



HAL
open science

Le lien avec la nature : quelle place pour l'éducation à la nature dans l'école d'aujourd'hui ?

Mélanie Molinier, Monika Zenker

► To cite this version:

Mélanie Molinier, Monika Zenker. Le lien avec la nature : quelle place pour l'éducation à la nature dans l'école d'aujourd'hui ?. Education. 2019. dumas-02401646

HAL Id: dumas-02401646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02401646>

Submitted on 8 Jan 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2018 - 2019**

**LE LIEN AVEC LA NATURE :
QUELLE PLACE POUR L'ÉDUCATION À LA NATURE DANS L'ÉCOLE
D'AUJOURD'HUI ?**

**Mélanie Molinier
Monika Zenker**

Directeur du mémoire : J.- M. Lange
Assesseur :

Soutenu le 29 mai 2019

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directeur de mémoire, M. Jean-Marc Lange, pour son accompagnement à toutes les étapes de la rédaction de notre mémoire.

Nous remercions, également, tous les enseignants ayant participé à la recherche, pour leur disponibilité, leur accueil, leur amabilité et la richesse qu'ils nous ont apportés dans le partage de leur expérience.

Nous remercions, aussi, nos professeurs et nos tuteurs qui nous ont guidés et nous ont permis de progresser dans notre pratique, tout au long de l'année.

Nous remercions nos familles, nos proches et nos amis pour leur présence et leur soutien durant toute cette année de Master 2.

Mots-clés :

nature, biodiversité, environnement, anthropocène, éduquer à ..., compétences transversales, éducation à la nature, relation de la nature, éco-formation, pédagogie de projet,

Key Words :

nature, biodiversity, environment, Anthropocene, educate to ..., life skills, nature education, nature relation, ecologic pedagogy, project pedagogy,

Résumé :

Ce mémoire de fin d'études soulève la question de l'éducation à la nature. Dans un premier temps, il interroge la notion de nature en développant les concepts comme l'anthropocène et la biodiversité. Dans un deuxième temps, il poursuit le questionnement dans le contexte psychologique et les effets bénéfiques du lien avec la nature. Ensuite, il évoque l'éducation à la nature et ses enjeux aujourd'hui. Puis, grâce aux entretiens semi-directifs avec les enseignants de milieux rural, périurbain et urbain, une analyse du terrain est réalisée, ce qui permet de cibler les enjeux de l'éducation à la nature dans l'école d'aujourd'hui.

Abstract :

This graduation thesis raises the question of nature education. At first, it questions the notion of nature by developing concepts such as Anthropocene and biodiversity. In a second time, it continues the questioning in the psychological context and the beneficial effects of the link with nature. Then it talks about nature education and its issues today. Then, thanks to semi-structured interviews with teachers from rural, peri-urban and urban areas, a field analysis is conducted, which makes possible to target the issues of nature education in today's school.

Table des matières

I Introduction	1
II Problématisation	2
2.1. L'homme et la nature	2
2.1.1 Qu'est-ce que la nature?.....	2
2.1.2 Valeurs de la nature.....	4
2.2. Aspects psychologiques du lien avec la nature	9
2.2.1 Faire l'expérience de la nature.....	9
2.3 Relation avec la nature	11
2.4. Éducation à la nature	13
2.4.1. Caractéristiques des éducations à	13
2.4.2. Pédagogies de l'éducation à la nature.....	17
2.4.3. Textes d'encadrement et textes de prescription.....	21
III Méthodologie.	
3.1. Les représentations sociales	22
3.2. Problématique et hypothèses	24
3.3. Matériel utilisé pour le recueil des données	24
3.3.1. Caractéristiques du guide d'entretien.....	25
3.4. Les caractéristiques des participants à la recherche	26
3.4.1. La typologie des écoles.....	26
3.4.2. La typologie des classes.....	26
3.4.3. Les caractéristiques des enseignants participant aux entretiens.....	27
3.5. Méthode d'analyse des données	28
IV Analyse.	
4.1. Les enseignants rencontrés et leurs liens à la nature	28
4.1.1. La place de l'éducation à la nature dans notre société.....	28
4.1.2. Les valeurs de la nature des enseignants.....	29
4.1.3. Leur posture d'enseignants.....	30
4.2. La mise en œuvre de l'éducation à la nature dans les écoles	31
4.2.1. Au niveau institutionnel.....	31
4.2.2. Dans le quotidien de la classe.....	32
4.2.3. La mise en œuvre de projets.....	32
4.2.4. Les moyens utilisés pour l'éducation à la nature.....	33
4.2.5. Les effets sur les apprentissages.....	33
4.3. Les limites et les obstacles à l'éducation à la nature	34
4.4 Conclusion	37
Bibliographie	39

Sitographie	43
Table des illustrations	44
Annexes	45
Guide d'entretien semi-directif.....	45
Entretien 1 : Script d'entretien avec LR – École Maternelle en zone urbaine.....	48
Entretien 2 : Script d'entretien avec JLB – École Primaire en zone péri-urbaine.....	59
Entretien 3 : Script d'entretien avec E.B. – École Primaire en zone rurale.....	69
Entretien 4 : Script d'entretien avec M. P. – École Élémentaire dans le milieu péri-urbain.....	81
Entretien 5 : Script d'entretien avec E. R. – École Élémentaire dans le milieu péri-urbain.....	93
Entretien 6 : Script d'entretien avec V. D. – École Élémentaire dans le milieu péri-urbain.....	108

Le lien avec la nature: Quelle place pour l'éducation à la nature dans l'école d'aujourd'hui?

1. INTRODUCTION

De nos jours, certaines préoccupations concernant les enfants nous interpellent. Nous entendons de plus en plus de messages alarmistes sur l'omniprésence des écrans dans la vie des enfants. Dans un même temps, l'actualité évoque au quotidien l'urgente nécessité de protéger notre environnement naturel. Avant même de se préoccuper de sa protection, interrogeons-nous sur nos modes de vie et sur les liens que les enfants d'aujourd'hui ont avec la nature.

Nous sommes parties d'un constat alarmant au sein même de nos premières classes, bousculant nos représentations sur ce sujet. Suite à un travail sur les saisons, nous nous sommes aperçues, par exemple, que les élèves possèdent des connaissances sur la nature mais n'ont pas forcément développé de côté sensoriel avec celle-ci : difficultés à transposer une image connue dans un livre à un élément de la flore à manipuler lors d'une séance de land art (châtaignes, glands, pignes de pin...). De la même manière, un élève de CE2 ayant dessiné une poule avec quatre pattes au tableau, a suscité un débat au sein de la classe: "Mais non, elle est de profil, tu dois donc lui dessiner seulement deux pattes, les autres sont cachées". Nous remarquons alors que les enfants ne savent pas, ou n'ont pas l'opportunité, d'observer leur environnement avec un regard tourné vers la nature. De plus, ils ignorent même parfois que la nature existe en dehors du supermarché.

En parallèle, les études montrent que les enfants peuvent citer des Pokémon et Bakugans par leurs prénoms, mais ils sont incapables de nommer les arbres, les plantes ou les animaux qui entourent leur maison. On constate la méconnaissance des écosystèmes et l'écart grandissant entre la nature et les enfants. Publiée en 2002 dans la revue "Science", l'étude britannique comparait le taux de reconnaissance des animaux à celui des personnages du dessin animé Pokémon. Les chercheurs ont observé qu'à 4 ans, seulement 7% des enfants pouvaient reconnaître les personnages de Pokémon et 32% un nombre significatif d'animaux et d'organismes vivants, tels des lapins ou des coccinelles. À 8 ans, les chiffres s'inversaient: 78% d'entre eux reconnaissaient les Pokémon et 53% les animaux. Certes, les connaissances "naturelles" ont légèrement progressé en l'espace de quatre ans, mais celles des personnages d'une émission de télévision ont explosé de 70%. De même manière, en 2009, une autre étude révélait que quatre enfants sur dix sont capables de distinguer une abeille d'une guêpe (3% pensaient reconnaître une mouche à la vue d'une abeille). Les données étaient sensiblement les mêmes lorsqu'on leur montrait une souris et une gerbille, un crapaud et une grenouille, une tulipe et une marguerite.

