec les autres acteurs du territoire, il reste à s'intéresser aux dynamiques internes de leur engagement. Cette dernière partie vise à explorer la façon dont les enfants perçoivent leur participation et leur pouvoir d'agir au sein de leur AME, afin de mieux comprendre la portée réelle du dispositif du point de vue des premiers concernés.

5.III. Les dynamiques de participation des élèves

Cette partie tente de répondre à la question suivante : comment les enfants perçoivent-ils leur participation et leur pouvoir d'agir dans leur AME ?

5.III.1 Avis des élèves : perceptions, dynamiques et limites de la participation

L'analyse des focus groups (cf. Annexe 20) et du questionnaire (cf. Annexe 17) menés auprès des élèves de CM1 et CM2 de l'AME A révèle une vision nuancée de leur rôle dans le projet. Entre la perception d'un engagement réel, un sentiment d'utilité relative, et une certaine désillusion face aux mécanismes décisionnels, plusieurs tensions émergent autour de la participation des enfants.

Les élèves identifient assez clairement les objectifs généraux du dispositif : « protéger et étudier la faune et la flore », « apprendre des choses sur la nature », « agir pour les oiseaux », « faire des sorties ». Cependant, la manière dont ils se positionnent dans le projet montre une compréhension partielle du rôle qui leur est attribué. Pour la plupart, l'AME est perçue comme un projet porté par les adultes, dans lequel leur implication est secondaire. Cette perception ressort dans des formulations explicites : « On fait ce que le Ref'A nous dit de faire » ou encore « Le maître décide ». La posture d'observateur-acteur, plutôt que de co-acteur, domine, traduisant une participation ressentie comme dirigée.

Cette distance vis-à-vis du pouvoir d'agir s'exprime aussi dans des verbatims contrastés sur leur utilité : certains affirment « sans nous, l'AME n'aurait pas pu exister », alors que d'autres relativisent : « Le maître du port aurait fait son ponton dans tous les cas, nous on est que des enfants, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? ». Cette hétérogénéité de discours reflète une certaine lucidité sur les dynamiques adultes-enfants : si les enfants sentent bien qu'ils sont inclus dans le processus, ils perçoivent aussi qu'il existe une orchestration en amont. Les acteurs adultes (enseignant, référent, maître du port)

partagent une intention commune, celle de faire collaborer les élèves à un projet d'aménagement pour les oiseaux, mais les décisions sont, dans les faits, souvent anticipées ou préparées par les adultes. Cela ne supprime pas totalement la participation des élèves, mais en dessine les contours : elle est encadrée, filtrée, et parfois instrumentalisée pour répondre à des impératifs opérationnels.

Un des freins majeurs évoqués par les enfants est le sentiment de manque de légitimité dans leurs propositions. Plusieurs élèves expriment qu'ils n'osent pas partager leurs idées : « Mon idée ne pourra pas être réalisée, car il faut de l'argent », ou encore « Quand j'ai une idée, je préfère ne pas la proposer, car je me dis qu'elle va être complètement nulle ». Ce déficit de confiance en soi est renforcé par une perception d'inégalité dans la prise de parole : « Si je demande quelque chose à Ref'A, j'ai l'impression que, si ça ne lui plaît pas, il ne va pas faire part de ma proposition au reste du groupe ». Les données du questionnaire confirment ce constat (cf. Annexe 17) : 10 élèves sur 22 ne se sentent pas totalement libres de s'exprimer, dont 9 CM2 (soit 41 % de la classe), et 8 élèves déclarent avoir eu une idée qu'ils n'ont pas osé dire, dont 7 CM2. Cela montre que le silence ne traduit pas une absence d'idées, mais une autocensure active, possiblement liée au cadre scolaire et à la représentation hiérarchique des rôles.

De plus, seuls les CM2 évoquent un ennui marqué durant les conseils de la mer, avec 3 élèves sur 15 qui le soulignent (cela reste peu) (cf. Annexe 17). Mais ça interroge la capacité de ces conseils à stimuler une réelle dynamique participative et non une simple formalité.

Tous les groupes d'élèves (du focus group) n'ont pas vécu le projet de la même façon (cf. Annexe 20). Le groupe 3, par exemple, semble davantage en confiance et ressent que leur parole est entendue : « Quand j'ai une idée, je la dis », « Les adultes écoutent nos idées ». Pourtant, une forme de désillusion apparaît : « Souvent, les réponses des adultes aux questions sont à côté de la plaque » ou encore « Ils ne pensent pas à nous, ils comprennent rien ». Cette frustration semble davantage résulter d'une incompréhension mutuelle et de repères différents entre enfants et adultes.

D'autres élèves associent l'AME à une sensation de liberté : « L'AME, c'est cool parce que ça empêche du travail », ou encore « Ce qu'on fait sur l'AME, je m'en fiche un peu du moment que je participe ». Néanmoins, cette liberté est parfois perçue comme vide de sens : « C'est pas très intéressant de savoir des choses sur les oiseaux » ; « On fait un peu tout le temps la même chose ». Cela témoigne d'une appropriation fragile du projet, en partie lié à une compréhension floue de son but et à une faible valorisation du rôle des enfants dans le processus.

La question du sens de la participation est centrale. Beaucoup d'enfants expriment un écart entre leur engagement réel et leur utilité perçue : « Je me trouve inutile (souvent cité) », « L'AME pourrait exister sans nous ». À l'inverse, certains défendent leur rôle : « Sans nous, ça aurait pas pu exister ». Ce tiraillement souligne la difficulté pour les enfants à situer leur place dans un projet coconstruit mais largement encadré. Aussi, concernant l'inutilité ressentie par les élèves, une rencontre majeure de la mise en place du dispositif les a déçus, celle avec le maire lors de la demande d'autorisation d'utiliser la zone choisie comme AME, or cette rencontre s'est réalisée 5 mois après le début de leur AME. Les enfants rapportent leur déception : « Le maire n'avait pas l'air intéressé, il a dit oui et puis voilà » ; « On savait qu'il allait dire oui ». Ces phrases montrent que les enfants perçoivent les échanges comme non sincères ou déconnectés du processus réel de décision, ce qui peut entraîner une forme de désengagement symbolique. Une forme de "fausse participation" est ressentie.

Enfin, malgré les freins, de nombreux élèves s'engagent dans une analyse des enjeux écologiques ou techniques : « Le ponton, c'est pour la santé des oiseaux », « On sait bien qu'aucun oiseau ne va aller sur le ponton, car c'est trop humanisé », ou encore « Le sable, on pensait que ce serait du sable doux... là, ça fait béton ». Pourtant, ces constats sont souvent contenus ou tus : « Mais on ne va pas le dire », « On va pas nous écouter », « On ne va pas tout enlever pour recommencer ». En poussant plus loin, quatre élèves de l'AME B, issus d'un cursus de 4 ans d'AME se sont engagés lors de leur passage au collège dans la spécialisation mer, prolongeant ainsi leur engagement pour la préservation de l'environnement. Donc l'engagement de certains se prolonge, faisant émerger des vocations profondes, aussi appelées participation précoce à la préservation de l'environnement (Mevellec et al., 2020).

Les verbatims recueillis lors des focus groups avec les élèves de l'AME A révèlent une participation majoritairement perçue comme dirigée par les adultes, où leur rôle reste secondaire dans les décisions. La plupart se situent au niveau 2 ou 3 sur l'échelle de Shier et certain sur le niveau 1 (Shier, 2001) (cf. Annexe 3) : ils sont écoutés, parfois consultés, mais sans réelle influence sur les choix finaux. Du point de vue de Wong, leur participation reste souvent symbolique (écoute des enfants par les adultes, mais sans pouvoir réel) mais elle est par moment pluraliste (prise de décision partagée entre enfants et adultes) (Wong et al., 2010) (cf. Annexe 4).

Quelques élèves (notamment du groupe 3) témoignent d'une expérience plus engageante, suggérant une progression vers une participation consultative ou collaborative, mais cela reste l'exception.

Or cette AME A est la plus participante de cette étude (hormis AME B, la plus ancienne du corpus, donc peu comparable), donc qu'en est-il de la capacité des autres AME à permettre aux enfants de beaucoup s'investir et ainsi développer leur réflexion critique. Cette analyse met en évidence l'importance de renforcer la codécision en formant les adultes (enseignant et référent en priorité) à des pratiques plus inclusives et en instaurant des espaces d'expression structurés et suivis. Ce n'est qu'à ces conditions que le dispositif AME pourra atteindre des niveaux 4 ou 5 de Shier, et une participation plus authentique, selon Wong.

Après avoir étudié les avis des enfants sur leur dynamique de participation, nous allons maintenant étudier l'avis des adultes sur la capacité des enfants à participer.

5.III.2 Avis des adultes sur la capacité des enfants à participer

La capacité des enfants à participer à la préservation de leur environnement ne fait pas consensus parmi les adultes rencontrés. Si certains expriment une confiance pleine dans l'engagement et la pertinence des enfants, d'autres restent plus réservés, voire sceptiques. Les témoignages recueillis concernant l'AME A révèlent une forte variabilité dans les représentations, souvent liées au degré de proximité des adultes avec les enfants.

Les adultes intervenant ponctuellement dans les AME font souvent part de leur étonnement face à l'engagement des enfants.

Ainsi, une intervenante du Conservatoire du littoral, après une séance de conseil élargi de la mer avec les élèves de l'AME A, déclare : « L'expérience s'est avérée très intéressante. J'ai été étonnée de la pertinence des questions des enfants et de l'intérêt qu'ils ont montré concernant le Conservatoire. J'ai beaucoup apprécié leur attitude de concentration et d'autodiscipline. » De même, le maître de port, après une sortie avec les élèves dans le cadre de la construction du reposoir, partage : « J'ai été très surpris de la pertinence des questions provenant des enfants. » Ces réactions soulignent que, pour des

adultes peu habitués à travailler avec des enfants de cet âge, l'expérience de leur participation en conseil ou sur le terrain vient souvent déconstruire des préjugés initiaux.

Le directeur académique (DASEN), en visite sur l'AME B, souligne également cette surprise : « On voit que vous maîtrisez très bien votre sujet. Lorsque vous vous promenez sur la plage, vous savez observer et comprendre ce que vous regardez. » Il reconnaît ainsi la qualité des apprentissages et la pertinence des compétences mobilisées dans le cadre du dispositif.

Côté enseignants, les représentations varient en fonction de leur expérience pédagogique. Celui de l'AME A, qui utilise des pratiques coopératives (vie de classe par les élèves), affirme avec assurance : « Les enfants sont largement capables de participer à la préservation de l'environnement. » À l'opposé, sur les AME D et E, les élèves ne sont pas sollicités pour proposer des idées ou initier des actions. Leur rôle se limite à suivre les consignes, poser des questions, observer. La participation, ici, reste formelle, encadrée, et le pouvoir d'agir des enfants très réduit. Cette variation met en évidence que ce sont surtout les postures pédagogiques individuelles, plus que le dispositif AME en lui-même, qui déterminent l'intensité de la participation des enfants.

Certains acteurs institutionnels expriment, eux, une distance marquée vis-à-vis de la participation des enfants. Une responsable du service environnement de la mairie A explique : « Dans l'inventaire utile à la mairie, les enfants ne participent pas. Ils font le leur de leur côté, c'est rigolo... mais c'est un travail de professionnels. » Son discours évolue néanmoins en cours d'entretien : « Ça aurait pu être intéressant de les faire participer... mais il aurait fallu l'anticiper. Là, c'est presque trop tard, l'inventaire est en train de se clore. » Cette évolution montre que la réticence n'est pas toujours fondée sur un rejet de principe, mais peut relever de contraintes pratiques et d'un manque d'anticipation.

Parmi les autres professionnels interrogés, plusieurs admettent avoir eu peu, voire aucune expérience directe avec des enfants. L'artiste associé au projet, par exemple, explique ne pas pouvoir se prononcer, faute d'avoir accompagné un groupe dans la durée. Un agent du service environnement déclare : « Moi, je fais intervenir des gens, mais je n'interviens pas moi-même auprès du public scolaire. Sauf cette fois, car j'ai été sollicité. » Ce manque de contact direct conduit à des représentations abstraites et souvent réductrices des capacités des enfants. Pourtant, lors de leurs rares interactions avec les élèves, ces professionnels expriment souvent une surprise positive.

Du côté des acteurs en charge de la démocratie locale, comme le service de la participation citoyenne de la commune A, une vision plus nuancée apparaît : « Plus les enfants grandissent, moins ils s'engagent. » Cette remarque interroge la continuité éducative et l'absence d'accompagnement structurel sur le long terme. Il semble que, dans certains dispositifs participatifs, les enfants soient placés dans une posture d'initiative sans préparation suffisante, ce qui peut expliquer leur désengagement progressif.

Globalement, les adultes rencontrés reconnaissent la pertinence des observations des enfants, leur sens de l'analyse et leur capacité d'engagement. Pourtant, cette reconnaissance demeure souvent ponctuelle, suscitée par l'étonnement ou la curiosité, sans toujours se traduire par une transformation structurelle des pratiques. En d'autres termes, si les enfants parviennent à surprendre ponctuellement, cela ne suffit pas encore à faire évoluer durablement les représentations ou à instituer leur participation comme un droit pleinement reconnu.

Cette ambivalence, mise en évidence par les résultats, appelle une mise en perspective. Elle reflète une tension bien documentée entre des formes de participation perçues comme symboliques et une réelle reconnaissance des enfants comme acteurs à part entière. Selon Wong et al. (Wong et al., 2010), cette situation correspond au niveau symbolique de participation, où les enfants sont certes écoutés, mais rarement associés à la décision. Shier (Shier, 2001) montre d'ailleurs que, sans engagements explicites des adultes pour ouvrir des espaces de codécision, la participation reste limitée en profondeur et en impact.

Le manque de contact direct avec les enfants, relevé chez certains professionnels, favorise des représentations floues ou dévalorisantes, comme l'ont également observé Percy-Smith & Burns (Percy-Smith & Burns, 2013). Ces imaginaires adultes jouent un rôle structurant dans les possibilités réelles de participation. De plus, l'absence d'anticipation ou de coordination entre institutions restreint souvent la place laissée aux enfants dans des démarches considérées comme techniques, rejoignant les analyses de Thomas & Percy-Smith (Thomas & Percy-Smith, 2009) sur les limites de la participation sans cadre de gouvernance adapté.

Enfin, le constat d'un désengagement supposé des enfants avec l'âge pose la question d'une éducation à la participation continue. Comme le rappelle Lundy (Lundy, 2007), la participation ne peut être effective sans un accompagnement structuré, progressif et inscrit dans la durée, dimension également soulignée par Devine (Devine, 2009) dans leurs travaux sur la continuité éducative.

Cette dynamique d'encadrement des enfants pour les faire participer aux prises de décision commune s'est initiée en 1979 par une collectivité sous forme de conseil municipal des enfants/des élèves/des jeunes (CME, CMJ). Est-ce que les territoires étudiés, sont tous profondément engagés dans cette cause ? Ont-ils des CME ?

5.III.3 Un territoire plus ou moins ouvert à la voix des enfants

Les enfants ne sont, de manière générale, pas décisionnaires sur les territoires. Les cas où ils le sont le plus relèvent de démarches visant à les initier à la prise de décision, à la vie démocratique, civique...

L'instance qui instaure cela depuis un moment est le Conseil municipal des Enfants (CME). Cette méthode de participation des jeunes à la vie communale date de plus de 50 ans (Jodry, 1996).

Regardons quels territoires étudiés en disposent. Les AME reprennent en partie cette forme, bien qu'elles soient bien plus récentes et orientées sur l'environnement. Certains espaces, comme la commune A, F, C accueillent des CME actifs, tandis que d'autres, comme la commune B ou E, en sont dépourvus. Sur la commune A, le CME permet l'élection annuelle de jeunes conseillers dès le CM1, qui conçoivent eux-mêmes les projets à mener, allant de l'écologie à l'animation locale. Cette configuration institutionnelle témoigne d'une volonté de transmission des valeurs citoyennes dès le plus jeune âge, et d'une reconnaissance de l'enfant comme acteur du territoire. Sur la commune C, leur site internet indique que cette même dynamique est amplifiée : le Conseil municipal des jeunes (CMJ) fonctionne comme un véritable espace de coconstruction démocratique, où les projets sont définis, discutés, puis soumis au vote du conseil municipal adulte, avec un budget spécifique. Le verbatim d'un jeune élu « Plus de BD pour nous dans l'arbre à lire » ou encore « Le tri des déchets, ça doit être obligatoire » (issu du site internet) illustre une conscience environnementale forte, associée à une réflexion sur les usages communs. À l'inverse, des communes comme B ou E, où aucun CME n'a été identifié, apparaissent comme des espaces de moindre reconnaissance de la voix des enfants. Ce qui nous amène à penser que, déjà, tous les territoires n'ont pas

évolué de la même manière concernant l'inclusion volontaire des enfants dans les décisions communales.