Face à ce constat, nous nous interrogeons sur la place qu'occupe la nature au sein des apprentissages et de l'école. Comment créer ou recréer ce lien à la nature ? Dans notre travail, nous nous questionnons sur l'importance de ce lien. Mais nous soulèverons aussi le problème de la place

de l'éducation à la nature dans le système éducatif. Pourquoi, malgré l'apparente abondance d'outils à leur disposition, les enseignants ne la pratiquent pas ou peu?

Nous évoquerons également l'influence de nos nouveaux modes de vie citadins sur ce lien à la nature, et réciproquement. Pourquoi a-t-on perdu ce lien ? Peut-on le recréer ? Existe-t-il toujours mais sous une autre forme? Pourrait-on parler de nature dans la ville?

Dans ce contexte, nous verrons quels sont les enjeux de l'éducation à la nature.

Nous ne pouvons pas traiter et didactiser de manière coutumière le lien à la nature. Il est important que l'enseignant, parfois lui-même formaté, problématise afin de ne pas transmettre ou enseigner ses propres croyances et opinions. Il ne s'agit pas d'enseigner ni de transmettre mais d'éduquer à...

En outre d'être des passeurs de culture, les enseignants peuvent-ils être des passeurs de la nature: tisser un lien émotionnel fort à la nature, éveiller la conscience de la nature, et cultiver l'éveil des sens et la sensibilité des élèves.

2. PROBLEMATISATION

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la notion de nature en développant les concepts comme l'anthropocène et la biodiversité. Dans un deuxième temps, nous poursuivrons notre questionnement dans le contexte psychologique, puis nous évoquerons l'éducation à la nature et ses enjeux aujourd'hui.

2.1. L'homme et la nature.

2.1.1. Qu'est-ce que la nature?

La « nature » est un terme polysémique. Selon le Dictionnaire Larousse, il signifie tout d'abord: « le monde physique, l'univers, l'ensemble des choses et des êtres, la réalité ». Dans le sens de l'écologie scientifique, il veut dire « l'ensemble des caractères, des propriétés qui font la spécificité des êtres vivants », mais aussi « l'ensemble des principes, des forces, en particulier de la vie, par l'opposition à l'action de l'homme ». Depuis qu'il existe, l'Homme est en relation avec la nature. Il dépend de l'air, de la terre, de l'eau et du feu pour sa survie. Par ailleurs, de nombreux peuples autochtones considèrent la nature, non seulement comme pourvoyeuse de ressources, mais plutôt comme leur mère (l'expression populaire « mère Nature ») ou comme une force supérieure. Néanmoins, l'évolution humaine a fait modifier le lien de l'homme avec la nature. D'où un autre sens du mot « nature »: « l'ensemble de ce qui, dans le monde physique, n'apparaît pas comme transformé par l'homme, en particulier par opposition à la ville ». François Ramade (2003) considère la "nature" comme « la biosphère, compartiment de l'univers où se trouve la vie » (Ramade, 2003, p.5).

Dans le même contexte, dans les années 60, James Lovelock (1979), médecin et biologiste, propose l'hypothèse Gaïa. C'est en travaillant pour NASA sur Jet Propulsion Laboratory, où il se penche sur la détection de la vie sur Mars, qu'il constate que l'atmosphère terrestre se caractérise par des déséquilibres chimiques et en conclut que de telles conditions ne peuvent être stables que dans le cas d'une régulation du système. En utilisant le terme de la mythologie grecque désignant la déesse Terre, le scientifique postule :

« La biosphère est une entité régulatrice dotée de la capacité de préserver la santé de notre planète en contrôlant l'environnement chimique et physique » (Lovelock, 1979, p.20).

Gaïa, souvent considérée par le grand public comme un synonyme d'une Terre-Mère protectrice et nourricière, englobe, pour Lovelock, la matière organique, l'atmosphère, les océans et la surface terrestre de la Terre, formant un système complexe susceptible d'être appréhendé comme un organisme unique et ayant le pouvoir de préserver les caractéristiques vitales de notre planète. Si cette hypothèse postulant que l'ensemble des vivants maintiendraient des conditions optimales d'existence provoque de nombreuses controverses scientifiques, elle est utile pour penser et faire évoluer nos modes d'être au monde.

En outre, Bruno Latour (2015) insiste sur le fait que même si la théorie ne dit pas que la Terre est un organisme ou qu'elle a une âme, elle est très utile pour comprendre le fonctionnement des puissances d'agir (de tous les êtres vivants) juxtaposées, pour saisir que nous sommes liés à ces dynamiques avec une influence sur ces dernières, que ce n'est pas nécessairement le plus fort qui gagne et que c'est plutôt la Terre qui s'occupe de nous que l'inverse.

En parallèle, dans le contexte des préparations du Sommet de la Terre de Rio de Janeiro apparaît dans la sphère publique le terme biodiversité - contraction de l'expression "diversité biologique". Jacques Blondel (2019) propose deux sens complémentaires du terme: d'une part, concernant la composante biologique, il s'agit d'"une hiérarchie d'entités objectives (gènes, individus, populations, espèces, écosystèmes) organisées en systèmes interactifs en perpétuelle évolution (dimension du temps), animées d'une dynamique (dimension de l'espace) et assurant des fonctions". D'autre part, le biologiste présente la biodiversité comme "une construction sociale, économique, juridique et politique dont les enjeux relèvent de ses interactions avec les sociétés humaines: accès aux ressources, usages qui en sont faits, bénéfices qu'on en tire, partage, gestion, durabilité".

Longtemps cloisonnées, les recherches sur la biodiversité tendent aujourd'hui à intégrer ces deux composantes, notamment à la suite des travaux de l'*Évaluation des Écosystèmes pour le Millénaire* (Millennium Ecosystem Assessment, 2005), il a été reconnu que le bien-être de nos sociétés est directement dépendant du fonctionnement naturel. La biodiversité est source de services écosystémiques pour l'homme : services d'approvisionnement (fourniture de nourriture, matériaux, etc.), de régulation (purification de l'air, régulation des pollutions, etc.) et culturels (esthétiques, éducation, etc.). À cause de tous ces services, préserver la biodiversité est tout simplement nécessaire pour le bon fonctionnement de nos sociétés humaines. Nombreux facteurs d'érosion de

la biodiversité, réunis sous l'expression « changement global », sont de sérieux risques pour le bien-être des sociétés que de nouvelles formes de gouvernance écologique devraient atténuer. Selon Virginie Maris (2010), la biodiversité, c'est donc « la diversité biologique menacée, qui s'offre à l'humanité comme objet de souci et de protection. » (Maris, 2010, p. 10). Ainsi, la biodiversité est une priorité scientifique et un enjeu économique et social, mais aussi un enjeu éthique, car elle soulève la question du droit à la vie des espèces. Voilà comment, depuis les années 1980, on est passé de la « protection de la Nature » à la « sauvegarde de la biodiversité »