Les résultats montrent clairement une inégale répartition des espaces décisionnels ouverts aux enfants selon les territoires. Les Conseils Municipaux d'Enfants (CME) ou de Jeunes (CMJ), bien qu'anciens dans leur principe (Jodry, 1996), restent l'une des rares formes institutionnalisées de participation civique des enfants à l'échelle locale. Là où ils existent – comme dans les communes A, C ou F – ils permettent une initiation concrète à la vie démocratique, à travers des processus d'élection, de délibération et de proposition. Ces dispositifs favorisent l'expression d'intérêts collectifs (écologie, aménagement, loisirs), mais restent majoritairement dans une logique pédagogique ou consultative. Cette configuration correspond au niveau 3 ou 4 du modèle de Shier (2001) : les enfants sont écoutés, voire parfois impliqués dans la prise de décision, mais toujours dans un cadre très balisé par les adultes. On observe ici ce que Hart (1992) nomme une participation « dirigée par les adultes, mais avec prise en compte des idées des enfants », ce qui permet un apprentissage de la citoyenneté, mais ne garantit pas une participation pleinement autonome ou décisionnelle. Wong et al. (2010) qualifieraient cela d'approche « consultative structurée », où les enfants ont une voix, mais peu de pouvoir effectif. L'analyse territoriale révèle aussi un gradient d'engagement institutionnel : certaines communes intègrent fortement la parole des enfants dans leur gouvernance locale, tandis que d'autres restent en retrait, faute de dispositifs structurés. Cela renvoie à une tension entre deux visions de l'enfance : une vision pédagogique, où la participation est vue comme un apprentissage progressif de la citoyenneté (Lansdown, 2010), et une vision politique, qui reconnaît les enfants comme des citoyens à part entière, porteurs d'une légitimité à participer ici et maintenant (Percy-Smith, 2010).

Par ailleurs, même dans les territoires dotés de CME actifs, l'impact réel des enfants sur les décisions reste souvent symbolique. Comme le rappellent Lundy et McEvoy (Lundy & McEvoy, 2017), le droit à la participation (article 12 de la CIDE) implique non seulement la possibilité de s'exprimer, mais aussi que cette expression soit prise en compte de manière effective. Or, la validation finale par les adultes, le contrôle budgétaire ou la sélection des projets acceptables restreignent souvent l'autonomie décisionnelle des enfants.

Ainsi, la mise en place de CME ou d'AME ne garantit pas une participation authentique, mais crée un cadre de potentialité. Pour que celle-ci devienne effective, elle doit s'accompagner d'un changement dans les représentations adultes, d'une volonté politique claire et d'un accompagnement éducatif renforcé (Riádigos-Couso et al., 2025).

5.III.4 Enfants et légitimité sociale : un engagement reconnu, mais peu intégré

Bien que tous les acteurs interrogés soulignent l'importance de sensibiliser les enfants à l'environnement, peu envisagent réellement leur influence sur les dynamiques de gouvernance territoriale. Cette réticence, parfois implicite, se traduit par une forme de plafond invisible : la curiosité et la réflexion des enfants sont valorisées... mais rarement intégrées dans les processus décisionnels.

Comme l'indiquent Lundy et McEvoy, (Lundy & McEvoy, 2017), la reconnaissance des droits de participation des enfants passe non seulement par l'écoute de leur parole, mais aussi par la légitimité sociale qui leur est attribuée dans l'espace

public. Tant que cette légitimité reste symbolique ou tronquée, leur rôle dans les dynamiques territoriales demeure marginal.

Pour conclure cette partie, qui cherchait à répondre à la question suivante : comment les enfants perçoivent-ils leur participation et leur pouvoir d’agir dans leur AME ?, les résultats montrent que les élèves de l’AME A font preuve d’un dynamisme notable et d’une curiosité appréciée par la majorité des acteurs. Les élèves de CM1-CM2, loin d’être naïfs, comprennent pour la plupart les rouages des prises de décision et perçoivent clairement que celles-ci sont largement initiées et orientées par les adultes.

Si leur avis est sollicité et parfois soumis au vote, les marges de manœuvre réelles restent limitées : les adultes conçoivent et mènent le projet, en intégrant la participation des enfants, mais sans leur laisser la possibilité d’en être les initiateurs. Or, la participation effective ne se réduit pas à une consultation ; elle suppose un accompagnement structuré, progressif et inscrit dans la durée, permettant aux enfants de développer leur capacité à agir (agency), à influencer les orientations et à se reconnaître comme acteurs légitimes du projet.

Cette exigence implique également une sensibilisation accrue et des formations adaptées pour l’ensemble des acteurs du territoire, afin que la participation des enfants ne demeure pas symbolique, mais devienne un levier concret de coconstruction.

Conclusion

Cette recherche s’est attachée à comprendre dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir de véritables acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte où les dynamiques décisionnelles restent majoritairement entre les mains des adultes. Cette problématique s’inscrit au cœur des enjeux contemporains de la gouvernance des littoraux, qui appelle à des formes innovantes de cogestion territoriale intégrant la pluralité des acteurs, y compris les plus jeunes, afin de renforcer la durabilité écologique et la résilience des écosystèmes marins.

L’analyse des trois axes de recherche, l’organisation et la pensée de la participation des enfants dans les AME, les liens qu’ils entretiennent avec les acteurs du territoire, et leur propre perception de leur pouvoir d’agir révèlent une tension persistante entre les ambitions participatives affichées et la réalité opérationnelle. Si les AME apparaissent comme des dispositifs riches socialement, favorisant une forme d’éducation à l’écocitoyenneté et à la démocratie environnementale, leur mise en œuvre montre que la gouvernance reste largement pilotée par des adultes, avec des modalités de participation des enfants souvent encadrées, voire limitées à des rôles consultatifs ou symboliques.

Cette situation interroge directement les fondements des processus de cogestion adaptative et participative des milieux littoraux, qui exigent non seulement la reconnaissance des acteurs, mais aussi la redistribution effective du pouvoir d’initiative. Dans ce cadre, les enfants, bien que porteurs d’une motivation sincère et d’une conscience environnementale naissante, rencontrent des freins liés au manque de formations adaptées, à l’absence de supports pédagogiques clairs et à une structuration insuffisante de leur rôle décisionnel.

Pour répondre à ces défis, plusieurs leviers peuvent être envisagés afin d'améliorer l'authenticité et l'efficacité de la participation des élèves dans les AME. Il est notamment crucial d'élaborer des outils pédagogiques adaptés à chaque niveau scolaire, facilitant la compréhension du dispositif par les enfants et renforçant leur légitimité. Par ailleurs, des formations dédiées aux référents et enseignants doivent être développées, axées sur la gestion collective et les méthodes décisionnelles participatives. L'appui à l'intégration d'acteurs extérieurs et la mise en réseau des AME à l'échelle territoriale favoriseront également un maillage plus solide, indispensable à une gouvernance partagée. Enfin, la définition claire d'objectifs mesurables, assortie d'outils d'autoévaluation, permettra d'ajuster les pratiques et d'objectiver les progrès vers une participation réellement coconstruite.

Toutefois, cette étude présente des limites notables. Le faible nombre d'AME étudiées et le temps restreint consacré à chaque terrain ne permettent pas de généraliser pleinement les conclusions. Une investigation plus large et longitudinale serait nécessaire pour saisir la diversité des pratiques et mieux comprendre l'évolution des perceptions et des dynamiques participatives dans le temps. De plus, un approfondissement des entretiens avec les enfants et un suivi de leurs parcours au sein des AME offriraient une perspective plus fine sur l'impact réel de ces dispositifs sur leur empowerment environnemental.

Malgré ces limites, cette recherche enrichit l'état de l'art en soulignant la nécessité d'une gouvernance littorale qui intègre véritablement les jeunes comme acteurs à part entière, en dépassant les approches paternalistes ou instrumentales. Elle s'inscrit ainsi dans les grands enjeux actuels liés à la transition écologique, la démocratisation des espaces publics, et la justice environnementale, en proposant des pistes concrètes pour réconcilier participation et gouvernance territoriale. Ces résultats invitent à poursuivre l'exploration des modalités innovantes d'éducation participative, qui pourront contribuer à faire des AME des leviers pour une gestion durable et démocratique des littoraux.

Sitographie

Guide méthodologique des AME, OFB, 2023-2024 :

https://www.ofb.gouv.fr/sites/default/files/PDF/Education-Sensibilisation/Aire_educative/Guide_methodo_creation_AE_V3_final_charte.pdf

Wiki AME : <https://ame.ofb.fr/doku.php?id=start>

RAME : <https://rame.hypotheses.org/>

SAGAE : <https://sagae.ofb.fr/>

Education.gouv EEDD : <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

Bibliographie

- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20(10), 1346–1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1333583> .
- Asah, S. T., Bengston, D. N., Westphal, L. M., & Gowan, C. H. (2018). Children's pro-environmental behaviour: A systematic review of the literature and future directions. *Children, Youth and Environments*, 28(2), 78–102.
- Aubertin, C., & Rodary, E. (eds.). (2009). Aires protégées, espaces durables ? (1–). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.5655>
- Bacqué, M.-H., Rey, H. & Sintomer, Y. (2005). Gestion de proximité et démocratie participative : Une perspective comparative. *La Découverte*. <https://doi.org/10.3917/dec.bacqu.2005.01>.
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2012). 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. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? pp. 197-209.
- Beaud, S., Weber, F., (2010). Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques, Paris, La Découverte.
- Bertin-Renoux, A., Fuchs, J. & Gottsmann, L. (2024). Faire vivre des expériences de nature : le cas d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). 10.13140/RG.2.2.31615.38568.
- Boyatzis, R.E. (1998) Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development, Thousand Oaks u.a., Sage Publications Inc.
- Cadoret, A., & Beuret, J.-E. (2022). Les conflits, freins et leviers pour l'ancrage territorial des aires marines protégées : Une analyse comparative internationale: *Annales de géographie*, N° 746(4), 32-60. <https://doi.org/10.3917/ag.746.0032>
- Camino, L., & Zeldin, S. (2002). From Periphery to Center: Pathways for Youth Civic Engagement in the Day-To-Day Life of Communities. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213–220. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_8
- Charles, A., & Wilson, L. (2009). Human dimensions of Marine Protected Areas. *ICES Journal of Marine Science*, 66(1), 6-15. <https://doi.org/10.1093/icesjms/fsn182>
- Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11–21. <https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/00958969909598628>
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*. 30. 10.1177/0885412215595441.
- Clément P. (2023). L'entretien semi-directif. LIEPP Fiche méthodologique n°3. hal-04087897
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système, Editions du Seuil, Paris

- Delplancke, M., Picard, S., Patillon, C., Kervarrec, M. & Vimal, R. (2021) Transition écologique : du défi scientifique au défi pédagogique”, Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement [Online], 21-3 | Décembre 2021, Online since 15 December 2021, connection on 08 August 2025. URL: <http://journals.openedition.org/vertigo/34621>; DOI: <https://doi.org/10.4000/vertigo.34621v>
- Denzin, N.K. (2009). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Depraz, S. (2008). Géographie des espaces naturels protégés. [Armand Colin](#), 320 p., 2008, collection "U" Série Géographie, ISSN 0768-2875, 9782200347581. [\(halshs-01546412\)](#)
- Di Meo, G. (1996). Les territoires du quotidien, coll. Géographie sociale. In: Travaux de l'Institut Géographique de Reims, vol. 24, n°93-94, 1996. Érosion, aléas naturels et cartographie, sous la direction de Alain Marre. pp. 148-150.
- Diemer, A., & Marquat, C. (2014). Education au développement durable. In Pédagogies en développement (p. 13-31). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0013>
- Driskell, D. (2017). Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation.
- Dudley, N. (2008). Guidelines for Applying Protected Area Management Categories. Gland, Switzerland: IUCN. x + 86pp. WITH Stolton, S., P. Shadie and N. Dudley (2013). IUCN WCPA Best Practice Guidance on Recognising Protected Areas and Assigning Management Categories and Governance Types, Best Practice Protected Area Guidelines Series No. 21, Gland, Switzerland: IUCN. xxpp.
- Filous, A., Lennox, R. J., Beaury, J. P., Bagnis, H., Mchugh, M., Friedlander, A. M., Clua, E. E. G., Cooke, S. J., Fuller, T. K., & Danylchuk, A. J. (2021). Fisheries science and marine education catalyze the renaissance of traditional management (rahui) to improve an artisanal fishery in French Polynesia. Marine Policy, 123, 104291. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2020.104291>
- Freeman, M. (1996). Children's education: A test case for best interests and autonomy. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), Listening to children in education (pp. 1–15). London: David Fulton.
- Fuchs, J., & Camus-Le Pape, M. (2022). Marine environmental education in French schools: from sea classes to educational marine areas (1964-2022). Espacio, Tiempo y Educación, 9(2), 17-35
- Galvani, A., & Sotelo Pérez, M. (2022). To engage students with the World, in the field of the Environment. Observatorio Medioambiental, 25, 9-24. <https://doi.org/10.5209/obmd.85268>
- Girault, Y., & Sauvé, L. (s. d.). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable.
- Gordon H. S. (1991). The economic theory of a common-property resource: The fishery, Bulletin of Mathematical Biology, Volume 53, Issues 1–2, Pages 231-252, ISSN 0092-8240, [https://doi.org/10.1016/S0092-8240\(05\)80048-5](https://doi.org/10.1016/S0092-8240(05)80048-5).
- Grossin, W. (1996). Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle, Paris, Octarès,
- Gunderson, K. I. 1989. The state of environmental education in Montana public schools, K-6, Missoula : University of Montana. Unpublished master's thesis

- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome I, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Jean-Marc Ferry (Trad.). In: *L'Homme et la société*, N. 85-86, 1987. Les droits de l'homme et le nouvel occidentalisme. p. 189.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*. Innocenti Essays. 4.
- Jodry, C. (1996). Les conseils municipaux de jeunes : enjeux et résultats. In: *Hommes et Migrations*, n°1196. Jeunesse et citoyenneté. pp. 38-40. <https://doi.org/10.3406/homig.1996.2636>
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : 4ème Éditions, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>
- Kessler, B. L. (2004). Stakeholder participation: A synthesis of current literature. National Marine Protected Areas Center, NOAA. Rapport, 26 p.
- Kherroubi, M. & Rochex, J. Y.. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*. 146. 10.3406/rfp.2004.3101.
- Lange, J-M. (2015). Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications..
- Lansdown, G. (2011). Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12 <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5259.pdf>
- Lansdown, Gerison. (2010). The realisation of children's participation rights. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. 11-23.
- Le Berre, M. (1995). Territoires, in Antoine Bailly, Robert Ferras, Denise Pumain (dir.), *Encyclopédie de géographie, Economica*, 1995 (2e éd.), pp. 601-602
- Lundy, L. & McEvoy, L.. (2017). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. 10.4324/9781315095769-22.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Marchesini, G. & Fuchs, J. (2024). Conférence : Les aires marines éducatives en Polynésie française : quand culture et nature interagissent pour une éducation au développement durable. Université de Polynésie Française.
- Martinez, M.-L., & Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Éducation relative à l'environnement*, Volume 8. <https://doi.org/10.4000/ere.2128>
- Mevellec, A., Gauthier, M., Chiasson, G., & Gagnon, L. (2020). Participation du public en aménagement et urbanisme au Québec : les maires face à l'impératif délibératif. *Participations*. N° 26-27. 10.3917/parti.026.0165.
- Miralles, J. F., Joanny, J., Gaillat, E. & Andrique O. (2006). Les jeunes dans la vie local : la participation par l'action, l'exemple de l'agglomération grenobloise. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/ca4.pdf>

- Mitchell, R., Agle, B. & Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*. 22. 853-886. 10.2307/259247.
- Noyes, A. (2005). Pupil voice: purpose, power and the possibilities for democratic schooling. *British Educational Research Journal*. 31. 533-540. 10.1080/01411920500153614.
- Ostrom, Elinor. (2008). The Challenge of Common-Pool Resources. *Environment*. 50. 8-21. 10.3200/ENV.50.4.8-21.
- Pagezy, H., Carrière, S. & Sabinot, Catherine. (2010). *Nature du monde : dessins d'enfants*.
- Percy-smith, B. & Burns, D.. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*. 18. 10.1080/13549839.2012.729565.
- Percy-smith, B. (2010). Council, consultations and community: Rethinking the spaces of children and young people's participation. *Children's Geographies*. 8. 10.1080/14733281003691368.
- Peters-Grant, V. P. (1986). *The influence of life experiences on the vocational interests of volunteer environmental workers*, Orono, ME : University of Maine . Unpublished doctoral dissertation
- Piaget, J. (1958). Les étapes du développement mental. In: *Bulletin de psychologie*, tome 11 n°148, pp. 678-685.
- Raffestin, C. (2019). Pour une géographie du pouvoir (A.-L. Amilhat Szary & Y. Calbérac, eds.; 1-). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.7627>
- Reed, M. S., Vella, S., Challies, E., De Vente, J., Frewer, L., Hohenwallner-Ries, D., Huber, T., Neumann, R. K., Oughton, E. A., Sidoli del Ceno, J., & Van Delden, H. (2018). A theory of participation: What makes stakeholder and public engagement in environmental management work? *Restoration Ecology*, 26(1), 7–17.
- Riádigos-Couso, X., García-Vinuesa A. & Gradaïlle, R. (2025). Citizen participation of childhood and adolescence in local government: A systematic review, *Children and Youth Services Review*, Volume 170, 108141, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108141>.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117
- Soëtard, M. & Charlot, B. (1999). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie.. In: *Revue française de pédagogie*, volume 126. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. pp. 184-185.
- Soyez-Lozac'H, B., Gottsmann, L., & Fuchs, J. (2024). Accéder à l'expérience `` invisible `` en pleine nature : Un défi théorique et méthodologique ?
- Stoica, G., Charpentier, P. (2021) . En quoi les Aires Marines Éducatives (AME) permettent-elles de faire des sciences à l'école ?. Colloque "L'école primaire au 21e siècle", Cergy Paris Université, Oct 2021, Cergy-Pontoise, France. [hal-04509525](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04509525)
- Taylor, M & Percy-smith, B. (2008). Children's Participation: Learning from Community Development. *The International Journal of Children's Rights*. 16. 10.1163/157181808x311213.