2.1.2. Valeurs de la nature.

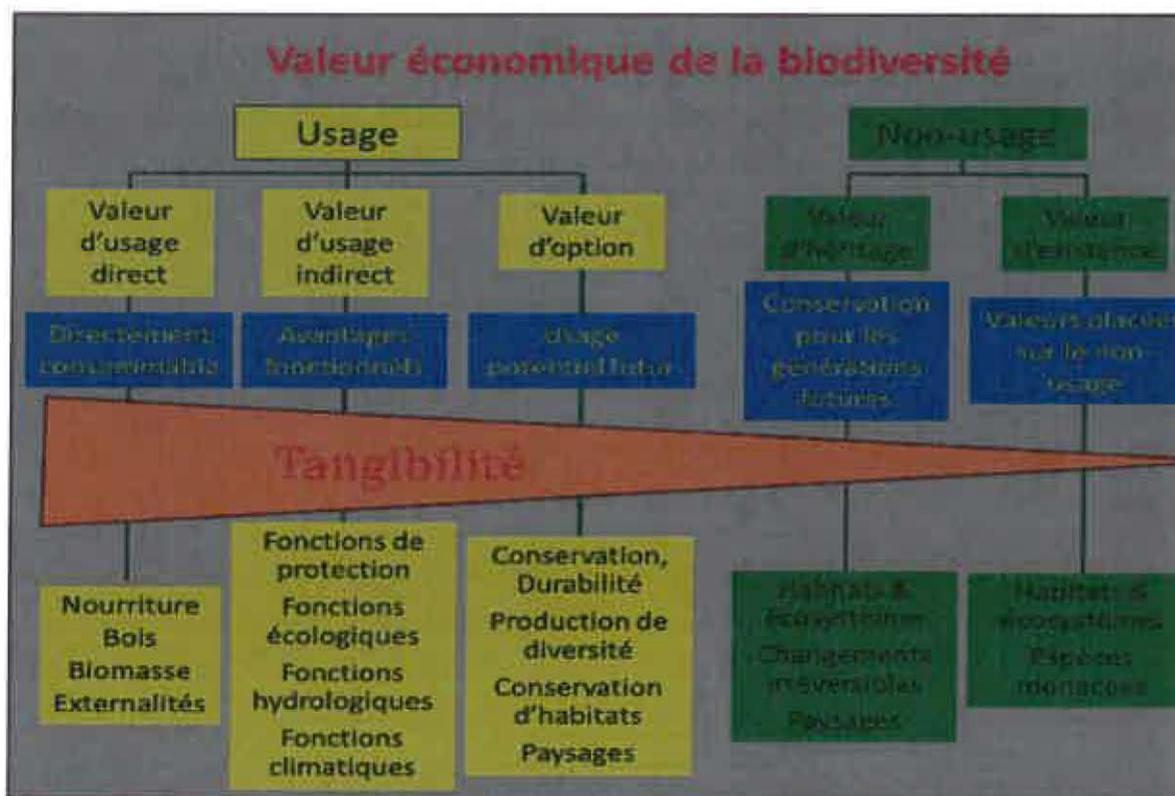
Vouloir construire une éducation à la nature nécessite de prendre en compte les valeurs qu'elle porte.

Les sociétés dites occidentales ont construit leurs relations à la nature sur le mode naturaliste, qui pose l'être humain comme séparé du reste de la nature (Descola, 2005). Cette séparation entre l'Homme et les autres êtres vivants conduit à ramener la nature à une valeur instrumentale. Traditionnellement, on considérait que la nature était à notre disposition. C'est le courant conservationniste qui considère la nature en termes de ressources naturelles qu'il faut gérer de façon à ce qu'il y ait un équilibre entre ce qui est prélevé et ce qui est produit. Seuls les êtres humains étaient considérés comme des fins en soi. L'idéologie de libéralisme a été bâtie sur ce concept anthropocentriste. Habiter la nature, c'est la dominer et la soumettre. D'ailleurs, René Descartes (1669) préférait le terme « matière », plutôt que « nature », trouvant que cette dernière évoquait trop une déesse et ne jouait pas son rôle scientifique face à la modernité. D'autre part, le courant préventionniste, développée par John Muir (1890) au XIX^{ème} siècle aux États-Unis, correspond à une vision romantique et non-utilitariste de la nature, ainsi qu'à une relation plus équilibrée entre les hommes et la nature.

En outre, la réflexion contemporaine sur les questions environnementales amène à définir, à côté des valeurs d'usage, au moins quatre autres types de valeurs des ressources naturels. La première, la valeur d'option, est liée à la possibilité d'utiliser un actif plus tard; «opter» pour une utilisation future permettrait de conserver la ressource pour un usage ultérieur, comme c'est le cas de la non-utilisation de ressources minières connues, mais non exploitées. La seconde valeur est celle de legs - on l'attribue à un actif que l'on souhaite léguer à ses descendants ou plus généralement aux «générations futures» évoquées par le rapport Brundtland (1987). On peut attribuer une valeur à un actif simplement parce qu'il existe, conserver une ressource potentielle, il s'agit de la valeur d'existence, de «non-usage», comme les modèles des «sanctuaires» dans les politiques de la protection de la nature. La conception extrême des valeurs de non-usage est la valeur d'un actif dont on ne peut rien faire, qui est hors de la sphère économique. Elle renvoie à la notion de valeurs «intrinsèques» qui ne sont ni mesurables, ni échangeables, ni susceptibles d'une appropriation privée, comme celle des savoirs, du lien social ou de l'appréciation d'un paysage.

De plus, selon Bryan Norton (1991, cité par Larrère C. et R.), on ne peut pas protéger efficacement les êtres naturels si on prend en considération dans la nature que les ressources. Il propose d'élargir

cette notion. En effet, il faut prendre en compte les ressources scientifiques, puisqu'on est loin de connaître toutes les espèces vivant sur terre et toutes leurs vertus, ainsi que les ressources symboliques ou religieuses, car toutes les cultures humaines accordent une valeur symbolique - ou des vertus surnaturelles - à certaines espèces, à certains sites ou certains paysages.



Différents types de valeurs reconnus à la biodiversité. D'après Chevassus-au-Louis et al. (2009), sur : <https://www.encyclopedie-environnement.org/societe/biodiversite-nest-luxe-necessite/>

Par ailleurs, c'est par le biais d'une valeur esthétique que de nombreuses espèces sont médiatisées et protégées. Cet aspect, dans la biologie, porte le nom de la notion espèce parapluie. La valeur esthétique est relationnelle car elle n'existe que par le regard d'un observateur et elle est largement subjective. Selon le philosophe Allen Carlson (2007, cité par Barroca-Paccard, 2013), l'expérience de la nature peut être émotionnelle (le sentiment de bien-être), mais aussi cognitive. En effet, les connaissances sur la nature modifient la perception esthétique de l'homme et permettent de mieux apprécier la nature. Des études montrent combien le rapport affectif au vivant est important dans le contexte scolaire. L'éducation à la nature va donc de pair avec la construction de savoirs. Par la suite, les personnes qui ont un plus haut niveau de connaissances du fonctionnement de la biodiversité et des enjeux de sa conservation sont celles qui mettent en œuvre le plus de comportements pro-biodiversité.

La convention de Rio de 1992 sur la biodiversité affirme sa valeur intrinsèque et souhaite que les « avantages provenant de la conservation et de l'utilisation durable de la diversité biologique fassent l'objet d'un « partage équitable » entre les communautés humaines. En créant le plan d'action « Agenda 21 » signé par 192 chefs d'États, le Sommet de la Terre de Rio en 1992 donne une vraie impulsion sur le plan institutionnel. Souci de l'environnement et souci des générations futures apparaissent en même temps, notamment à la Conférence de Stockholm, en 1972, où la Déclaration de l'Onu pose comme principe que la protection de la nature et la gestion des réserves naturelles doivent se faire pour le bénéfice des générations présentes et futures, ou dans le rapport des Nations Unies « Notre avenir à tous », en 1987, présidé par Gro Harlem Brundtland, où a été introduit l'expression « développement durable », défini comme *développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs*. Depuis 2012, la Plate-forme intergouvernementale sur la biodiversité et les services écosystémiques (IPBES), lancée par le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), rassemble un groupe d'experts sur le modèle du Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat (GIEC). Sur le terrain national, en France, la loi pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages a été adoptée le 20 juillet 2016, 40 ans après la loi de protection de la nature de 1976. Elle inscrit dans le droit français une vision dynamique et renouvelée de la biodiversité. Nombreuses politiques environnementales ont été déployées: réseau Natura 2000 a pour but de maintenir ou améliorer l'état de conservation des habitats et des populations d'espèces dits « d'intérêt communautaire » à l'échelle européenne. En France, la politique des Espaces Naturels Sensibles impose aux départements d'œuvrer à la préservation de sites naturels ou semi-naturels et à leur valorisation, touristique et pédagogique, dans les limites imposées par leur fragilité.

L'éthique de l'environnement soulève la question de la légitimité de l'anthropocentrisme occidental dans la construction des normes d'exploitation et de gestion des espèces et des systèmes naturels (Larrère, 2015). Selon une vision non-anthropocentrique, la biodiversité porte une véritable valeur intrinsèque, elle est une entité qui vaut par elle-même. De ce constat découlent ensuite deux éthiques environnementales. La première accorde une valeur morale à chaque entité vivante, en considérant qu'elles déploient toutes des stratégies complexes pour se maintenir dans l'existence et pour se reproduire. Il s'agit de l'éthique biocentrique. La seconde considère que nous faisons partie de la même communauté d'êtres vivants, donc nous avons des devoirs aussi bien à l'égard de ses membres que de la communauté comme un tout. C'est pourquoi on la dit écocentrique. Selon Hicham-Stéphane Afeissa (2007), l'écocentrisme ajoute l'importance des éléments abiotiques et de systèmes plus vastes : la perspective est écosystémique (incluant des végétaux, des animaux, mais aussi des habitats, des montagnes, etc.). Cette perspective place, comme le biocentrisme, l'être humain parmi les animaux, mais elle fait référence à une vision plus large de l'environnement, car elle y inclut également les réalités et les réalisations humaines. Sont ainsi mises en avant les relations et dépendances réciproques entre les systèmes naturels et sociaux. L'écocentrisme est actuellement une option privilégiée pour penser les relations entre sociétés humaines et systèmes naturels. On trouve l'origine de cette éthique dans la réflexion d'Aldo Leopold (1948), forestier

américain. Il a consacré sa vie à la protection de la nature et publié « Almanach d'un comté des sables » où il expose une éthique environnementale qu'il nomme « land ethic ».

Ces deux courants sont parfois confondus sous l'appellation commune de « deep ecology ». Selon les partisans de ce courant politique, tous les êtres vivants doués d'auto conscience, éprouvant désirs, plaisirs et souffrances, ont le droit de vivre et de se développer. Il serait donc moralement et juridiquement condamnable de tuer un membre de la plupart des espèces animales qu'un homme, une femme ou un enfant. Certains y voient la mise en scène d'un conflit entre l'homme et la nature, voire une attaque menée contre l'humanisme. Luc Ferry (1992), dans son ouvrage *Le nouvel ordre écologique* critique vivement l'idée des droits accordés à la nature. Pour lui, la nature est d'abord un matériau destiné à la production. *A contrario*, Michel Serres (1990), quant à lui, propose de signer un « contrat naturel », passé dans les termes du contrat social des philosophes du XVIII^{ème} siècle, et destiné à redéfinir les rapports entre les hommes et la nature:

"Autant la nature donne à l'homme, autant celui-ci doit rendre à celle-là, devenue sujet de droit."(Serres, 1990, p. 67).

Tout dépend, en effet, de la façon dont on conçoit les rapports entre l'homme et la nature. Longtemps a prévalu la vision statique de la nature – définie par son extériorité par rapport à l'homme ; dans cette conception ce dernier apparaît comme un perturbateur des processus spontanés. Certains défenseurs de la nature se réclament d'un « principe de naturalité », qui se définit par l'état où se trouverait la nature indépendamment de toute intervention humaine. Le Wilderness Act américain (1964), organise la protection de la nature aux États-Unis, lui donne comme objectif de préserver la nature sauvage (wilderness), la sanctuariser, dont l'homme n'est tout au plus qu'un « visiteur temporaire ».

Dans cette perspective, protéger la nature c'est la protéger contre l'homme. L'écologie classique était focalisée sur les "équilibres de la nature", c'est-à-dire sur les mécanismes de régulation qui permettent aux écosystèmes de retrouver leur état d'équilibre qui conduirait, à long terme, au stade ultime: le climax. Toutes les interventions humaines étaient considérées comme des perturbations dommageables, menaçant les équilibres naturelles. Cette vision statique est aujourd'hui remise en question. Les scientifiques ont adopté une vision dynamique des processus naturels et "intégré les perturbations comme facteurs de structuration de communautés biotiques, des écosystèmes et des paysages" (Larrère, 2015). Comme le précise Patrick Blandin (2009), la structure des mosaïques d'écosystèmes qui forment le paysage résultent d'un processus où se mêlent perturbations naturelles et perturbations d'origine anthropique :

"Toute situation actuelle doit être interprétée en fonction de son histoire. (...) des systèmes se trouvant "à l'équilibre" sont (...) des singularités temporelles dans un contexte général de changement. Ce qui devient la préoccupation centrale de la recherche, c'est alors la compréhension des trajectoires temporelles de systèmes écologiques dans leurs composantes naturelles et humaines." (Blandin, 2009, p. 51).

On sait aujourd'hui que même les écosystèmes qui paraissaient "sauvages" avant la colonisation des occidentaux, comme l'Amazonie ou l'Australie, ont été transformés en profondeur, au cours de derniers millénaires, par les techniques d'usage de milieux par les peuples autochtones.

L'homme n'est plus considéré comme le grand perturbateur des équilibres naturels. Aujourd'hui, se préoccuper de la nature ne veut plus dire préserver les équilibres ou protéger la stabilité des écosystèmes. L'intégrité et l'équilibre sont relatifs dans une nature en plein changement. On se soucie des capacités d'adaptation des populations et des milieux aux perturbations issues de leur environnement. D'où l'intérêt accordé à la conception de la biodiversité qui concerne tous les niveaux du vivant, des gènes à la biosphère, qui est située dans la dynamique de l'évolution : la diversité biologique semble être le facteur d'adaptabilité du vivant, qui garantit la poursuite des processus évolutifs. Envisager la biodiversité dans une perspective dynamique, c'est comprendre que les hommes sont également capables d'entretenir et même améliorer la biodiversité, comme le prouvent certaines pratiques de génie écologique, grâce auxquelles on peut restaurer des milieux, orienter la dynamique de communautés biotiques, renforcer certaines populations ou réintroduire des espèces disparues dans une région donnée.

Aux débuts des années 2000, le géochimiste Paul Crutzen, Prix Nobel de chimie grâce à ses travaux sur la couche d'ozone, popularise la notion d'Anthropocène, construite à partir du grec ancien *anthropos*, « être humain » et *kainos*, « nouveau ». Crutzen (2002) émet l'hypothèse que la planète serait entrée, depuis l'invention de la machine à vapeur par Watt, au moment de la révolution industrielle à la fin du XVIII^{ème} siècle, dans une nouvelle époque géologique succédant à l'Holocène. Il s'appuie sur les études prouvant l'élévation de la concentration en dioxyde de carbone et en méthane, due aux émissions humaines, après quelques millions d'années de relative stabilité de la composition de l'atmosphère terrestre. Le chimiste souligne la diversité des phénomènes en cours marquant l'emprise croissante des hommes sur la planète. Ainsi, l'Anthropocène repose sur l'irréversibilité et l'ampleur des changements environnementaux en relation avec les activités humaines, dont la trace est désormais inscrite dans l'histoire géologique et climatique de la planète. Si le concept fait le débat, il permet de réaliser que l'activité humaine influence suffisamment la Terre pour devenir une force géologique et qu'il est urgent de repenser les rapports entre l'humanité et la nature. Le « changement global », l'ensemble des facteurs de dégradation dus à une pression excessive sur les écosystèmes entraîne une telle érosion de la biodiversité qu'on parle d'une sixième crise d'extinction majeure, les cinq autres s'étant échelonnées entre le Dévonien (370 millions d'années avant le présent) et la dernière en date, celle de la fin du Crétacé (65 millions d'années). Cette dernière a entraîné, entre autres, l'extinction des dinosaures mais favorisa l'épanouissement des oiseaux et des mammifères.