- Thomas, N., & Percy-Smith, B. (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Routledge
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. London : Save the Children.
- United Nations Conference on the Human Environment. (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm, 5-16 June 1972)*.
- Van campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R., (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales- 6e éd.* Paris, Armand Colin.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 100–114.

Annexe

Annexe 1: Échelle de participation des enfants (Hart, 1992)

L'échelle de Roger Hart (1992) illustre huit niveaux de participation des enfants dans les projets qui les concernent. Elle va du niveau le plus bas, correspondant à une non-participation, jusqu'à une autonomie complète des enfants dans la prise de décision.

Niveaux de non-participation :

1 : Manipulation : les enfants sont utilisés pour légitimer une action, sans en comprendre les objectifs ni y contribuer réellement.

2 : Décoration : les enfants participent à un événement ou une action (ex. : chanter, dessiner), mais sans lien avec le sens du projet ou possibilité d'influence.

3 : Figuration symbolique : les enfants semblent impliqués, mais leur rôle est uniquement apparent ; ils n'ont aucun pouvoir de décision.

Niveaux de participation réelle :

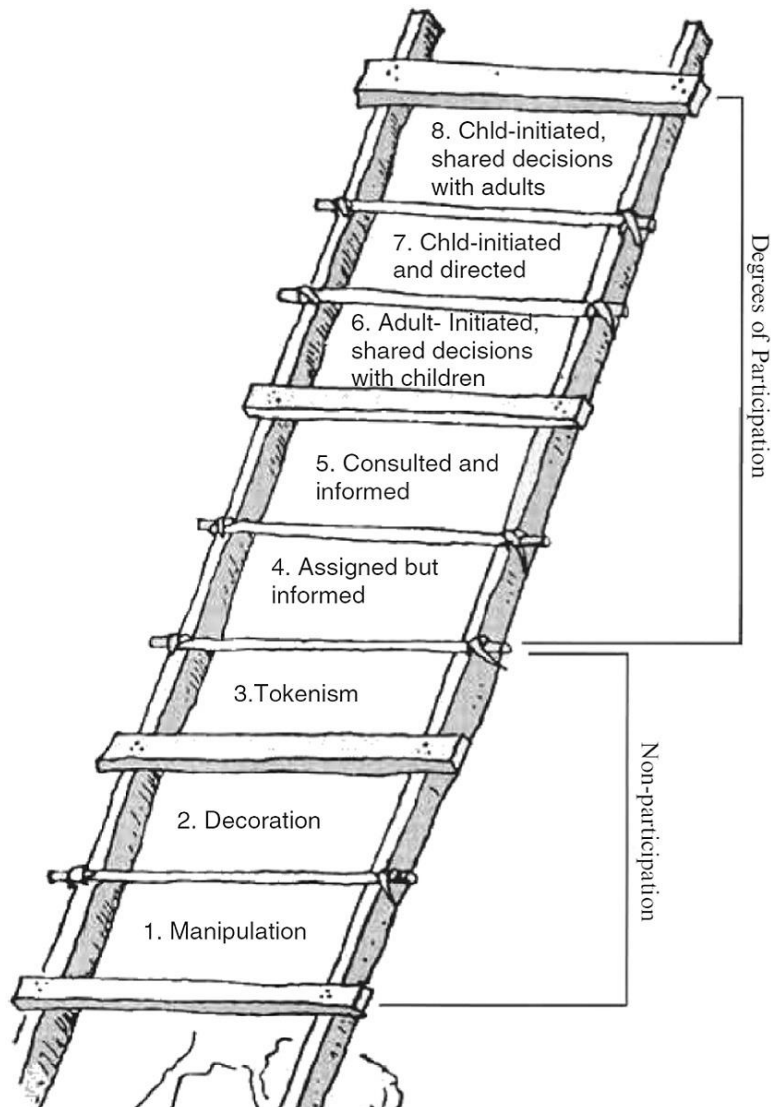
4 : Participation assignée mais informée : les enfants ont un rôle défini par les adultes, qu'ils acceptent librement en comprenant bien le projet et leurs responsabilités.

5 : Consultation et information : les enfants sont consultés sur un sujet, leur avis est pris en compte, et ils sont pleinement informés du processus.

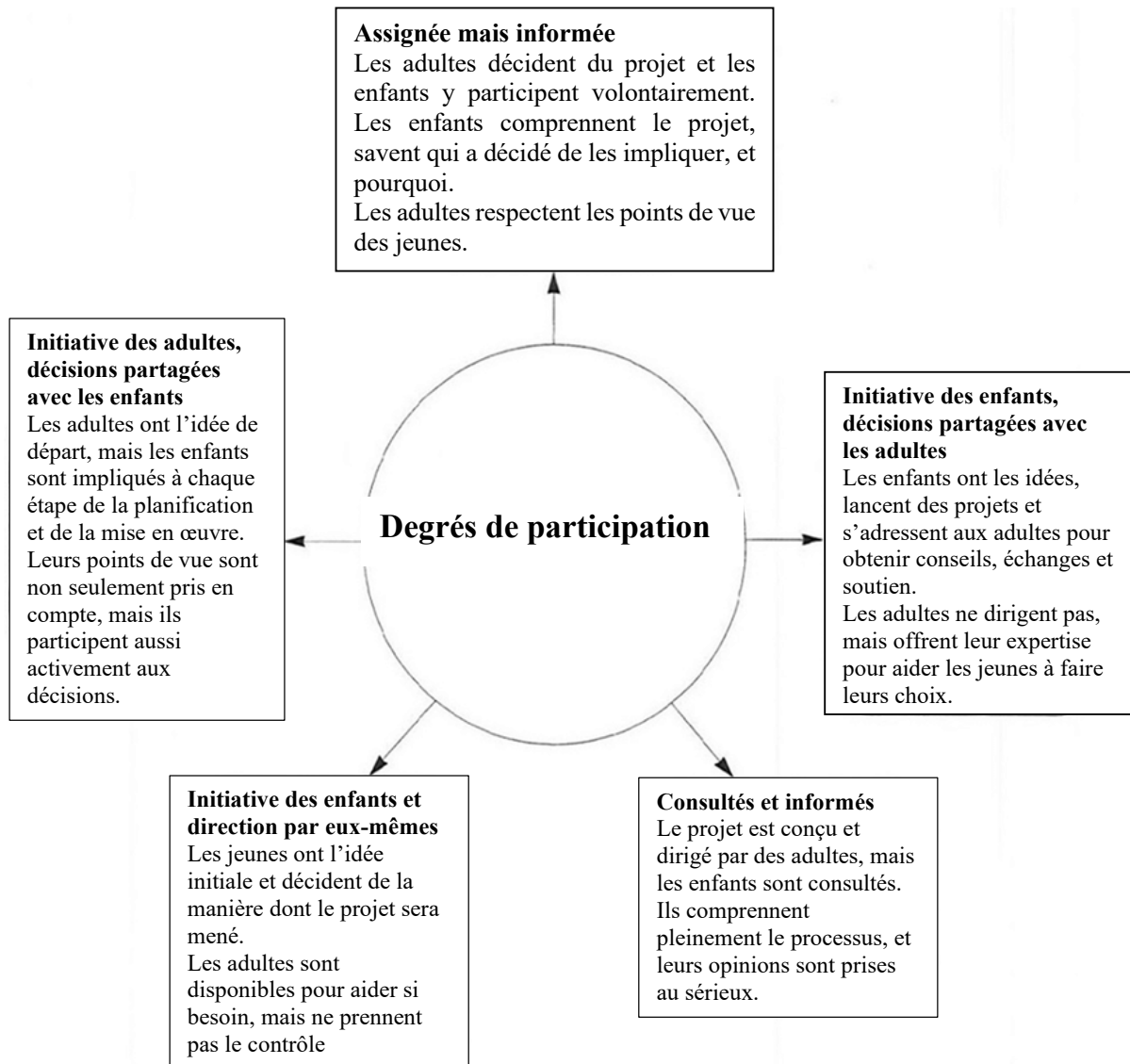
6 : Initiative conjointe : adultes et enfants construisent le projet ensemble et prennent les décisions de manière partagée.

7 : Initiative des enfants avec partage des décisions : le projet est initié par les enfants, et les adultes les accompagnent tout en partageant la prise de décision.

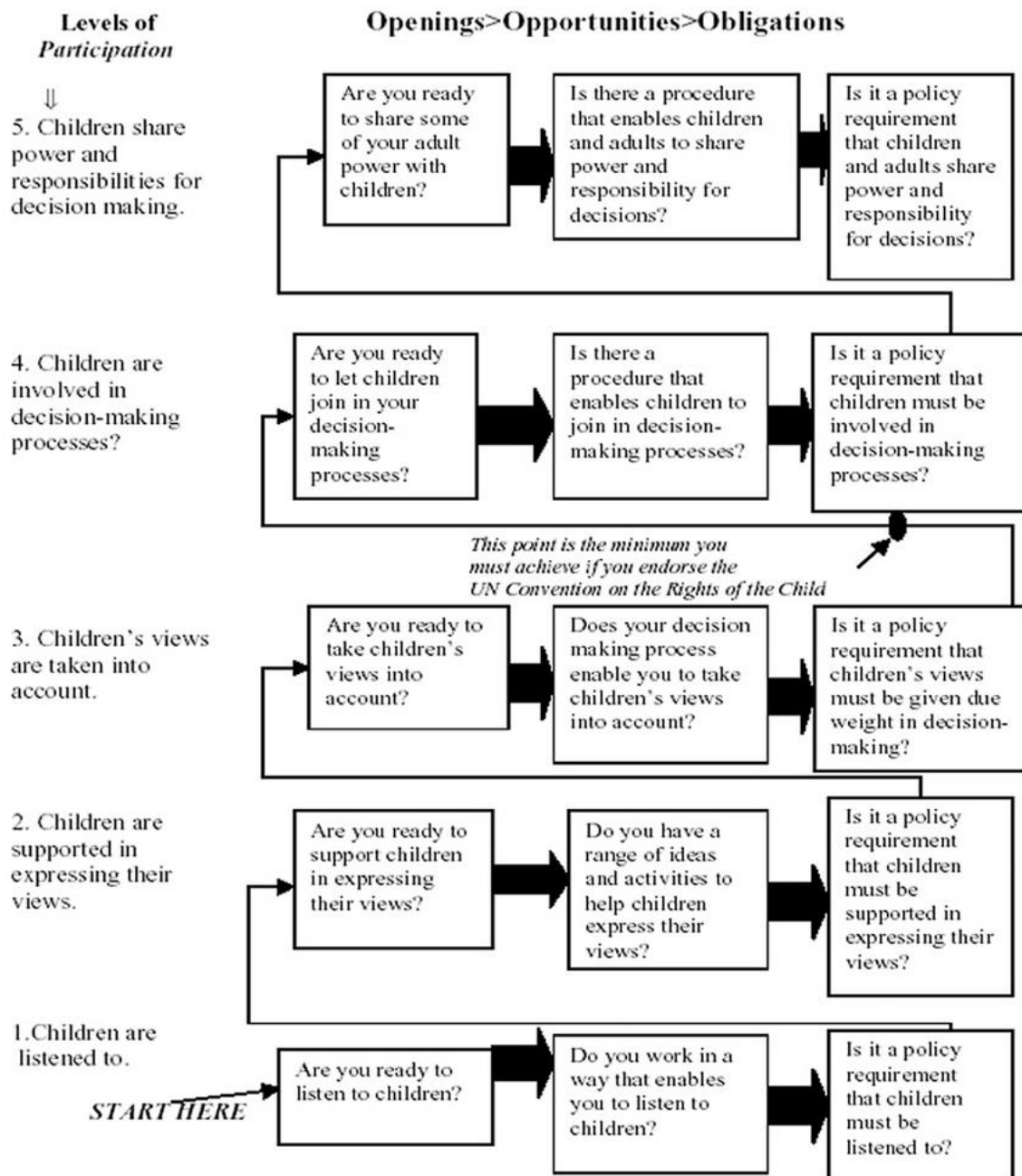
8 : Initiative et décisions des enfants : les enfants initient, organisent et décident eux-mêmes du projet, avec ou sans soutien des adultes.



Annexe 2: Degrés de participation d'un projet enfants-adultes (Treseder, 1997)



Annexe 3 : Modèle de participation de Shier (2001), intitulé "Pathways to Participation" (Voies vers la participation). Il propose 5 niveaux progressifs de participation des enfants à la prise de décision, articulés autour de trois dynamiques d'engagement : Openings > Opportunities > Obligations (Ouvertures > Opportunités > Obligations)



Traduction et explication page suivante.

Ce modèle aide les adultes (enseignants, institutions, encadrants...) à évaluer et améliorer leur propre niveau d'ouverture à la participation des enfants. Il permet d'identifier à quel niveau on se situe et ce qu'il reste à faire pour aller plus loin.

Niveaux de participation (de 1 à 5) :

1. Les enfants sont écoutés

- **Ouverture** : Êtes-vous prêt à écouter les enfants ?
- **Opportunité** : Avez-vous une façon de travailler qui permet cela ?
- **Obligation** : Existe-t-il une règle ou une politique qui oblige à écouter les enfants ?

(Point de départ du processus : l'écoute active)

2. Les enfants sont soutenus dans l'expression de leurs opinions

- **Ouverture** : Êtes-vous prêt à les aider à s'exprimer ?
- **Opportunité** : Avez-vous des outils, activités ou méthodes pour les y aider ?
- **Obligation** : Une politique impose-t-elle ce soutien ?

3. Les opinions des enfants sont prises en compte

C'est le minimum requis par la Convention des droits de l'enfant (CIDE – article 12).

- **Ouverture** : Êtes-vous prêt à en tenir compte ?
- **Opportunité** : Votre processus décisionnel permet-il de le faire ?
- **Obligation** : Une règle impose-t-elle de donner du poids aux opinions des enfants ?

4. Les enfants sont impliqués dans les processus décisionnels

- **Ouverture** : Êtes-vous prêt à les faire participer aux décisions ?
- **Opportunité** : Avez-vous mis en place des procédures concrètes pour cela ?
- **Obligation** : Une politique l'impose-t-elle ?

5. Les enfants partagent le pouvoir et les responsabilités décisionnelles avec les adultes

Le niveau le plus élevé : la **codécision**.

- **Ouverture** : Êtes-vous prêt à partager votre pouvoir avec eux ?
- **Opportunité** : Existe-t-il un mécanisme pour ce partage de responsabilités ?
- **Obligation** : Une politique exige-t-elle ce partage ?

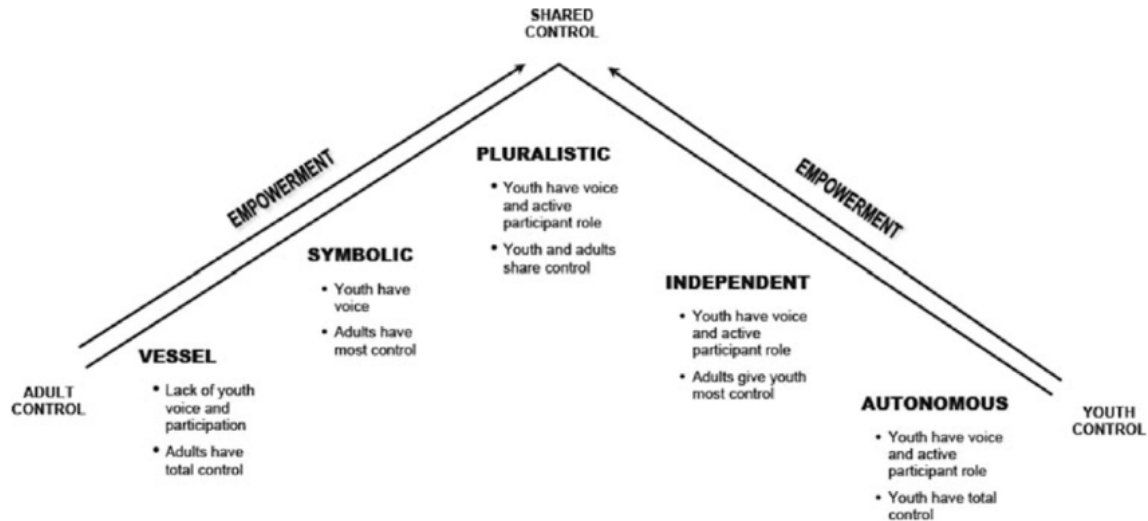
Lecture verticale = progression dans la profondeur de participation

- De l'écoute au soutien, puis à la prise en compte, à la coconstruction, jusqu'au partage du pouvoir.

Lecture horizontale = progression dans l'engagement structurel

- De la volonté individuelle (Ouverture), à la mise en place concrète (Opportunité), jusqu'à l'ancrage institutionnel (Obligation).

Annexe 4: Typologie de la participation des jeunes et pyramide de l'autonomisation (Wong *et al.*, 2010)



Ce schéma représente le modèle de participation et d'autonomisation des jeunes selon une échelle de transfert progressif du pouvoir, entre contrôle adulte et contrôle des jeunes. Il n'est pas attribué directement à une seule personne dans sa forme ici, mais il reprend des principes utilisés dans la pédagogie critique, la participation jeunesse et la gouvernance partagée.

Les 5 niveaux (de gauche à droite) :

Vessel (Vase ou réceptacle)

Contrôle total des adultes

- Les jeunes **n'ont aucune voix**, ni rôle actif.
- Les adultes contrôlent toutes les décisions.
→ **Participation inexistante.**

Symbolic (Symbolique)

Voix des jeunes, mais sans pouvoir réel

- Les jeunes peuvent s'exprimer, mais **n'ont pas de rôle actif** dans la prise de décision.
- Les **adultes gardent le contrôle.**
→ Participation de façade, type "vitrine".

Pluralistic (Pluraliste)

Contrôle partagé entre jeunes et adultes

- Les jeunes **ont la parole et un rôle actif** dans le projet.
- Le pouvoir de décision est **partagé** avec les adultes.
→ C'est l'**équilibre idéal** pour une participation authentique et coopérative.

Independent (Indépendant)

Contrôle majoritairement confié aux jeunes

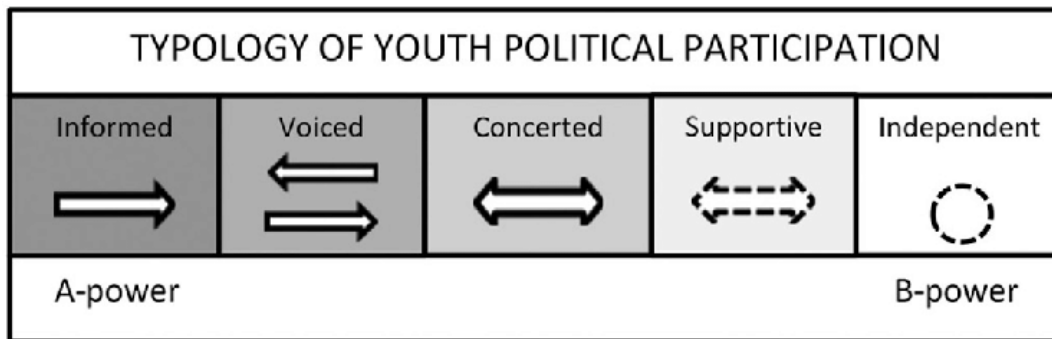
- Les jeunes ont **la parole et un rôle actif.**
- Les adultes **cèdent le contrôle**, tout en restant disponibles pour accompagner.
→ Le pouvoir bascule du côté des jeunes.

Autonomous (Autonome)

Contrôle total des jeunes

- Les jeunes ont **l'initiative, le pouvoir de décision et un rôle actif.**
- Les adultes **ne dirigent pas** (mais peuvent être en soutien si sollicité).
→ Participation maximale, en autonomie complète.

Annexe 5 : Le modèle de participation politique pédagogique d'Anderson (Anderson, 2017)



A-power (pouvoir exercé dans un système existant) :

Ces formes de participation s'inscrivent dans des dispositifs **institutionnels** ou **étatiques**, où les jeunes interagissent avec un pouvoir déjà établi.

Informed (Informé) : Une **information descendante** : les jeunes reçoivent des informations des adultes ou institutions sans réelle possibilité de retour ; Participation **passive**, ils sont spectateurs.

Voiced (Exprimer sa voix) : Une **expression ascendante ou bilatérale** : les jeunes peuvent s'exprimer, faire remonter leurs opinions, mais sans certitude d'impact. ; Participation **consultative**, souvent sous contrôle adulte.

Concerted (Concertée) : Une **coconstruction** : les jeunes participent à des processus décisionnels **avec** les adultes ; Participation **collaborative**, plus équilibrée.

B-power (pouvoir autonome ou alternatif) :

Ici, la participation est **initiée ou contrôlée par les jeunes eux-mêmes**, en dehors des canaux institutionnels.

Supportive (Soutien) : Les jeunes **soutiennent activement** des actions ou idées issues d'un système sans nécessairement être à l'initiative. : Ils agissent, mais dans un cadre qu'ils ne contrôlent pas entièrement.

Independent (Indépendant) : Participation **entièrement autonome** : les jeunes s'organisent, décident, et agissent **sans l'appui d'adultes** ; Forme de **militantisme jeune**, hors cadre traditionnel.

Annexe 6 : Fiche identité des aires éducatives étudiées lors du projet RAME : Trame des fiches d'identité des AME étudiées pendant l'étude, complétées sur la base de l'entretien compréhensif et de la première sortie terrain de chaque AME, réalisée pour les AME A, B, C, D, E, F, G. (Source : Projet RAME 2024-2026)

Ecole XXX, Commune, Région

Site AME/ATE	
Classe(s)	
Enseignant(s)	
Référent(s)	
Caractéristique géographique	
Année de labellisation	

Gouvernance :

Histoire de l'AE

- Spécificités du site
- Années précédentes
- Acteurs-clés
- Logiques de développement, modèle économique
- Intégration dans le projet de l'établissement (cohérence E3D, EEDD, éco, etc.)

Partenaires récurrents

- Référents associatifs/institutionnels – acteurs locaux
- Relation enseignants - référents
- Parents

Difficultés

- Transports / Financements / Institutionnels

Dimension pédagogique :

- Fréquentation de l'AE (fréquence et longueur des sorties)
- Disciplines abordées
- AE dans la classe
- Relation enseignants-référent
- Curriculum AE - Diversité des supports utilisés
- Vécu corporel, approche sensorielle, APN
- Implication des élèves : Choix du site, Conseils de la mer

Relation à la nature et au vivant :

- Rapport à la nature de l'enseignant (identité écologique)
- Rapport à la nature et au vivant porté par le(s) référent(s)
- Rapport à la nature et au vivant des élèves
- Qualité du processus de prise de décision - conception de l'AE - "gestion"

Fiche aire éducative – Projet RAME 2024-2026

Annexe 7 : Quatre documents nécessaires au consentement de participation à cette étude, signée par l'ensemble des participants de cette étude : formulaire de consentement – participants majeurs projet RAME ; formulaire de consentement – participants mineurs projet RAME ; note d'information à destination des participants à la recherche ; résumé du projet RAME



Recherche sur les Aires Marines Éducatives

Éduquer à la mer et au littoral à l'école

<https://rame.hypotheses.org/>



Formulaire de consentement – participants majeurs projet RAME

- Nom : Prénom :
- Adresse mail (facultatif) :

Il m'a été proposé de participer à une recherche sur les aires marines éducatives.

L'investigateur Marine Loubière m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je pourrai à tout moment interrompre ma participation si je le désire, sans avoir à me justifier.
- 2) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 3) Les données recueillies demeureront strictement confidentielles et pourront être rectifiées, effacées partiellement ou dans leur totalité.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :
cocher les cases appropriées en fonction de votre volonté (OUI / NON)

	OUI	NON
1) J'ai bien pris connaissance de la note d'information sur le projet RAME et sur la protection des données à caractère personnel.	☐	☐
2) J'accepte librement et volontairement de participer à la recherche sur les aires marines éducatives	☐	☐

Date :

Signature du participant :

Conformément à la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée et au Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données vous concernant et les faire rectifier ou effacer en contactant le délégué à la protection des données : dpo@univ-rennes2



Recherche sur les Aires Marines Éducatives

Éduquer à la mer et au littoral à l'école

<https://rame.hypotheses.org/>



Formulaire de consentement – participants mineurs projet RAME

- Nom et prénom de l'élève :
- Nom et prénom du/de la responsable légal-e de l'élève :
- Adresse mail (*facultatif*) :

Il a été proposé à mon enfant de participer à une recherche sur les aires marines éducatives.

L'investigateur Marine Loubière m'a précisé que je suis libre d'accepter ou de refuser.

Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- 1) Je pourrai à tout moment interrompre la participation de mon enfant si je le désire, sans avoir à me justifier.
- 2) Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- 3) Les données recueillies demeureront strictement confidentielles et pourront être rectifiées, effacées partiellement ou dans leur totalité.

Compte-tenu des informations qui m'ont été transmises :

cocher les cases appropriées en fonction de votre volonté (OUI / NON)

	OUI	NON
1) J'ai bien pris connaissance de la note d'information sur le projet RAME et sur la protection des données à caractère personnel.	☐	☐
1) J'accepte librement et volontairement que mon enfant participe à la recherche sur les aires marines éducatives.	☐	☐

Date :

Signature de l'élève :

Date :

Signature du/de la responsable légal-e :

Conformément à la loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée et au Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données vous concernant et les faire rectifier ou effacer en contactant le délégué à la protection des données : dpo@univ-rennes2



Recherche sur les Aires Marines Éducatives

Éduquer à la mer et au littoral à l'école

<https://rame.hypotheses.org/>



Note d'information à destination des participant-e-s à la recherche

Madame, Monsieur,

Le projet RAME s'intéresse aux Aires Marines Éducatives (AME). Il s'articule autour d'un double enjeu de recherche et d'action qui vise à la fois à étudier les dynamiques soutenues par le dispositif et à accompagner de manière collaborative le développement des AME. Il réunit une équipe interdisciplinaire de chercheurs et d'acteurs impliqués dans l'éducation et la conservation et la gestion de la biodiversité.

L'objectif de l'étude est d'analyser les effets de la participation à l'AME à l'échelle individuelle (élèves) et collectives (acteurs des territoires) et l'expérience vécue par les différents participants (élèves, enseignants, accompagnateurs, élus, etc.) à ce dispositif. Pour ce faire, nous avons besoin de recueillir un ensemble de données (observations, enregistrements audio/vidéos, entretiens avec les participant-e-s) afin de mieux comprendre la transformation du rapport à la nature des participant-e-s à une AME.

- Les informations recueillies par Marine Loubière, rattaché à l'Ecole Normale Supérieure de Rennes sont déposées sur une plateforme sécurisée. Les données collectées seront accessibles uniquement par les chercheur-e-s responsables du projet. Toutes les informations récoltées seront pseudonymisées/anonymisées afin que personne ne puisse reconnaître l'identité des participants. Les données seront conservées jusqu'à 3 ans après la finalisation du projet de recherche, sur un service de stockage sécurisé, afin de pouvoir servir à des études longitudinales portant sur la même thématique (éducation à l'environnement).
- À tout moment de l'enquête, les participants peuvent se retirer du travail de recherche sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait. Conformément à la *loi Informatique et Libertés du 6 janvier 1978 modifiée* et au *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016*, vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données vous concernant et les faire rectifier ou effacer en contactant le délégué à la protection des données.
- Vous pouvez consulter le site cnil.fr pour plus d'informations sur vos droits. Pour toute question sur le traitement de vos données dans ce dispositif, vous pouvez contacter le délégué à la protection des données de l'Université de Rennes 2 : dpo@univ-rennes2.fr

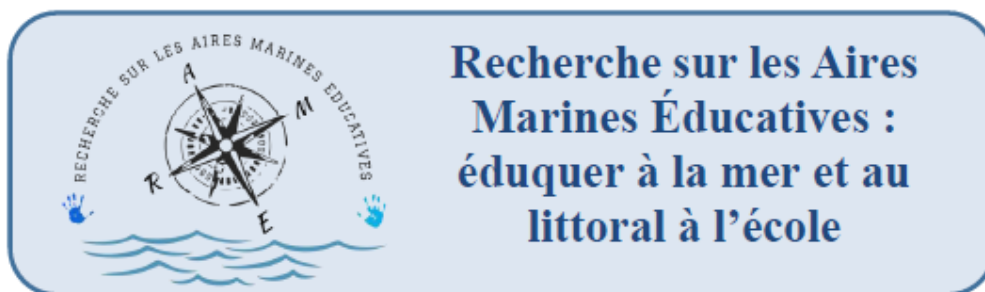
Nous restons à votre disposition si vous souhaitez avoir plus de précisions sur ce travail de recherche.

Fait à Rennes, le 04/09/2024

Mme Léa Gottsmann lea.gottsmann@ens-rennes.fr 	Mr Julien Fuchs Julien.fuchs@univ-brest.fr 	Mme Alix Cosquer Alix.cosquer@cefe.cnrs.fr 	Mme Anne Bertin- Renoux Anne.renoux@ens-rennes.fr 	Mme Marine Loubière Marine.loubiere@ens-rennes.fr 
---	--	---	--	--

tion





Résumé du projet :

Ces dernières années, les rapports que les enfants entretiennent avec la nature dans le cadre scolaire font l'objet d'un intérêt accru, en raison des enjeux environnementaux et sociaux associés à cette thématique. Alors que les relations des individus avec l'environnement se modifient et que s'impose la nécessité d'une transformation profonde de nos sociétés vers des modes de vie plus soutenables, l'implication des enfants à l'école dans des dispositifs éducatifs tournés vers les expériences directes avec les milieux naturels soulève des questions de santé et d'éducation relative aux apprentissages, à l'environnement et à la citoyenneté.

Notre projet s'intéresse au dispositif des Aires Marines Éducatives (AME). Initié il y a dix ans en Polynésie, le dispositif se développe aujourd'hui sur tout le territoire métropolitain et ultramarin. Depuis 2016, l'Office Français de la Biodiversité (OFB) accompagne les structures éducatives dans la création d'AME. L'augmentation importante du nombre de projets témoigne de l'intérêt des différents acteurs pour ce dispositif. On recense aujourd'hui plus de 250 AME, dont un nombre non négligeable en Outre-Mer.

Notre projet interroge les contextes de développement, les modalités de mise en œuvre, les effets et les processus engagés par le dispositif AME auprès des différents acteurs dans les territoires. Il réunit une équipe interdisciplinaire de chercheurs et d'acteurs impliqués dans l'éducation et la conservation et la gestion de la biodiversité. Il s'articule autour d'un double enjeu de recherche et d'action qui vise à la fois à étudier les dynamiques soutenues par le dispositif et à accompagner de manière collaborative le développement des AME.

Trois thèmes principaux structurent le projet. Le 1^{er} thème (histoire et sociologie) propose une mise en perspective historique et culturelle des enjeux (mer/littoral, aires éducatives) dans les territoires. Le 2^{ème} thème (psychologie, géographie, sciences de l'éducation) étudie les effets de la participation à l'AME à l'échelle individuelle (élèves) et collectives (acteurs des territoires) et les processus qui sous-tendent ces effets. Le 3^{ème} thème (éducation corporelle) questionne la prise en compte de la dimension corporelle dans les AME et analyse l'expérience vécue des élèves et des enseignants.