Dans cette perspective, Michel Lussault (2018) propose trois niveaux d'analyse de notre globe: une planète, la Terre et le Monde. Une planète est un corps céleste parmi d'autres dans l'univers infini, régi par les dynamiques de systèmes physiques et chimiques indépendants de l'homme, où le vivant est apparu, dont l'homme constitue une ramification. Ensuite, la Terre est cette planète particulière qui est notre écumène - mot dérivé d'*oikos* (demeure en grecque). Ainsi, la Terre est habitée par l'homme-espèce qui modifie les données de la biosphère jusqu'à la fabrication de constructions spatiales en grand nombre et de grande échelle. Puis, le Monde représente l'espace social d'échelle supra-englobante, la forme actuelle prise par l'écumène depuis la dernière phase de mondialisation, dès 1945-1950. D'après Lussault (2018) :

“la planète renvoie à l’ordre biophysique des choses, la Terre à la prise humaine de cet ordre, le Monde à la configuration dans un moment historique particulier de cette prise” (...) une planète anthropisée, la Terre humanisée, notre Monde socialisé: trois sémantiques, différentes mais indissociables, pour un seul globe”. (Lussault, 2018, p. 203).

Aujourd’hui, à l’ère d’Anthropocène, les sociétés doivent affronter la situation complexe, où les intérêts de la planète, de la Terre et du Monde se confondent et sont solidaires. À partir de cette hypothèse, l’habitat humain s’avère vulnérable, mais il est nécessaire d’accepter cette vulnérabilité systémique et en faire un vecteur d’action commune, redéfinir de nouvelles façons d’habiter la Terre. Pour cela, Michel Lussault évoque le concept du “*care*”. Un terme délicat à traduire en français, il s’agit d’une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible; ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie (Tronto, 1993). Ainsi, la politique du *care* spatial se base sur la prévenance, la responsabilité, l’attention éducative, la compassion et l’attention aux besoins des autres. Elle est fondée sur le principe d’implication et d’*empowerment* des acteurs; elle promeut les initiatives des “non-décideurs” et réclame une visibilité de leurs pratiques. Cela nécessite l’existence d’une démocratie véritable, dotée d’institutions fiables et solides. Le *caring* spatial est donc un processus éducatif, une “éducation à” l’action de ménagement de l’écoumène.

2.2. Aspects psychologiques du lien avec la nature

2.2.1. Faire l’expérience de la nature.

Aujourd’hui, la majeure partie des hommes vit dans l’environnement urbain. Cet environnement et le mode de vie qui lui est associé augmentent la séparation déjà existante entre l’humain et la nature.

Dans les sociétés occidentales, les enfants jouent de moins en moins à l’extérieur, passent plusieurs heures par jour devant les écrans. Ils n’ont pas l’occasion d’explorer la nature par eux-mêmes. De plus, lorsqu’ils fréquentent des espaces verts dans les villes, ces lieux de nature sont souvent fortement réglementés dans leur accès public, ce qui contribue à la mise à distance de la nature. D’après Larrère (2015) :

“les villes ont été construites pour que leurs habitants soient à l’abri de la nature et de ses dangers: le chaud, le froid, les intempéries, les animaux, etc.” (Larrère, 2015, p. 76).

Nous découvrons ici le premier rôle de la nature: le vecteur de désordre et d’insalubrité, comme la présence des animaux nuisibles dans l’espace urbain - blattes, rats, pigeons. *A contrario*, le second rôle est bénéfique et vecteur d’hygiène et de pureté, il fait compenser les maux de la ville par les

bienfaits de la nature, l'eau, l'air, la lumière, le soleil... (Blanc, 2008). La géographe Nathalie Blanc analyse la place du végétal, de l'animal et de l'air dans la ville et constate :

«si le végétal est depuis longtemps considéré comme un facteur et un instrument de l'amélioration des conditions de vie en ville, l'animal n'est pas un élément de l'aménagement ou du paysage urbain» (Blanc, 2008, p.116).

Quant à l'air, la pollution est considérée comme inhérente à la vie en ville. D'après Nathalie Blanc, si la nature des urbanistes est un cadre, il n'est pas question de nature sauvage, mais de paysage soigneusement jardiné, et la nature civilisée par l'action paysagère est à son tour chargée de civiliser l'habitant : «aujourd'hui, la ville est le lieu de domestication de la nature» (Blanc, 2008, p. 58).

Pourtant, l'homme a besoin du lien avec la nature ; les enjeux de « reconnexion » avec la nature sont multiples. Gregory Bratman (2012, cité par Fleury&Prévot, 2017) qui définit la nature comme un ensemble de plantes et d'animaux, lui attribue des bienfaits de plus en plus reconnus sur le bien-être et la santé psychique de l'homme. Les plantes et les animaux augmentent nos capacités cognitives, notamment l'attention. Ils améliorent notre état émotionnel en diminuant le stress, et ils améliorent notre santé mentale. Ces effets sont appelés les «services écosystémiques psychologiques» de la nature.

D'une part, Robert Michael Pyle (1978, cité par Fleury&Prévot, 2017) présente une hypothèse qu'il appelle « l'extinction de l'expérience de nature ». Il explique que nous cherchons inconsciemment le contact intime de la nature dont nous avons besoin pour notre bien-être. Or, le manque d'expérience de la nature lié à la crise de la biodiversité entraîne notre désintérêt pour celle-ci qui participe à sa diminution dans nos espaces de vie et donc à la crise.

D'autre part, Peter Kahn (2002, cité par Fleury&Prévot, 2017), psychologue de l'environnement, propose l'hypothèse d'une « amnésie environnementale générationnelle » qu'il définit ainsi :

« nous considérons l'environnement naturel dans lequel nous grandissons comme une référence qui nous servira à mesurer les dégradations environnementales plus tard dans nos vies. De génération en génération, les dégradations de l'environnement augmentent, mais chaque génération considère le niveau dégradé dans lequel elle grandit comme le niveau non dégradé – comme un niveau normal. J'appelle ce phénomène psychologique l'amnésie environnementale générationnelle (Kahn, 2002, p. 106) ».

Sur le terrain français, Laurent Godet (2012) nous parle de la nature ordinaire :

«la nature qui se trouve à mi-chemin entre espaces artificiels, dominés par l'homme, et espaces naturels, desquels l'homme est absent ou au sein desquels son passage et son empreinte sont éphémères» (Godet, 2012, p. 82).

Il regrette que cette nature est souvent réduite aux biens et services qu'elle est susceptible de rendre aux sociétés, alors que ce sont les éléments de cette nature qui composent notre quotidien, ce sont eux qui nous accompagnent depuis notre enfance. D'après le géographe, les sons, les couleurs, les odeurs sont portés par cette nature ordinaire. Godet rejoint la théorie de Pyle, en ajoutant que conserver cette nature:

“c’est percevoir cette nature comme un patrimoine au sens premier du terme : un héritage que l’on s’est approprié sentimentalement et que l’on souhaite céder à d’autres générations, au moins dans l’état où nous l’avons connu” (Godet, 2012, p. 84).

En 2005, le journaliste américain Richard Louv (cité par Coquidé, 2017) a popularisé le concept de *nature-deficit disorder*. Ce « décrochage nature » se caractérise par un éloignement de la nature dans les activités et il soulève de réels enjeux pour la santé publique, car les liens affectifs que nous nouons dans l’enfance avec les milieux qui nous entourent, ont une influence sur nos rapports à l’environnement à l’âge adulte (Louv, 2005).

Suite à ces questionnements, en 2008, un rapport de Birdlife International sur « Le bien-être grâce à la nature dans l’Union européenne » a synthétisé plusieurs études, en relevant les menaces comme l’obésité, les maladies cardio-vasculaires et les diabètes de type II causés par le manque d’activité physique et précisant que le développement physique et socio-émotionnel des enfants est stimulé par un contact direct avec la nature.

2.3. Relation avec la nature.

Selon F. Stephan Mayer et Cynthia McPherson Frantz (2004, cité par Bonnefoy, 2017), la connexion à la nature est définie comme un sentiment d’unité avec la nature caractérisé notamment par la distinction entre le sentiment d’appartenir à l’écosystème et celui d’observer l’écosystème. Barbara Bonnefoy (2017) explique que la connexion à la nature est davantage une disposition stable à travers le temps et les situations qu’une simple expérience ponctuelle, qui pousserait les individus à rechercher le contact avec la nature. Ce sentiment d’être connecté à la nature trouverait son origine dans les expériences passées et notamment celles se rapportant à l’enfance. Comme le dit Edgar Morin (2000), le plein emploi de l’intelligence :

« nécessite le libre exercice de la curiosité, faculté la plus répandue et la plus vivante de l’enfance et de l’adolescence, que trop souvent l’instruction éteint et qu’il s’agit au contraire de stimuler, ou si elle dort, d’éveiller » (Morin, 2000, p. 50).

Grimper aux arbres, sauter d’une hauteur importante, attraper un insecte récalcitrant, franchir un obstacle représentent autant de défis qui demandent à l’enfant de résoudre lui-même ses problèmes, de trouver ses propres solutions, d’essayer à nouveau après plusieurs échecs, d’affiner ses stratégies.

Stephen R. Kellert (2002, cité par Bonnefoy, 2017) propose un modèle conceptuel reliant les expériences de la nature au développement de l’enfant. Dans ce modèle, l’enfant vit une expérience directe quand il est en contact physique avec des éléments de nature et des espèces non humaines de façon libre et non planifiée. Il vit une expérience indirecte lors de sorties organisées dans des espaces de nature bien organisés, comme les zoos, les jardins botaniques, etc. Enfin les expériences vicariantes – ou symboliques – de nature sont sans contact physique avec le monde naturel, mais transmises par des histoires, des livres ou des films. Ces trois types d’expériences agissent sur trois

composantes du développement de l'enfant : la cognition, lorsque l'enfant assimile des connaissances directes et les utilise pour construire ses propres représentations du fonctionnement du monde; les émotions, positives et négatives, que l'enfant ressent et qu'il va mobiliser pour effectuer ses choix de vie; ainsi que les valeurs que l'enfant attribue à la nature et qui participent à la construction de son identité.

Les effets bénéfiques du contact avec la nature sur la santé sont aujourd'hui bien documentés en psychologie. Robert Ulrich (cité par Bonnefoy, 2017) a publié en 1984 une recherche réalisée de 1972 à 1981 auprès de 46 patients ayant subi une ablation de la vésicule biliaire et qui ne présentaient aucun trouble psychologique ni aucune complication suite à l'opération. Tous les patients séjournèrent dans des chambres similaires avec une fenêtre, et pouvaient voir la vue extérieure depuis leur lit. Une partie de patients suivis avait vue sur une forêt, tandis qu'une autre partie avait vue sur le mur d'un bâtiment mitoyen. Pour chaque patient suivi, une infirmière collectait la quantité d'analgésiques consommés chaque jour et la durée d'hospitalisation ; elle appréciait également le comportement et le bien-être du patient. Les données recueillies pour ces deux groupes ont été comparées : les patients dont les fenêtres donnaient sur un espace naturel récupéraient plus rapidement que les autres. Il s'agit de la Théorie de la réduction du stress. Il a été mis en évidence que les environnements naturels induisent des émotions positives et réduisent les pensées négatives et le stress, lorsqu'un individu est confronté à une situation perçue comme exigeante ou menaçant son bien-être.

D'autre part, les psychologues proposent la théorie de la restauration d'attention (Attention Restoration Theory ou ART). La notion d'attention désigne un ensemble de processus permettant de contrôler et réguler la quasi-totalité de nos activités cognitives. La psychologie distingue plusieurs formes d'attention : l'attention sélective permet de faire un tri entre plusieurs informations et active un mécanisme de sélection de l'information, ainsi nous sommes concentrés sur une seule activité. Au contraire, l'attention partagée consiste à répartir son attention entre plusieurs activités. L'attention soutenue est la capacité de traiter une activité pendant une durée importante de façon à terminer la tâche. Enfin, les psychologues parlent d'attention distribuée, lorsque l'individu balaye un champ perceptuel sans privilégier une zone particulière. Rachel et Stephen Kaplan (1995, cité par Bonnefoy, 2017) ont entrepris le programme de recherche dans les années 70 auprès des personnes habituées à fréquenter des espaces naturels, à qui ils ont demandé de tenir un journal de bord de leurs expériences en y notant sentiments, impressions, motivations. À partir de ce matériel collecté sur dix ans, les chercheurs ont développé la notion d'« environnement restaurateur » : après avoir fréquenté des espaces naturels, les participants se disaient profondément reposés et avaient un sentiment de « guérison ». Pour Kaplan (1995, cité par Bonnefoy, 2017), le contact avec des environnements naturels (parcs naturels, jardins, forêts, plages, parcs urbains, mais aussi plantes vertes sur le rebord d'une fenêtre, vue sur les arbres) permet de rendre temporairement inutile le déploiement de l'attention soutenue, dirigée ou sélective, et donc de lui permettre de prendre du repos. Ces environnements naturels peuvent ainsi contrer le déficit attentionnel, sous quatre conditions dans la relation à l'environnement : fascination, évocation, cohérence et compatibilité. La fascination pour un environnement ou un objet permettra à l'individu de reposer

son attention sélective ou soutenue en la remplaçant par une attention qui ne demande aucune concentration particulière. Deuxième qualité, l'évasion offre la possibilité de se sentir ailleurs, de sortir de ses préoccupations, elle libère de l'activité mentale demandant l'attention dirigée. La cohérence repose sur l'équilibre entre la facilité d'utilisation et la richesse d'un milieu. Enfin la compatibilité correspond aux liens et interactions entre l'environnement et l'individu.

Ainsi, le potentiel restaurateur des environnements naturels aide les individus à réguler l'excès d'informations et de stimulations lié à la vie urbaine. La connexion à la nature développe les capacités à réguler ses émotions, son stress et ses capacités attentionnelles. Selon Paul Wesley Schultz (2001, cité par Bonnefoy, 2017), elle possède trois composantes: le sentiment de se sentir intégré à la nature ou une composante cognitive, le plaisir de prendre soin de la nature ou une composante affective et une composante comportementale d'engagements à agir favorablement pour l'environnement naturel.

2.4. Éducation à la nature.

2.4.1. Caractéristiques des éducations à ...

Éduquer est un terme polysémique. Du latin educare, il désigne la formation intellectuelle, morale et physique d'un individu. L'éducation se compose d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont nécessaires à l'intégration sociale. L'éducation est donc un processus mais aussi un résultat. Éduquer vient aussi de « ex-ducere » qui signifie « conduire hors de ». Éduquer c'est donc permettre à quelqu'un de se construire, de s'ouvrir au monde et d'accéder à sa propre pensée critique. Il ne s'agit pas seulement de voir l'enfant comme un réceptacle que l'on remplit de savoirs ou comme de l'argile qu'on modèle. L'éducation devient un processus par lequel une personne se développe harmonieusement personnellement et dans son environnement.

Depuis plusieurs années, de nombreuses formes d'éducations à ... émergent, lesquelles résultent des préconisations des instances internationales comme L'UNESCO afin de prendre en charge des défis globaux. L'éducation à la nature en fait partie.