Par ailleurs, trois axes transversaux permettront à la fois d'alimenter les échanges autour des différents thèmes et d'articuler l'étude avec les besoins des acteurs (enseignants, gestionnaires). Ces axes porteront sur (1) un inventaire des modalités pédagogiques dans les AME, (2) une réflexion concernant les évolutions et les adaptations possibles du dispositif pour pérenniser les AME dans les territoires et (3) l'élaboration et l'expérimentation de modules de formation et d'outils pédagogiques.

Cette recherche collaborative et pluridisciplinaire s'inscrit dans le prolongement de différents travaux menés sur les Aires Éducatives. Le premier (SIRENE « Sensibilisation à l'Environnement par le Rapport à la Nature à l'École », financement Fondation de France, co-financement OFB, 2020-2023) a notamment mis en lumière une influence du territoire dans les représentations des élèves associées à la nature et des spécificités concernant les représentations associées à la mer et au littoral. Le second (CLASMER, labellisation Fondation de France, 2017-2023), portant sur l'intérêt éducatif des classes de mer, a permis de souligner l'importance des aires marines éducatives en ce qu'elles permettent aujourd'hui un renouvellement du projet d'éducation maritime tels que le portent les classes de mer depuis le milieu des années 1960. Le troisième (RAME, labellisation Maison des Sciences de l'Homme de Bretagne et École Normale Supérieure de Rennes 2021-2023) porte plus directement sur les aires marines éducatives et interroge, à l'échelle bretonne, les configurations locales permettant la construction et le développement des AME, les dispositions à agir de leurs acteurs de même que les expériences vécues par les élèves dans le cadre de ce dispositif.

En raison de la diversité des territoires et de la variabilité du déploiement des AME dans ces espaces, le projet porte sur plusieurs territoires en France (métropole et outremer), notamment la Bretagne, l'Occitanie, la Martinique, la Guadeloupe, Mayotte et la Polynésie. Le projet s'inscrit dans une recherche collaborative menée avec les acteurs des territoires afin de construire le projet en y intégrant les besoins, les questionnements et les perspectives respectives.

Composition de l'équipe scientifique :

Responsables du projet :

- Julien Fuchs, professeur des Universités, CREAD / UBO Brest – référent de l'axe 1 et correspondant général du projet. Julien.Fuchs@univ-brest.fr
- Alix Cosquer, chercheuse en psychologie environnementale, CEFÉ-CNRS Montpellier – référente de l'axe 2. alix.cosquer@cefe.cnrs.fr
- Léa Gottsmann, agrégée-préparatrice, VIPS² / ENS Rennes – référente de l'axe 3. lea.gottsmann@ens-rennes.fr

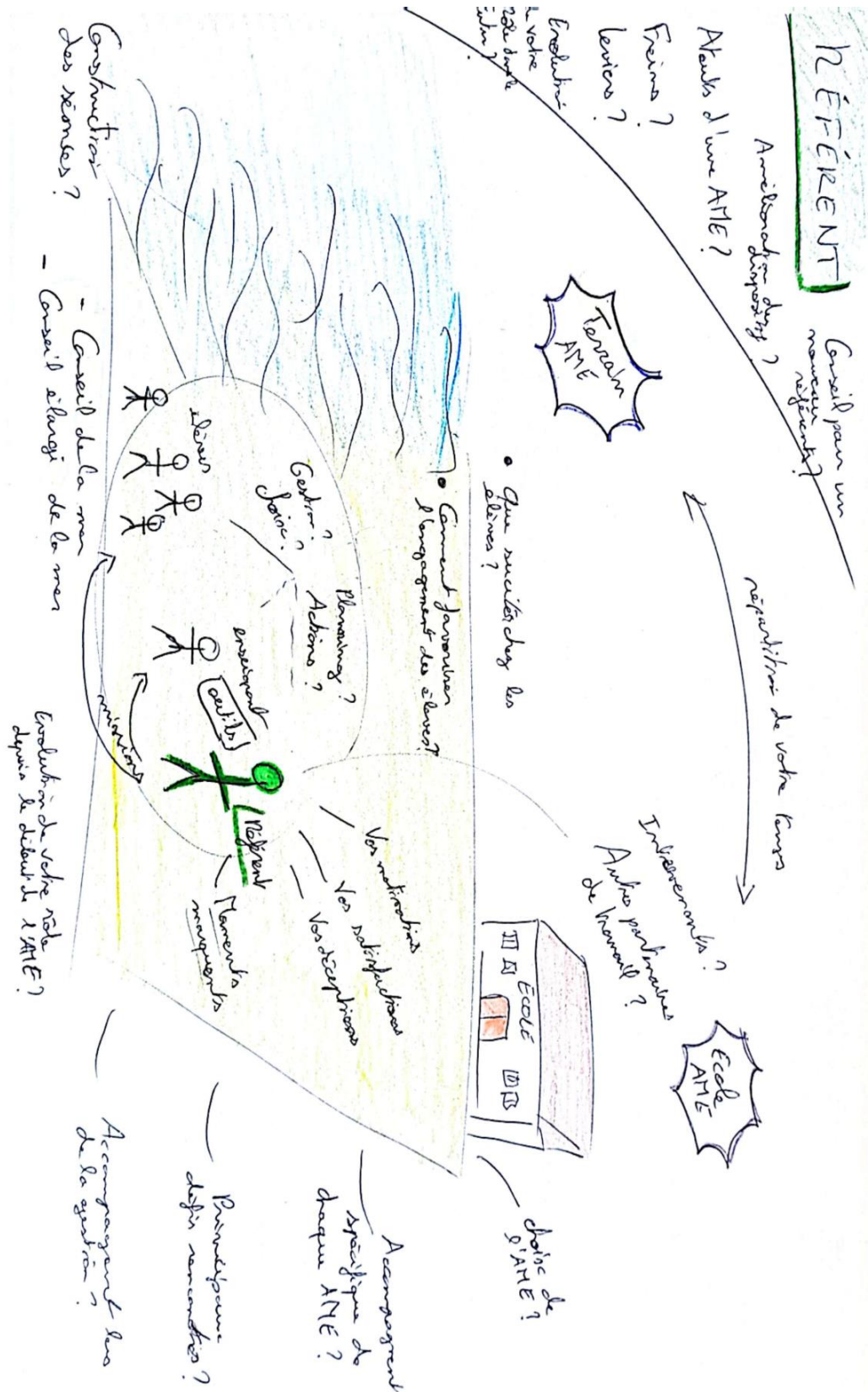
Membres associés :

- Anne Bertin-Renoux, docteure en Sciences de l'éducation, post-doctorante VIPS² / ENS Rennes. anne.renoux@ens-rennes.fr
- Bréwal Soyez-Lozac'h, doctorant CREAD / ENS, Université de Rennes 2. Brewal.Soyez-LozacH@univ-brest.fr
- Marine Loubière, stagiaire en fin de master / ENS Rennes. Marine.loubiere@ens-rennes.fr

Partenaires associés :

- François Morisseau, Office Français de la Biodiversité. francois.morisseau@ofb.gouv.fr

Annexe 8 : Trame visuel d'aide à l'entretien compréhensif réalisé avec les acteurs (enseignant et / ou référent) des AME A, B, C, D, E, F, G (source personnelle)



Focus group – Aire Marine Éducative A

Format : petits groupes (7-8 élèves) – Durée : 10 à 15 min

1. Ce qu'ils comprennent du projet AME (Compréhension & Sens)

- Peux-tu m'expliquer avec tes mots ce que c'est une Aire Marine Éducative ?
- À quoi ça sert, d'après toi ?
- Qu'est-ce que vous faites concrètement dans votre AME ? (Utiliser Cyan)
- Est-ce que tu en as parlé à ta famille ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ?
- Et les autres élèves de l'école, ils savent ce que vous faites ? Tu crois qu'ils trouvent ça comment ?

2. Ce que tu ressens et fais dans le projet (Participation & Implication)

- Qu'est-ce que toi tu fais dans le projet ?
- Est-ce que tu as déjà proposé une idée ? Laquelle ?
- Quand tu proposes une idée, tu penses que ça peut être accepté ?
- Tu te sens utile dans ce projet ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu préfères ? Qu'est-ce que tu aimes moins ? Y a-t-il quelque chose que tu n'aimes pas du tout ?

3. Tes idées, tes choix, tes décisions (Prise de décision)

- Pourquoi vous avez choisi de faire un reposoir pour les oiseaux ?
- Est-ce que quelqu'un a eu cette idée au départ ? Qui ?
- Est-ce que vous avez choisi ce que vous vouliez faire ou c'était déjà décidé ?
- Est-ce que tu aurais aimé faire autre chose dans l'AME ? Quoi ?

4. Travailler avec les adultes (Reconnaissance & Relation enfant-adulte)

- Quand je parle avec les adultes de l'Aire Marine Éducative, je me sens...
- Quand je propose une idée, je me dis que...
- Quand je reçois une réponse à une question, je trouve que...
- Comment c'est passée la venue du maire la dernière fois ? Tu as déjà parlé avec le maire ? Qu'est-ce que tu en as pensé ?
- Est-ce que tu penses que les adultes prennent ce que vous faites au sérieux ?
- Le maître (Hervé), Le référent (Florian), ... ils ont quel rôle ? Et toi quel est ton rôle ?

5. Regarder en arrière et imaginer la suite (Perspectives & Valorisation)

- Quand vous avez commencé l'année, est-ce que tu pensais que vous feriez tout ça ?
- Est-ce que c'est mieux, pareil ou moins bien que ce que tu imaginais ?
- Est-ce que tu aimerais continuer ce projet l'année prochaine ? Pourquoi ?
- Comment faire mieux ?
- Si tu devais proposer une nouvelle idée pour ton AME, ce serait quoi ?
- Est-ce que tu penses que ce que vous faites dans l'AME est important pour la nature ? Pour les gens ?

Sujet d'étude : Les AME

Question d'étude : *dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes ?*

Introduction d'entretien

- Je me présente (présentation du chercheur). Il me connaît déjà rapidement mais ne connaît pas mon parcours.
- Présentation de l'objectif de l'entretien.
- Rappel de l'anonymat, du droit de retrait, de la confidentialité.
- Demande de consentement pour l'enregistrement de l'entretien.

Question Guide :	Objectif
Origine, genèse et compréhension du dispositif AME	
Comment la mise en place de l'AME a-t-elle été initiée dans votre école ? <i>Est-ce une démarche impulsée par le haut (top-down) ou née d'une initiative locale (bottom-up) ?</i>	Identifier les origines du dispositif : impulsion institutionnelle ou volonté locale.
Selon vous, quels sont les objectifs principaux d'une Aire Marine Éducative ?	Évaluer la compréhension par l'enseignant des finalités pédagogiques et écocitoyennes de l'AME.
À quoi sert concrètement l'AME selon vous, et qu'apporte-t-elle à vos élèves ?	Cerner ce que le dispositif permet de transmettre aux élèves, selon l'enseignant.
D'où est venue l'idée du projet de reposoir à oiseaux ?	Reconstituer l'origine d'un projet spécifique lié à l'AME pour comprendre l'origine de celui-ci (les élèves, les adultes (Directeur/instit ou référent, autres ?)
Comment s'est opéré le choix de la zone définie comme Aire Marine Éducative ?	Comprendre le processus de délimitation de l'aire éducative et les critères mobilisés.
Pensez-vous qu'il existe une dimension politique dans la mise en œuvre des AME à Plérin ?	Explorer d'éventuelles stratégies ou récupérations politiques autour de l'AME.
Motivations personnelles et posture pédagogique	
Quel a été votre parcours personnel et	Comprendre les motivations personnelles

professionnel, et qu'est-ce qui vous a conduit à vous engager dans un projet comme l'AME ? Qu'est-ce qui a nourri votre volonté d'éduquer vos élèves à l'environnement ? En quoi le dispositif AME a-t-il transformé ou enrichi votre manière d'enseigner ? Comment l'AME s'intègre-t-elle dans votre programme scolaire ? Avez-vous adapté certaines séquences ou temps de classe ?	et professionnelles qui ont conduit à l'engagement dans l'AME. Identifier les fondements de l'engagement environnemental de l'enseignant. Évaluer les apports du dispositif sur les pratiques pédagogiques. Analyser les adaptations curriculaires nécessaires à la mise en œuvre de l'AME.
Participation des enfants et effets sur eux	
Comment décririez-vous l'implication des élèves dans le projet AME ? Avez-vous observé des changements notables dans le comportement ou l'attitude des enfants depuis la mise en place de l'AME ? Certains élèves ont-ils pris des initiatives particulières qui n'étaient pas observables les années précédentes ? Que pensez-vous que l'AME apporte aux élèves, sur le plan personnel, social ou cognitif ? Percevez-vous des différences dans la manière dont vos élèves se rapportent à l'environnement ? Selon vous, les enfants sont-ils capables et légitimes pour contribuer activement à la préservation de l'environnement ? Comment percevez-vous aujourd'hui la place des enfants dans notre société ? Que faudrait-il changer selon vous ? Concernant la lettre adressée au maire : comment s'est déroulé le rendu ? Les élèves ont-ils été entendus, valorisés ? Serait-il possible que je rencontre les élèves lors d'un temps d'échange (par exemple le 13 mai) afin d'avoir leur point	Mesurer le degré d'implication des élèves dans le dispositif. Identifier les évolutions comportementales ou réflexives induites par le projet. Observer des dynamiques d'initiative ou d'engagement personnel chez les enfants. Comprendre les bénéfices perçus du dispositif pour les élèves. Analyser les écarts d'impact entre élèves et les facteurs éventuels. Explorer la vision de l'enseignant sur les capacités et la légitimité des enfants à agir pour l'environnement. Saisir la conception qu'a l'enseignant de la place des enfants dans l'espace public. Évaluer si les enfants ont eu un réel espace d'expression dans une situation concrète face à un élu. Obtenir un accès direct à la parole des enfants afin d'enrichir l'analyse.

de vue direct ?	
Reconnaissance et valorisation par les acteurs locaux	
Comment les différents acteurs du territoire accueillent-ils les enfants dans le cadre de l'AME ?	Comprendre comment les partenaires du territoire considèrent et interagissent avec les enfants.
Les parents vous font-ils des retours concernant ce projet ?	Identifier la réception parentale du projet et les discours rapportés par l'enseignant.
Comment le rectorat perçoit-il l'AME et son déploiement dans votre établissement ?	Saisir la position institutionnelle du rectorat vis-à-vis de l'AME.
Avez-vous des échanges avec d'autres écoles de Plérin qui ont également une AME ?	Évaluer l'existence ou non d'une dynamique de réseau entre établissements.
Avez-vous envisagé d'intégrer de nouveaux acteurs au projet, qui n'auraient pas encore été mobilisés ?	Explorer les potentialités d'ouverture du projet à d'autres parties prenantes
Portage institutionnel et dynamique collective	
En tant que directeur, souhaiteriez-vous étendre l'AME à d'autres classes de l'école ?	Mesurer l'envie d'essaimage du dispositif à l'échelle de l'école.
Comment vos collègues enseignants perçoivent-ils ce dispositif ?	Comprendre la perception des autres enseignants (adhésion, réticences, obstacles).
Comment envisagez-vous la suite du projet ? Avez-vous l'intention de poursuivre ?	Identifier les conditions de continuité du projet ou les freins à sa pérennisation.
Combien de temps le dispositif AME vous demande-t-il, en moyenne ? Cela empiète-t-il sur votre temps personnel ?	Évaluer l'investissement temporel que nécessite l'AME pour l'enseignant porteur.

Sujet d'étude : Les AME

Question d'étude : *dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes ?*

Introduction d'entretien

- Je me présente (présentation du chercheur). Il me connaît déjà rapidement mais ne connaît pas mon parcours.
- Présentation de l'objectif de l'entretien.
- Rappel de l'anonymat, du droit de retrait, de la confidentialité.
- Demande de consentement pour l'enregistrement de l'entretien.

Question Guide :	Objectif
Genèse du projet artistique, intentions artistiques et environnementales	
Comment t'est venue l'idée de ton projet ?	Identifier les éléments déclencheurs du projet, son origine, sa construction.
Pourquoi avoir choisi de combiner une approche documentaire et artistique ?	Comprendre le choix d'un croisement entre expression artistique et documentation environnementale.
Quelle est, pour toi, la valeur ajoutée de l'art dans une démarche de sensibilisation environnementale ?	Explorer le rôle que l'art peut jouer dans les processus de sensibilisation et de mobilisation écologique.
Pourquoi est-il, selon toi, urgent de développer une prise de conscience collective sur la fragilité des milieux aquatiques ?	Mettre en lumière la posture éthique et politique de l'artiste face aux enjeux environnementaux.
Quel est ton lien personnel à l'environnement ?	Situer le lien personnel de l'artiste avec la nature, en lien avec ses productions passées.
L'environnement constitue-t-il un fil conducteur dans l'ensemble de tes projets artistiques ? Pourquoi ?	Vérifier si l'environnement est une thématique centrale et récurrente dans sa démarche artistique.
Compréhension et intégration de l'AME dans son projet	
Pourquoi as-tu choisi d'inclure l'AME de Plérin dans ton projet ?	Comprendre les raisons du choix de collaboration avec l'AME et l'attrait du

Comment as-tu entendu parler des AME ? Qu'est-ce qu'une AME, selon toi ? Quels sont, d'après toi, les objectifs d'une AME ? Ces objectifs font-ils écho à ton propre travail artistique ? Quelles ont été tes impressions après ta visite de l'AME de Plérin ? Quelle est ton intention avec ce partenariat pour l'année prochaine ? As-tu consulté les enfants dans l'élaboration de ton projet avec l'AME ? Si non, pour quelles raisons ? Avec quels autres acteurs locaux collabores-tu dans le cadre de ce projet ? Es-tu, toi-même, impliqué dans une démarche de gouvernance territoriale ? Si oui, sous quelle forme ?	projet pour l'artiste. Identifier les réseaux de diffusion de l'information autour de l'AME. Évaluer sa compréhension du dispositif AME et de ses finalités éducatives. Analyser si et comment l'artiste s'approprie les objectifs de l'AME pour les faire dialoguer avec sa propre démarche. Cerner ce qui l'a marqué lors de la visite : posture d'observation, regard critique ou enthousiaste. Identifier les intentions du projet futur avec les enfants, et les modalités de coconstruction ou non. Savoir si l'artiste mobilise un réseau local large et comment il s'articule avec le projet AME. Apprécier son propre niveau d'engagement dans la gouvernance territoriale (et donc sa légitimité à en parler).
Vision de la participation des enfants dans la société et dans l'AME	
Quel regard portes-tu sur la place des enfants dans la société aujourd'hui ? As-tu déjà travaillé avec des enfants dans tes projets ? Pourquoi ? Comment cela s'est-il passé ? Quelle place, selon toi, les adultes laissent-ils réellement aux enfants dans les processus décisionnels ? Penses-tu qu'il existerait d'autres manières de faire ? Est-ce que, selon toi, impliquer les	Explorer la manière dont l'artiste perçoit la place des enfants dans la société et leur capacité d'agir. Identifier s'il a une expérience antérieure de travail avec des enfants, et comment il l'a vécue. Analyser sa critique (ou non) des modalités actuelles d'inclusion des enfants dans les prises de décision. Observer sa capacité à proposer des alternatives ou à imaginer de nouvelles modalités participatives.

enfants dans la gouvernance territoriale, notamment sur les questions environnementales, est une bonne idée ? Est-ce réalisable ? Les enfants ont-ils, selon toi, la capacité de débattre avec les adultes autour des enjeux environnementaux ? Les considères-tu comme légitimes à prendre part à ces débats ? Quels peuvent être, d'après toi, les apports mais aussi les limites de leur participation ?	Obtenir un point de vue extérieur (artistique) sur l'implication des enfants dans la gouvernance environnementale. Comprendre s'il perçoit les enfants comme des acteurs à part entière ou seulement comme des « figures symboliques ». Cerner les limites et obstacles qu'il identifie à une participation effective des enfants.
--	---

Sujet d'étude : Les AME

Question d'étude : *dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes ?*

Introduction d'entretien

- Je me présente (présentation du chercheur). Il me connaît déjà rapidement mais ne connaît pas mon parcours.
- Présentation de l'objectif de l'entretien.
- Rappel de l'anonymat, du droit de retrait, de la confidentialité.
- Demande de consentement pour l'enregistrement de l'entretien.

Question Guide :	Objectif
Compréhension et rôle dans le projet AME	
Peux-tu me définir ce qu'est une Aire Marine Éducative ? Quel est ton métier au sein de la CCI ? Peux-tu m'expliquer ton parcours professionnel et les choix qui t'ont amené à travailler sur un projet environnemental ? Quel est le rôle de Florian dans la zone du port ? Comment as-tu connu Florian ? Y a-t-il d'autres personnes comme lui qui interviennent sur le port dans une logique environnementale ?	Comprendre sa compréhension personnelle du dispositif AME. Identifier son rôle professionnel, sa capacité d'action et son pouvoir décisionnel au sein du port. Cerner son parcours, ses valeurs, et son lien initial à la question environnementale. Clarifier les rôles et réseaux d'acteurs dans le port, et les connexions avec l'AME. Évaluer l'ampleur de la mobilisation autour du projet environnemental local.
Conception et processus autour du reposoir à oiseaux	
Qui a eu l'idée du reposoir à oiseaux ? Peux-tu me décrire le processus de décision autour de la création du reposoir ? À quoi t'attendais-tu lorsque tu as proposé le ponton flottant à Florian ? Quand le reposoir sera-t-il installé ? La date a-t-elle été choisie pour permettre aux enfants d'y assister ? Qui a financé le reposoir à oiseaux ? Quelle est la situation actuelle du port sur le plan environnemental ? Des changements ont-ils été opérés pour obtenir le label "Port propre" ?	Comprendre l'origine du projet concret (reposoir) : initiative environnementale ou pédagogique ? Analyser la logique de décision et la place des enfants dans le projet. Évaluer la synchronisation du calendrier avec la participation des enfants. Identifier les sources de financement, et donc les acteurs moteurs du projet. Situer le reposoir dans une stratégie plus large d'amélioration environnementale du port.

Réflexion sur la participation des enfants	
À quel moment et de quelle manière les enfants ont-ils été inclus dans le projet ? L'inclusion des enfants vient-elle de toi ou d'un autre acteur ? Pourquoi avoir choisi d'intégrer les enfants dans ce projet ? Quels objectifs cela poursuit-il ? Quels sont, selon toi, les freins et les leviers pour travailler avec des enfants dans ce type de contexte ? Faut-il des autorisations spécifiques pour faire venir des enfants sur la zone portuaire ? Comment évalues-tu la marge décisionnelle laissée aux enfants dans le projet ? Tu aimerais que les élèves repartent avec quelle image de cette expérience ? Tu seras présent à l'inauguration ?	Identifier l'origine de la décision d'impliquer les enfants : motivation pédagogique, politique, éthique ? Évaluer sa propre perception de la participation des enfants (active, limitée, symbolique). Comprendre les obstacles structurels ou administratifs à leur participation. Cerner son regard sur l'impact du projet sur les enfants. Apprécier l'importance qu'il accorde à la valorisation symbolique et concrète de leur participation.
Perception personnelle des enfants et interactions vécues	
Quelles sont tes motivations personnelles à travailler avec les enfants ? As-tu déjà été en contact avec des enfants dans ton cadre professionnel ? Si oui, dans quel contexte ? Comment les as-tu perçus dans ce projet (au-delà du fait qu'ils soient motivés) ? Comment t'es-tu senti en travaillant avec eux ? As-tu échangé avec eux sur leur vision du port ? Leur as-tu demandé leur regard ? Quels changements penses-tu que leur participation au projet a pu provoquer chez eux ?	Explorer sa vision de la place des enfants dans la société et leur capacité à agir. Évaluer son expérience passée avec les enfants : habitué ou non ? Identifier les qualités qu'il leur reconnaît ou les difficultés rencontrées. Comprendre si leur opinion a été réellement sollicitée et prise en compte. Analyser son ressenti émotionnel et professionnel lors du contact avec les enfants.
Interactions entre acteurs et dynamique territoriale	
Est-ce que la commune a un droit de regard sur ce projet ? Intervient-elle ? As-tu des supérieurs hiérarchiques ? Connaissent-ils le projet ? Quel est leur avis ? En avez-vous discuté ? Es-tu impliqué dans des démarches de gouvernance locale autour de l'environnement ?	Clarifier le rôle de la commune dans les projets menés sur le port. Comprendre comment le projet s'intègre dans la hiérarchie institutionnelle de la CCI. Identifier si le projet AME s'inscrit dans une dynamique de gouvernance environnementale plus large.

Sujet d'étude : Les AME

Question d'étude : *dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes ?*

Introduction d'entretien

- Je me présente (présentation du chercheur). Il me connaît déjà rapidement mais ne connaît pas mon parcours.
- Présentation de l'objectif de l'entretien.
- Rappel de l'anonymat, du droit de retrait, de la confidentialité.
- Demande de consentement pour l'enregistrement de l'entretien.

Question Guide :	Objectif
Parcours professionnel et sens du métier	
Quel est votre parcours et votre fonction actuelle ? Quel sens donnez-vous à votre poste ? Pourquoi avez-vous choisi cette voie ? Quelles sont les différentes étapes de votre mission au quotidien ? Qu'avez-vous mis ou que mettez-vous concrètement en place dans le cadre de vos fonctions ? Depuis quand le service de démocratie participative existe-t-il à Plérin ?	Comprendre le lien entre son engagement professionnel et la démocratie participative, notamment en lien avec les enfants. Cerner sa vision du rôle qu'elle joue et la portée de ses actions. Situer l'importance stratégique du service dans le temps à Plérin.
Compréhension et mise en œuvre de la démocratie participative	
Pourriez-vous définir ce qu'est, selon vous, la démocratie participative ? La démocratie participative est-elle facile à mettre en place de manière générale ? Quels sont les freins et leviers rencontrés, notamment à Plérin ? Y a-t-il des domaines ou des thématiques où elle est plus facile ou plus pertinente à appliquer ?	Clarifier ma compréhension du concept pour partir d'une base commune. Identifier les dynamiques favorables ou bloquantes dans la mise en œuvre locale. Savoir si l'environnement est un domaine propice à cette démarche.
La place des enfants dans la commune	
Quelle est, selon vous, la place accordée historiquement et aujourd'hui aux enfants dans la commune ? Comment la commune perçoit-elle les enfants en tant que citoyens ? La participation des enfants vous semble-t-elle légitime dans les processus	Évaluer comment les enfants sont reconnus comme acteurs citoyens par la collectivité. Identifier les résistances ou les motivations à les intégrer aux démarches participatives. Situer l'AME dans un éventuel continuum

décisionnels ? Quels freins ou leviers observez-vous à leur implication ? La commune met-elle en place des dispositifs dédiés aux jeunes (CME, projets collaboratifs, etc.) ? Depuis quand et dans quel but ? Pensez-vous que donner une place aux enfants dans la gouvernance locale peut être source d'inquiétude ? Pourquoi ?	d'actions en faveur de la jeunesse.
Perception et connaissance des AME (Aires Marines Éducatives)	
Connaissez-vous les AME ? Si oui, comment en avez-vous entendu parler ? Qu'est-ce que cela évoque pour vous ? À quoi cela vous fait-il penser ? Quelle est votre définition personnelle d'une Aire Marine Éducative ? Quel est, selon vous, le rôle ou l'intérêt des AME à Plérin ? Connaissez-vous les autres AME présentes sur la commune ? Participez-vous à ces démarches ? Comment la municipalité considère-t-elle les Aires Marines Éducatives dans son ensemble ?	Savoir si la personne a une vision claire et personnelle du dispositif. Mesurer le niveau d'information, d'implication et de reconnaissance institutionnelle des AME. Identifier la cohérence (ou les écarts) entre le dispositif et les politiques locales de jeunesse/environnement.
AME et démocratie participative locale	
Quel rôle pourrait jouer une AME dans une démarche de démocratie participative à l'échelle municipale ? Voyez-vous un lien entre gouvernance environnementale locale et participation des enfants ? En quoi cette démarche s'inscrit-elle ou non dans les valeurs de la démocratie participative ?	Évaluer la compatibilité entre le dispositif AME et les ambitions locales de participation citoyenne. Identifier les effets potentiels sur la gestion du territoire et la gouvernance environnementale. Explorer les perspectives d'intégration durable du dispositif dans la politique municipale.

Question d'étude : *dans quelle mesure les Aires Marines Éducatives (AME) permettent aux enfants de devenir acteurs de la préservation environnementale de leur territoire littoral, dans un contexte de gestion où les dynamiques décisionnelles restent entre les mains des adultes ?*

Question Guide	Objectif
Le choix du thème du projet	
Peux-tu me parler de la manière dont le thème du projet a été choisi ?	Comprendre si les enfants ont été à l'origine du choix ou si cela vient de l'adulte.
Communication et échanges avec les enfants	
Est-ce que, selon toi, les enfants ont un échange fluide avec toi ?	Évaluer la qualité de la relation adulte/enfant, la circulation de la parole.
Engagement et participation des enfants	
Comment trouves-tu l'engagement des enfants dans le projet ?	Identifier leur niveau de motivation et implication.
As-tu réfléchi à des moyens de renforcer leur engagement ?	Comprendre s'il cherche à améliorer l'implication des enfants.
Comment considères-tu la participation des enfants ?	Comprendre comment il perçoit leur rôle dans le projet.
Les penses-tu capables de mener un projet seuls ?	Explorer sa confiance dans leur autonomie.
Quelle est, selon toi, la quantité de liberté que tu laisses aux enfants dans le projet ?	Évaluer sa conscience de l'autonomie réellement accordée.
As-tu conscience de l'espace de décision réel que tu leur laisses ?	Examiner son introspection sur le partage du pouvoir dans le projet.
Évolution dans le temps et apprentissage	
Depuis ton investissement dans le dispositif AME, d'abord à Binic et maintenant à Plérin, observes-tu des évolutions dans ta manière de faire ?	Identifier une prise de recul, des apprentissages ou une amélioration continue.
Quelles sont ces évolutions ?	Comprendre sur quoi il fonde son analyse de progression.
Projection, adaptation et marge de progression	
As-tu des idées pour l'année prochaine ?	Savoir s'il prévoit à l'avance ou s'il souhaite laisser plus d'initiative aux enfants.

Dans un monde idéal, comment ferais-tu mieux ? Qu'est-ce que serait "faire mieux", selon toi ?	Faire émerger ses valeurs : plus de liberté, de qualité, d'acteurs ?
Sur quoi t'appuies-tu dans ton discours ?	Identifier les leviers qui lui semblent essentiels : autonomie, qualité, collaboration.
La notion d'adaptation : quels obstacles as-tu rencontrés ?	Comprendre s'il pense pouvoir améliorer le dispositif pour donner encore plus de souplesse aux enfants.
Pensais-tu arriver à ce résultat en début d'année ?	Savoir s'il avait tout anticipé ou s'il a été surpris par les capacités ou l'organisation avec les enfants

Annexe 15 : Questionnaire adressé aux élèves de la classe de CM1-CM2 de l'AME A



Conseil de la Mer – Ton Avis Compte !

Ça reste entre nous !

(Prends ton temps pour répondre. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tu peux écrire ou dessiner si tu préfères.)

Prénom (ou surnom) : _____

Classe : ☐ CM1 ☐ CM2

1. T'es-tu senti libre de t'exprimer ?

Est-ce que tu as osé dire ce que tu pensais vraiment, même si c'était différent des autres ?



Oui, complètement



Un peu



Pas trop



Tu veux expliquer pourquoi ?

2. Qu'as-tu pensé du Conseil de la mer ?

Coche ce qui correspond à ton ressenti :

- ☐ Trop court
- ☐ Bien comme ça
- ☐ Trop long
- ☐ Je me suis ennuyé(e)
- ☐ J'ai aimé participer
- ☐ C'était intéressant



Ce que j'ai aimé :



Ce que j'ai moins aimé :

3. Et le panneau qu'on a créé ?

 *Qu'en penses-tu ?*

4. As-tu eu une idée que tu n'as pas osé dire ?

☐ Oui ☐ Non

 *As-tu envie de me partager l'idée que tu n'as pas dite ?*

5. Imagine... Tout est possible sur notre Aire Marine Educative !

Si tu avais une baguette magique, que changerais-tu ou ajouterais-tu pour que ce soit encore mieux ?

 *En conseil de la mer :*

 *En séance dehors :*

 *Sur la zone de votre Aire Marine Educative :*

6. Un espace rien que pour toi...

Tu peux écrire, dessiner ou me dire tout ce que tu veux ici :
(ce que tu ressens, une question, une envie, une idée...)