D'une part, l'éducation à la nature vise à permettre la prise de conscience de l'urgence à respecter et à préserver notre environnement. Elle devrait initier des savoir-être et des savoir-faire facilement transposables, tout en évitant les dérives comportementalistes et les automatismes non réfléchis. Il s'agit aussi de modifier notre rapport au monde en sortant d'une approche centrée sur l'Homme, en nous ouvrant sur l'ensemble du monde vivant.

D'autre part, l'éducation à la nature cherche l'épanouissement de l'individu dans sa relation à lui-même, aux autres et au monde non humain. Elle vise, comme toute action d'éducation à l'environnement, à créer un monde plus juste, en promouvant les valeurs de partage, de solidarité, de participation, d'ouverture d'esprit. On le voit, l'enjeu principal de l'éducation à la nature est de réinsérer les humains dans ce vaste écosystème qu'est la terre ; une insertion sociale, économique, politique et technologique, mais aussi une implication affective, sensible et symbolique.

Par ailleurs, Jean-Jacques Rousseau (1761), le père de l'écologie et de l'éducation à la nature, propose non pas une éducation qui "suive la nature" - il est bien conscient que "la nature" n'existe pas et que, dès lors qu'il y a "civilisation", la nature est créée par l'homme - mais une éducation qui restaure les "principes" de la nature. Il formule, dans le livre premier de *L'Émile ou de l'éducation*:

"Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ; et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux (les devoirs) qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être a besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne". (Rousseau, 1761, p. 14).

Ainsi, Rousseau exprime déjà au XVIII^{ème} siècle l'objectif fondamental pour l'éducation à la nature. Néanmoins, Edgar Morin (2014) s'oppose au philosophe des Lumières dans son « Manifeste pour changer l'éducation », en pointant que, plutôt qu'enseigner à vivre, « on peut seulement aider à apprendre à vivre » (Morin, 2014). Le penseur avertit :

« Bien sûr, lire, écrire, compter sont nécessaires au vivre (...). Mais il manque de plus en plus la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain » (Morin, 2014, p.15).

Par conséquent, l'éducation à la nature, tout comme les autres éducations à ..., possède un statut particulier et une structure qui la différencie des disciplines tant pour les contenus que pour les pratiques d'apprentissages. Elle s'appuie sur des savoirs transversaux en étant relative à des enjeux sociétaux qui sont non disciplinaires par nature, ce qui la distingue du modèle standard des contenus scolaires. Elle est aussi en étroite relation avec des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2011), car elle est censée apporter des solutions à des problèmes que les sciences ne peuvent pas résoudre. De plus, elle accorde une place importante aux valeurs et moins, en apparence, à certains savoirs. Elle a pour objectif de faire évoluer des comportements voire au moins des attitudes. Son développement nécessite l'implication des élèves pour que les apprentissages ne se réduisent ni au modèle ni à imiter des bonnes pratiques.

Par ailleurs, Jean-Marc Lange (2011) rappelle que l'école met en œuvre, en plus des enseignements disciplinaires, des actions éducatives, désignées comme des « éducations à », en opposition aux « enseignements de ». Nous passons des savoirs considérés comme vrais car ayant pour origine des disciplines académiques, des savoirs qui développent la raison, vers des savoirs qui doivent s'inspirer de situations réelles. Cela implique de donner la priorité à des savoirs orientés vers l'action, vers la construction d'attitudes et de comportements sociaux, ce qu'exprime le terme de compétences. La meilleure façon de développer ces habiletés revient à étudier des situations de vie en s'appuyant sur l'idée qu'il faut apprendre par le faire. Cela nous amène vers les questions vives.

En effet, les questions complexes, d'actualité, parfois controversées, dont les termes ne sont pas toujours bien définis, exigent un éclaircissement spécifique. Ces questions abordées dans les

« Éducatifs » relèvent des problèmes complexes flous, qui ne se laissent pas décomposer en sous-problèmes bien distincts selon le modèle cartésien qui sert de base à l'enseignement scolaire. Il s'agit des problèmes mal structurés, qui se caractérisent par le pouvoir des experts qui sélectionnent les arguments selon les intérêts défendus ; le contre-pouvoir des citoyens qui, sans avoir toujours les connaissances requises pour un tel débat, souhaitent imposer leur idéal ; et la complexité intrinsèque des situations en questions. L'étape centrale de la construction des savoirs scolaires est la problématisation. Selon Michel Fabre (2009), il s'agit d'un processus complexe, comportant une dimension horizontale ou chronologique (position, construction et résolution du problème) et verticale (articulation de données et de conditions, dans un cadre théorique, éthique, politique...). On comprend que les controverses peuvent concerner les données ou les conditions du problème et souvent les deux. Ces controverses ne sont pas seulement des querelles de scientifiques, elles relèvent inévitablement de conflits d'intérêts. C'est dire que les problèmes flous sont également très souvent des problèmes « floutés », voire « filoutés » (Fabre, 2009). Sont concernés des problèmes tels que la surpopulation de la Terre, le réchauffement climatique, la gestion de la forêt boréale, etc. Le principal enjeu pour l'enseignant est de prendre en compte ces aspects controversés sans induire des attitudes qui seraient dogmatiques ou relativistes. Puisque l'école est un lieu de simulation, l'importance est de comprendre les problèmes qui sont posés, c'est-à-dire de percevoir leurs enjeux et de voir comment, à partir d'une même question, il peut y avoir plusieurs manières de la construire et de la résoudre. Le rôle de l'enseignant est celui d'une formation à la prudence, donc d'initier les élèves au jugement éthique en les faisant expliciter les principes qui fondent leur argumentation, en mettant en évidence la multiplicité des valeurs qui sous-tendent les conceptions de la vie, dans une société plurielle, en attirant également leur attention sur l'examen des conséquences qui découlent de telle ou telle décision. D'après Yves Alpe et Angela Barthes (2013), il faut trouver une « bonne distance » pour que l'enseignement ne dégénère pas en affrontements idéologiques, mais conserve malgré tout un lien avec ces questions pour motiver l'apprentissage.

L'éducation à la nature permet d'introduire une démarche nouvelle de penser le monde comme un système complexe constitué d'une multitude d'éléments en interaction. En effet, dans le monde actuel nous devons avoir une approche systémique et globale. Il faut apprendre à relier les éléments entre eux, à montrer à quel point l'homme est inscrit dans un ensemble et à quel point, chaque fois que l'on agit sur l'un des éléments, cela retentit sur la totalité. L'approche systémique permet aux individus de comprendre comment fonctionne le vaste monde dans lequel ils vivent et de leur montrer qu'ils disposent d'un pouvoir bien réel d'agir sur le monde et cela, tant au niveau local qu'au niveau national ou planétaire. Edgar Morin (2000) propose, parmi les sept savoirs pour faire face aux problèmes fondamentaux du monde d'aujourd'hui, de comprendre le destin planétaire du genre humain. D'après le penseur :

“Nous dépendons vitalemment de la biosphère terrestre, nous devons reconnaître notre très physique et très biologique identité terrienne. ” (Morin, 2000, p. 82).

Cette prise de conscience doit conduire les hommes à modifier leur comportement, c'est à dire à chercher et non pas à maîtriser et dominer l'environnement, mais plutôt à vivre en symbiose avec lui. Il est nécessaire pour cela de prendre conscience de notre interdépendance, afin de développer responsabilité et solidarité les uns envers les autres, pour penser ensemble un développement pas uniquement basé sur l'économie et la technologie. En termes d'éducation, ceci passe notamment et principalement par l'éducation à la nature. En effet, en observant la nature, l'enfant apprend ce qu'est la vie et découvre les liens qui unissent les êtres vivants.

Les savoirs ainsi mobilisés sont à la fois stabilisés, lorsqu'ils sont transposés dans les domaines disciplinaires, et/ou en construction pour ceux de la science en train de se faire. Ces derniers sont porteurs de questionnements et d'incertitude qui est inhérente à toute approche du futur.