Souhaites-tu qu'on reparte ensemble de ce que tu as écrit ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Peut-être

Merci pour ton partage 

Annexe 16 : Questionnaire adressé aux parents des élèves de la classe de CM1-CM2 de l'AME A

Projet Aire Marine Éducative [REDACTED] [REDACTED] Questionnaire à destination des parents

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire de Master, je réalise une étude sur l'Aire Marine Éducative (AME) [REDACTED] à laquelle votre enfant participe. Ce travail s'inscrit dans le projet de Recherche sur les Aires Marines Éducatives (RAME) porté par l'École Normale Supérieure de Rennes en partenariat avec l'Office Français de la Biodiversité.

Ce questionnaire a pour objectif de mieux comprendre ce que ce projet fait vivre aux enfants — en termes d'expériences, de découvertes, d'émotions — mais aussi votre regard en tant que parent sur ce dispositif.

✔ Les informations recueillies sont strictement confidentielles. Les réponses seront anonymisées et exploitées uniquement dans le cadre du projet RAME. Aucune personne de l'école ni de l'équipe AME n'aura accès aux résultats.

Vous trouverez une présentation détaillée de la recherche sur le blog du projet RAME : <https://rame.hypotheses.org>

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à nous contacter : Marine Loubière – marine.loubiere@ens-rennes.fr; Anne Renoux – anne.renoux@ens-rennes.fr.

🕒 Durée estimée : 10 minutes maximum

Un grand merci pour votre participation précieuse !

Quel est le prénom de votre enfant ? *

Cette information est importante pour pouvoir faire des liens entre vos réponses et les informations déjà recueillies lors de mon suivi de la classe de votre enfant sur ce projet. Cependant cette information ainsi que l'ensemble des réponses au questionnaire seront anonymisées lors du traitement des données.

🟠 Partie 1 : Le rapport de votre enfant à l'AME

À quel moment avez-vous entendu parler du projet Aire Marine Educative (AME) pour la première fois ? *

- ☐ En début d'année scolaire
- ☐ Après une sortie ou un événement spécifique
- ☒ Récemment
- ☐ Je ne sais plus

Par qui obtenez-vous des informations concernant l'AME pendant l'année ? (Plusieurs réponses possibles)

- ☒ Votre enfant
- ☐ L'enseignant
- ☐ Une association / intervenant
- ☐ La mairie ou des supports municipaux
- ☐ Autre :

À quelle fréquence votre enfant vous parle-t-il du projet AME ? *

- ☐ Très souvent (1 fois ou + par jour)
- ☐ Régulièrement (2-3 fois par semaine)
- ☐ Parfois (1 fois par semaine)
- ☐ Rarement (1 fois par mois)
- ☐ Jamais

Sur quoi porte ce qu'il/elle vous raconte ? (Plusieurs réponses possibles) *

- ☐ Des découvertes sur la mer, les espèces, l'environnement
- ☐ Des émotions vécues (enthousiasme, colère, tristesse, fierté...)
- ☐ Des actions menées par la classe
- ☐ Des réflexions personnelles sur la nature, la pollution...
- ☐ Je ne saurais dire
- ☐ Autre :

Lorsque votre enfant vous parle de l'AME, quels mots/idées utilise-t-il le plus ? (Plusieurs réponses possibles) *

- ☐ Mer
- ☐ Eau
- ☐ Rivière
- ☐ Sable
- ☐ Port
- ☐ Ponton
- ☐ Reposoir
- ☐ Perchoir / nichoir
- ☐ Dehors
- ☐ Classe
- ☐ Conseil de la mer
- ☐ Poissons
- ☐ Animaux
- ☐ Oiseau(x)

Partie 2 : Enjeux environnementaux

MENU

Depuis la participation de votre enfant à ce projet, avez-vous remarqué une évolution dans sa manière de parler de la nature, de la planète ou de l'écologie ? *

- ☒ De manière flagrante
- ☐ Modérément
- ☐ Très peu
- ☐ Pas du tout

Sur ce point, pouvez-vous nous partager une situation concrète ou une anecdote qui vous a marqué(e), un avant/après ?

Partie 3 : Votre rapport à l'AME

Vous sentez-vous concerné(e) par la démarche portée par l'AME ? *

- ☐ Totalement
- ☐ Modérément
- ☐ Très peu
- ☒ Pas du tout

Développez, si vous le souhaitez :

Ce projet a-t-il influencé certains de vos gestes ou réflexions sur l'environnement ? *

- ☒ Fortement
- ☐ Modérément
- ☐ Très peu
- ☐ Pas du tout

Lesquels ?

Êtes-vous déjà allé(e) sur le site de l'AME pour voir le travail des enfants ? (port de Saint-Brieux - Le Légué) *

- ☐ Oui
☒ Non

Avez-vous déjà participé à une activité ou à un événement lié au projet ? *

- ☒ Oui
☐ Non

Dans quel cadre ?

☒ Ressenti global

Avez-vous observé des changements dans la manière d'être de votre enfant depuis sa participation au projet ? (par exemple : plus d'assurance, de facilité à s'exprimer, moins de timidité, plus de confiance pour développer ses idées...) *

- ☒ Totalement
☐ Modérément
☐ Très peu
☐ Pas du tout

N'hésitez pas à décrire ce que vous avez remarqué ou à donner un exemple concret, un avant/après.

Selon vous, qu'est-ce que ce projet apporte à votre enfant de manière générale? *

Expression libre : que pensez-vous globalement de ce projet ?

Analyse quantitative de la partie quantitative :

Question quantifiée	Proposition	CM1	CM2	Classe
T'es-tu senti libre de t'exprimer	Oui complètement, un peu, pas trop, pas du tout	7/8 oui complètement et 1/8 un peu	5/15 Oui complètement, 6/15 un peu, 2/15 pas trop et 1/15 pas du tout, 1 sans réponse	12/23 Oui complètement, 7/23 un peu, 2/23 pas trop et 1/23 pas du tout, 1 sans réponse
Qu'as-tu pensé du conseil de la mer ?	Ressenti 1 : Bien comme ça, trop court, trop long	3/8 bien comme ça, 2/8 trop court, 3/8 sans réponse	7/15 Bien comme ça, 3 trop court, 5 sans réponse	10/23 Bien comme ça, 5/23 trop court, 8/23 sans réponse
	Ressenti 2 : C'était intéressant, je me suis ennuyé	5/8 C'était intéressant	3/15 je me suis ennuyé, 8/15 c'était intéressant	3/23 je me suis ennuyé, 13/23 c'était intéressant
	Ressenti 3 : J'ai aimé participer	2/8 j'ai aimé participer	3/15 j'ai aimé participer	5/23 j'ai aimé participer
As-tu eu une idée que tu n'as pas osé dire ?	Oui / non	7/8 non et 1 oui	8/15 non et 7/15 oui	15/23 non et 8/23 oui

- Les CM1 se sentent libre de s'exprimer (7/8) alors que les CM2 en sont moins convaincu : 5/15 complètement et 6/15 un peu
- Cependant ce n'est pas car il n'on pas d'idée, ou qu'ils ne savent pas quoi dire c'est qu'il n'ose pas entraînement à 1/8 pour les CM1 qui n'a pas osé dire une idée, 7/15 CM2 s'en sont privé ! → **Plus on est grand plus on a de filtre, peur ?**
- Aussi seule les CM2 mette en avant l'ennui dans le conseil de la mer. (3/15)

Analyse quantitative de la partie qualitative : →

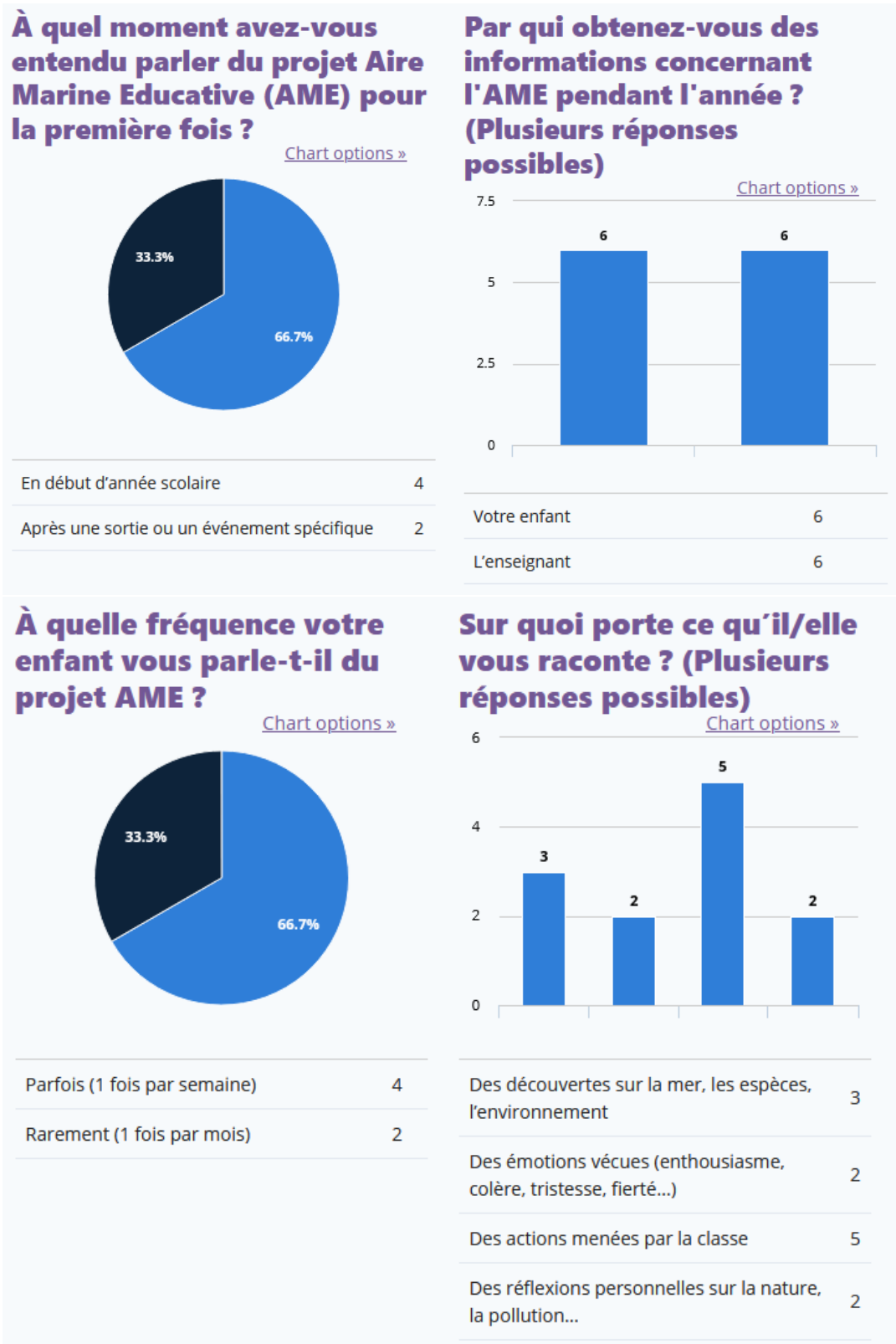
Verbe : aimer, avoir, faire, mettre, aller, savoir, construire, dire.

Sensation : Froid.

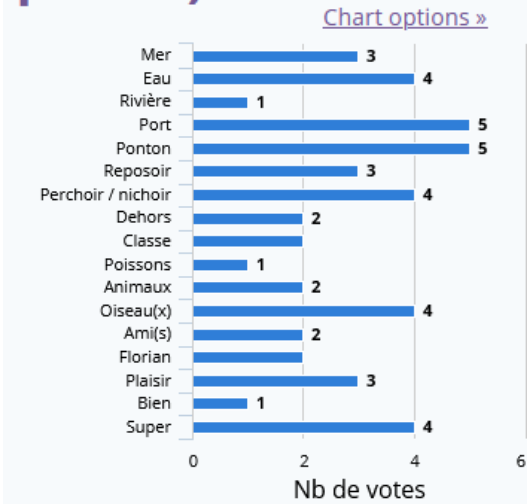
Environnement : Oiseaux, ponton, mer.



Annexe 18 : Résultats, réponses du questionnaire adressés aux parents des élèves de l'AME A : 6 réponses

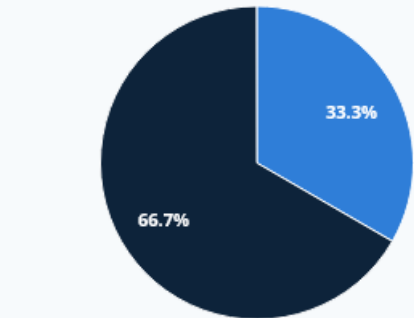


Lorsque votre enfant vous parle de l'AME, quels mots/idées utilise-t-il le plus ? (Plusieurs réponses possibles)



Est-ce que votre enfant parle du projet AME à d'autres personnes de son entourage ?

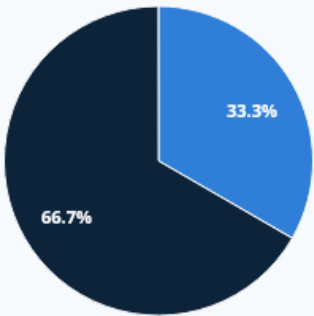
[Chart options »](#)



Oui	2
Je ne sais pas	4

Selon vous, dans quelle mesure votre enfant est-il investi dans le projet d'AME ?

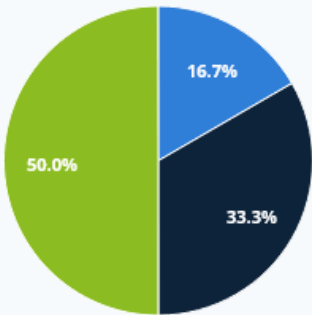
[Chart options »](#)



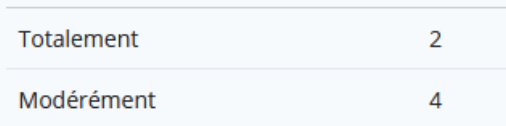
Fortement	2
Modérément	4

Depuis la participation de votre enfant à ce projet, avez-vous remarqué une évolution dans sa manière de parler de la nature, de la planète ou de l'écologie ?

[Chart options »](#)



De manière flagrante	1
Modérément	2
Très peu	3



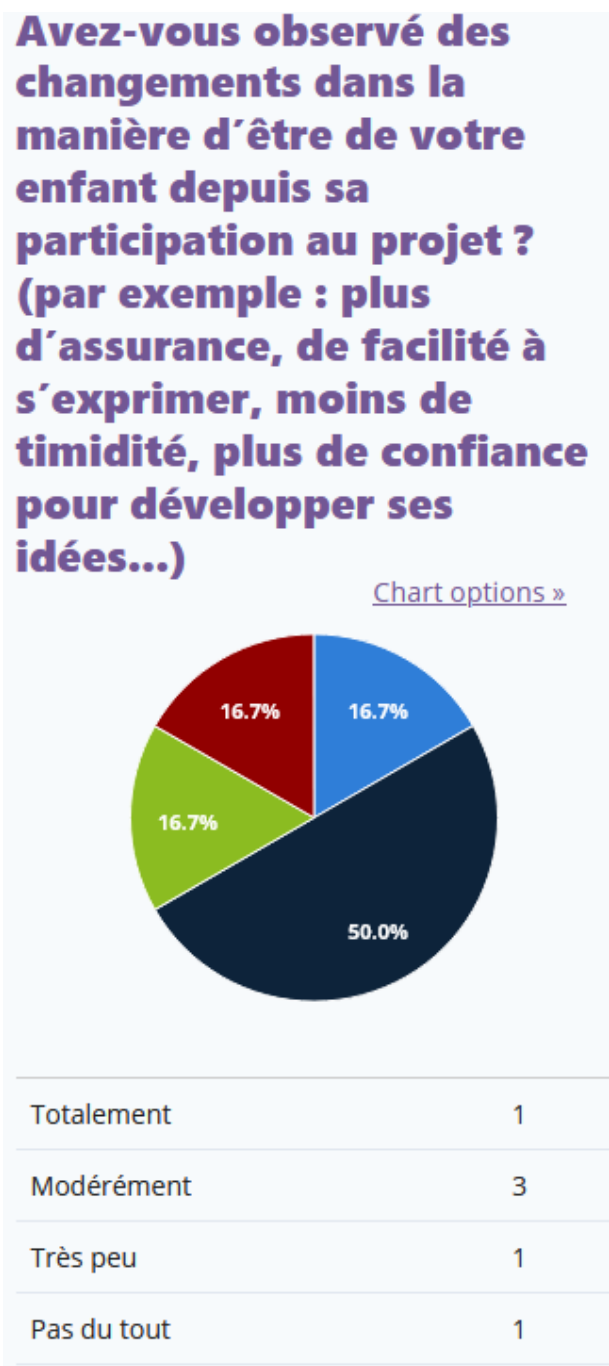
Response	Percentage
Agree	83.3%
Disagree	16.7%

Oui	5
Non	1

Fortement	1
Modérément	4
Très peu	1

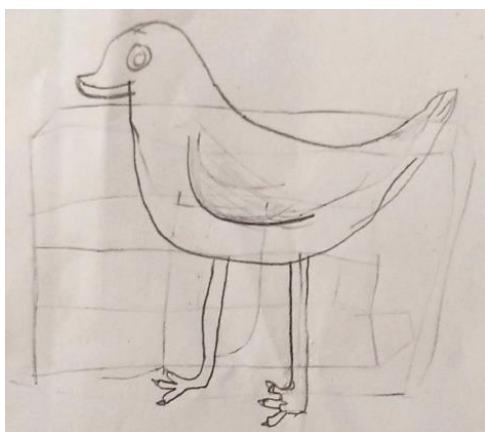
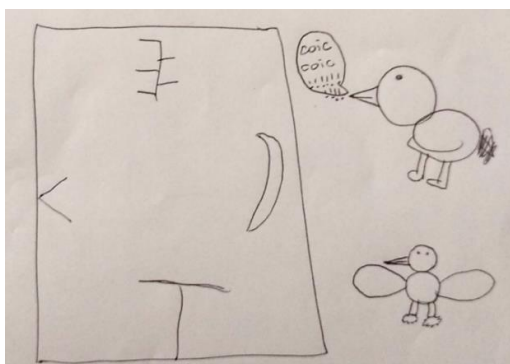
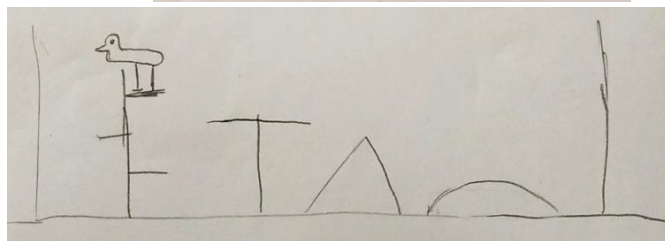
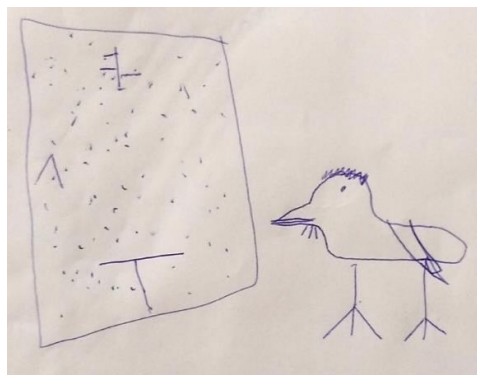
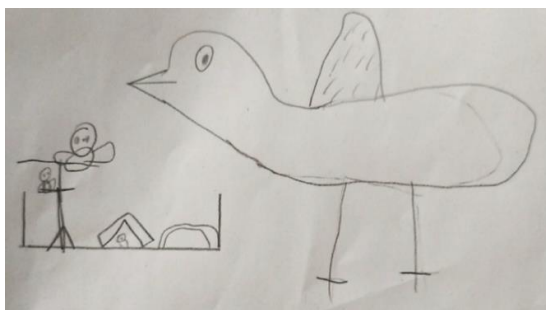
Frequency	Percentage
Often	66.7%
Sometimes	33.3%

Oui	2
Non	4

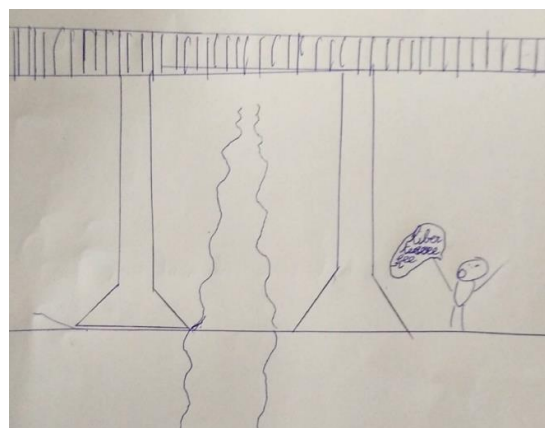
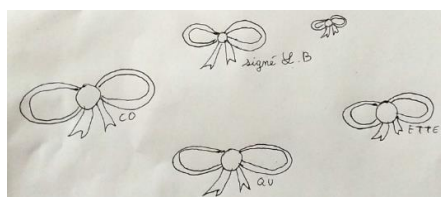
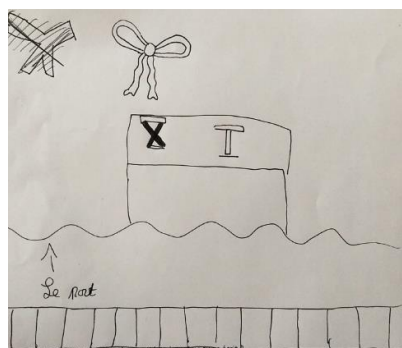
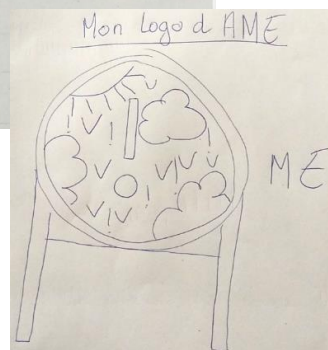
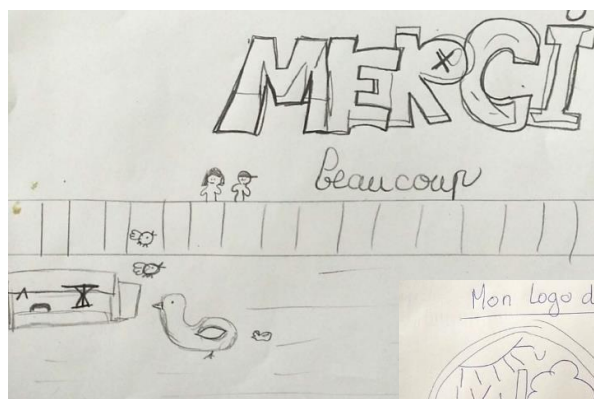
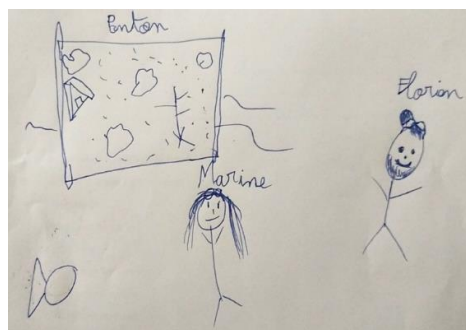


Annexe 19 : Résultats, dessins de conscience des CM1 et CM2 de l'AME A et tableau de l'analyse de ces dessins par contenu visuel

CM1 :



CM2 :



+ 5 feuilles rendues vierges

Tableau de l'analyse de ces dessins par contenu visuel et classement des éléments les plus redondants (or = le plus redondant, argent = le deuxième plus redondant, bronze = le troisième plus redondant).

Élément et occurrence selon le Niveau scolaire des élèves	CM1 (8 CM1)	CM2 (15 CM2, mais 5 sans dessins, et 1 avec dessin sans rapport à l'AME	Classe entière
Oiseau	7/8	3/9	10/17
Reposoir + perchoir (tous confondus)	5/8	5/9	10/17
Eau	2/8	8/9	10/17
Poisson	1/8	2/9	3/17
Personne (Chercheuse et référent ou l'élève ou la classe ou gens inconnu)	1/8	5/9	6/17
Soleil	1/8	1/9	2/17
Sable	1/8	2/9	3/17
Port		3/9	3/17
Ponton		2/9	2/17
Huitre		2/9	2/17
Nuage		1/9	1/17
Viaduc		1/9	1/17
Voilier		1/9	1/17
Moyenne d'éléments par dessins	3	5	4
Nb d'élément représenté par le niveau	7	13	13

Annexe 20 : Résultats du focus group élèves de l'AME A : Echantillonnage de réponses obtenues par groupe (verbatim)

Groupe 1 :

C'est quoi une AME ?

Travailler ensemble

Apprendre des chose sur la nature

Tout ce qui est marin

Les ports, les oiseaux

Le ponton c'est pour la santé des oiseaux, pour qu'ils se sentent bien

L'AME c'est cool parceque ça empêche du travail (on travaille moins)

Éducation comment bien faire avec l'environnement

Faire des sorties pour comprendre

Choix du thème fait par Florient et quelques élèves, il y a pas eu de véritable vote

Leur tâche (aux élèves) : étudier les oiseaux, observer

On fait ce que Florient nous dit de faire

Quand je propose une idée, je me dis que

Idées de sorties pour voir les oiseaux : pas possible

Idées jamais dites

Mon idée ne pourra pas être réalisée car il faut de l'argent

Florent avait déjà commencé à parler du ponton avec Nicolas donc on pouvait pas trop garder les idées

Il faudrait aller plus souvent sur l'AME pour moins travailler

On fait un peu tout le temps la même chose

C'est pas très intéressant de savoir des choses sur les oiseaux

On est un peu obligé de faire le Ponton

Je me dis que mon idée ne sera pas acceptée car j'ai pas trop confiance en mes idées

Quand j'ai une idée je préfère ne pas la proposer car je me dis qu'elle va être complètement nulle, en plus si je propose et qu'on me dit non ça me frustre, donc je préfère pas proposer

Florient n'a pas trop pris le temps de réfléchir à ma question

Si je demande quelque chose à Florient à part, j'ai l'impression que si ça ne lui plaît pas il ne va pas faire part de ma proposition au reste du groupe

Quel est votre rôle sur l'AME ? Celui du maître, celui de Florient ?

Je me trouve inutile (plein de « moi aussi ») et dans la vie de tous les jours aussi

On nous propose pas beaucoup de choses

Ce qu'on fait sur l'AME, je m'en fiche un peu du moment que je participe

Rôle du maître et de Florient : décider, prendre des photos

Les enfants ont des rôles donnés par les adultes (ex : conseil de la mer, quelqu'un gère le temps, quelqu'un prend des notes, etc)

Les adultes guident et ils décident

Quand quelqu'un fait une bêtise le maître le fait remarquer à tout le monde

L'AME pourrait exister sans vous, sans le maître, sans Florient ?

Sans nous ça aurait pas pu exister, sans eux oui.

Un autre pense l'inverse « Nicolas aurait fait son ponton dans tous les cas, nous on est que des enfants, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse ? »

(Débat entre Camille et Raphaël)

Groupe 2 :

C'est quoi une AME ?

Protéger et étudier la faune et la flore

Apprendre des choses

L'AME c'est pour les animaux et pour nous

On a fait des réunions pour décider ce qu'il y a sur le ponton (conseils de la mer)

On fait ça pour que les oiseaux soient en sécurité et aussi parceque les gens qui ont des bateaux sont pas contents que les oiseaux viennent sur les bateaux

Quand je propose une idée, je me dis que

Idée d'aller en bateau voir des oiseaux : pas possible

Idée d'aller voir des armateurs (ceux qui préparent les bateaux) : fait

Quand je propose une idée je me dis que ils vont accepter

Elle va peut être pas être acceptée

Quelles sont vos idées qui ont été gardées ?

Rien

Les idées de thèmes

Ce qu'on voulait mettre sur le Ponton

Tout n'est pas accepté car pas le temps

Le maître a eu l'idée de parler avec le maire

Lettre rédigée par les élèves

Groupe 3 :

C'est quoi une AME ?

Autour du port, d'une zone, pour l'étudier la faune et la flore

Problème sur le Ponton : les bébés canards ne peuvent pas y aller

On a fait un vote pour décider le thème

Deux personnes de ce groupe là ont voté pour travailler sur les oiseaux

Parler avec les adultes de l'AME : Pas de différence avec d'habitude

Quand je propose une idée, je me dis que

Quand je propose une idée je me dis qu'il faut l'écouter

Quand j'ai une idée, je la dis

Les adultes écoutent nos idées

C'est nous qui décidons, on a voté entre les thèmes qu'on a choisi

Souvent les réponses des adultes aux questions sont à côté de la plaque
On se sent pas compris
Ils (les adultes) ne pensent pas à nous, ils comprennent rien
On se sent pas considérés par le maître, par les autres adultes oui
(Le maître c'est toujours genre « arrêtez de vous tenir par le bras » etc, alors que qu'est-ce que ça peut lui faire ? Toujours en train de nous reprendre)

Quand vous avez commencé l'AME en septembre, vous pensiez que vous alliez faire ça ?
On s'attendait à moins bien
On sait bien que aucun oiseau va aller sur le ponton, car c'est trop humanisé
On pensait que le sable serait un sable doux de plage, là ça fait béton
Mais on va pas le dire, on va pas nous écouter, on va pas tout enlever pour recommencer, ça prendrait trop de temps
La couleur grise ça n'attire pas les oiseaux, ils préfèrent les arbres et l'herbe

Le ponton pour répondre à un problème :
Les oiseaux vont sur les bateaux
Les oiseaux sont embêtés par les ragondins

Quand on a parlé au maire, on a presque pas parlé de l'AME (dit par le groupe d'avant aussi)
Le maire n'avait pas l'air intéressé, il a dit oui et puis voilà
On savait qu'il allait dire oui
Le maître voulait en parler au maire, on trouve que c'était pas utile dans tous les cas il aurait dit oui

	Diplôme : Ingénieur Agronome Spécialité : Sciences Halieutiques et Aquacoles Spécialisation / option : Gouvernance des pêches et de l'aquaculture dans les espaces maritimes et littoraux Enseignant référent : Catherine Laidin	
Auteur(s) : Marine LOUBIERE Date de naissance* : 15/03/2002		Organisme d'accueil : ENS Rennes Adresse : Campus de Ker lann, 11 Av. Robert Schuman, 35170 Bruz Maître de stage : Léa Gottsmann
Nb pages : 113 Annexe(s) : 44		
Année de soutenance : 2025		
Titre français : Quand l'éducation rencontre la gestion territoriale : la place des enfants dans la gouvernance des littoraux via le dispositif des Aires Marines Éducatives Titre anglais : When Education Meets Territorial Management: The Role of Children in Coastal Governance through the Marine Educational Areas (AME) Initiative		
Résumé : Cette étude analyse la participation des enfants dans les Aires Marines Éducatives (AME), dispositifs visant à sensibiliser les jeunes à la préservation des littoraux par l'éducation à l'écocitoyenneté. Trois questions structurent la recherche : comment la participation des enfants est-elle pensée et organisée ? Quels liens entretiennent-ils avec les acteurs du territoire ? Comment perçoivent-ils leur pouvoir d'agir ? Les résultats révèlent une forte asymétrie entre les ambitions participatives des AME et la réalité, où les décisions restent majoritairement prises par les adultes, limitant l'autonomie des élèves. Les enfants manifestent un engagement sincère mais se heurtent à des obstacles liés au manque de formation des encadrants et à l'absence d'outils adaptés pour structurer leur participation. La diversité des AME et des profils d'élèves impliquent des degrés variés d'implication. Cette étude souligne la nécessité de supports pédagogiques clairs, de formations spécifiques et d'une meilleure structuration des rôles pour renforcer la capacité des enfants à être acteurs. En dépit de limites liées à l'échantillon et au temps d'observation, ces résultats contribuent à la réflexion sur la gouvernance participative des littoraux et ouvrent des pistes pour faire des AME des espaces de cogestion véritablement inclusifs.		
Abstract : This study analyzes children's participation in Marine Educational Areas (AME), initiatives aimed at raising youth awareness about coastal preservation through education in eco-citizenship. The research is structured around three questions: how is children's participation conceived and organized? What relationships do they maintain with local actors? How do they perceive their capacity to act? Results reveal a strong asymmetry between the participatory ambitions of AMEs and reality, where decisions remain predominantly adult-driven, limiting children's autonomy. Children show genuine engagement but face obstacles due to a lack of training for facilitators and the absence of adequate tools to structure their participation. The diversity of AMEs and student profiles results in varying levels of involvement. This study highlights the need for clear educational materials, specific training, and better role structuring to enhance children's agency. Despite limitations related to sample size and observation duration, these findings contribute to the discourse on participatory coastal governance and open avenues for making AMEs truly inclusive co-management spaces.		
Mots-clés : Aires Marines Éducatives (AME), participation des enfants, acteurs locaux, gouvernance des littoraux, synergie territoriale, coconstruction, co-gestion, éducation au développement durable (EDD) Key Words : Marine Educational Areas (AME), children's participation, local actors, coastal governance, territorial synergy, co-construction, co-management, education for sustainable development (ESD)		

Marine LOUBIERE