Dans le monde actuel, la conception linéaire de notre évolution étant rompue, nous ne pouvons plus voir le futur comme le seul prolongement du passé et du présent. Il paraît nécessaire de se situer dans une démarche de projection qui s'inscrit dans une dimension de temps long, par exemple un siècle. Dans une perspective éducative, il est possible de travailler trois types de futur, sous forme de *scenarii* : le futur possible qui correspond à différentes possibilités indéterminées, puis le futur probable représentant ce qui est le plus susceptible de se produire parmi les possibles et enfin le futur « préféré » qui correspond à ce que souhaite l'enfant ou l'adolescent. Selon David Hicks et Cathie Holden (2007, cité par Charbonnier, 2017), le travail sur des scenarii prospectifs permet aux jeunes de passer du statut d'élève à celui d'acteur citoyen capable de décider et d'agir dans le présent de façon responsable, plutôt que de sombrer dans la « crise de futur », c'est-à-dire l'incapacité de se projeter et d'agir dans la durée, ou dans l'hégémonie du temps présent et réel : « présentisme » (Hartog, 2003).

Par ailleurs, Philippe Meirieu (2001) considère l'éducation à la nature comme une priorité du champ de l'éducation. Il présente quatre approches complémentaires de l'éducation à l'environnement. La première, approche encyclopédique, a pour objectif d'inculquer à l'enfant des connaissances sur l'environnement, les êtres vivants, les écosystèmes, etc., « tout ce qui faut savoir ». Elle comporte le risque d'un savoir purement formel, une « pédagogie bancaire », où l'élève apprend pour restituer à l'enseignant sans se sentir concerné par ce qu'il acquiert. La seconde approche, behavioriste, permet à l'enfant d'acquérir des réflexes et comportements nécessaires à la survie de la planète, « tout ce qu'il faut faire ». Le danger potentiel de cette approche est que l'éducation devienne un pur dressage, d'exécution mécanique sans réelle compréhension de l'enfant, qui peut tendre vers un formatage totalitaire. Dans l'approche systémique, l'enseignant aide l'enfant à penser le monde comme un système complexe d'éléments en interaction dont il fait partie. En indiquant « comment on doit penser », le risque est de tomber dans le pédagogisme autour de la méthode où l'on perd l'importance d'enjeux. Enfin, l'approche critique a pour but de former des citoyens résistants, des citoyens débatteurs, avec un sens critique. Lorsqu'on enseigne « ce à quoi il faut résister », on s'expose au risque d'endoctrinement politique et écologique qui est contraire à la démarche éducative. Selon Meirieu, le rôle de l'éducateur de la nature qui est l'accompagnement de l'enfant dans le passage d'un monde objet à un monde projet,

en passant par deux étapes : faire exister le monde, lui faire découvrir un monde objectif en dehors, puis faire exister les autres dans le monde et différencier l'espace public et l'espace privé.

2.4.2. Pédagogies de l'éducation à la nature.

L'éducation à la nature met en avant la pédagogie active qui consiste à rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages. De quelles pédagogies parle-t-on?

Le terme « pédagogie » dérive du grec « enfant » et « conduire, mener, accompagner, élever ». En effet, le mot « pédagogue » était utilisé par les Grecs pour désigner un « esclave chargé de conduire les enfants ». Désormais, la pédagogie désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. Elle n'est plus spécifique aux enfants mais peut s'adresser à tous, à tous les âges de la vie. Chaque pédagogie transporte avec elle des valeurs (solidarité ou individualisme par exemple) et renforce certains comportements (travailler en équipe ou tout seul) et certaines attitudes (trouver qu'apprendre c'est amusant ou ennuyeux)...

Tout d'abord, dans l'éducation à la nature, on favorise la pédagogie de projet où l'apprentissage se fait à travers une réalisation collective et dans laquelle les apprenants participent au processus, à la construction du projet, au choix de la méthode de travail et à son évaluation permanente. D'ailleurs, le terme « projet » est parent de « projection » et ils ont pour matrice sémantique commune le verbe projeter, « jeter en avant et avec force », qui engage le fait que projeter n'est pas un acte passif, mais résultant d'une conviction et d'une décision réfléchie (Charbonnier, 2017). La pédagogie de projet est donc un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes (élèves ou stagiaires, enfants ou adultes, en formation ou en loisir) en situation d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions, puis de rechercher les moyens d'y répondre, et enfin de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre. Il s'agit d'une démarche inductive. C'est une pédagogie active et différenciée qui s'appuie sur des rapports non hiérarchisés entre l'enseignant ou l'éducateur et les apprenants. L'éducateur, dans ce processus, est là pour accompagner, aider, baliser, réguler, alimenter. Il n'est plus le détenteur tout puissant du savoir. Il devient personne ressource et conseiller. D'après Philippe Perrenoud (1999), il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. On est alors en opposition avec la pédagogie magistrale, où « celui qui sait » fait passer le savoir à « celui qui ignore » dans une situation frontale, selon le modèle : « Savoir - Enseignant - Apprenant ». Par contre cela se rapproche de la pensée constructiviste.

Introduit par Jean Piaget, le courant constructiviste en pédagogie suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « déconstruction » et une « (re)construction » de celle-ci. D'après cette pensée, développée en opposition au courant behavioriste (ou comportementaliste) fondé sur un processus basique de stimulus/réponse, c'est

l'apprenant qui construit son savoir et personne ne peut se substituer à lui dans ce processus. Les apprentissages ne se font pas par conditionnement mais par construction des activités mentales, en interaction avec l'environnement, suivant les étapes d'ajustements, évolutions, adaptation, accommodation et assimilation...). Cette approche met en avant la découverte par l'expérience personnelle: on construit ses connaissances par ses propres actions.

Chaque projet pédagogique possède des finalités cognitives et éducatives. Cette pédagogie développe l'autonomie, à la fois comme objectif et comme point d'appui, qui est le premier pas vers l'épanouissement personnel. Elle est basée sur la curiosité, l'esprit de recherche et d'investigation qui sont indispensables pour trouver aujourd'hui de nouvelles relations avec la nature. La motivation du groupe est le moteur de son fonctionnement, Il s'agit d'une pédagogie différenciée : chacun a son mot à dire et sa propre démarche à proposer, le travail de groupe nécessite la gestion de différences et des complémentarités, ce qui reflète la complexité du monde que l'on doit apprendre à comprendre et à gérer. La pédagogie de projet favorise le sens de la responsabilité qui permet de prendre la juste mesure de ses actes dans le monde. Dans un même temps, le projet s'élabore à partir d'un état de connaissance exprimé et se termine par un regard critique porté sur la réalisation ce qui développe le sens de l'évaluation. C'est un processus de création et d'exploration du monde qui développe la capacité à concevoir l'avenir. Élaborer un projet met du sens sur un lendemain inconnu et relie le présent au futur.

Par ailleurs, le père spirituel de la pédagogie de projet, John Dewey (1937) estime que la connaissance émerge de notre relation au monde extérieur. L'expérience est donc le maître-mot. Il valorise l'acquisition des savoir-faire et des activités manuelles (« *learning by doing* »). Sa conception pédagogique prend sens aussi dans la réflexion politique. Pour cette figure de la philosophie pragmatiste américaine, l'école n'est pas un sanctuaire coupé du monde où se transmettent la culture et les savoirs. Le fonctionnement autocratique de l'école traditionnelle n'est pas, selon le philosophe, cohérent avec les sociétés démocratiques. Persuadé que l'école est un levier du changement sociétal, Dewey valorise *empowerment*, c'est-à-dire le développement du pouvoir agir :

« l'école devient elle-même une forme de vie sociale (...). Toute éducation qui développe la capacité à participer effectivement à la vie sociale est morale. » (Dewey, 1937, p. 10).

John Dewey pensait que seule la formation d'un public éclairé, pouvant avoir accès à la construction des problèmes eux-mêmes et non au choix de solutions pensées par d'autres, permettait l'émergence d'une véritable liberté démocratique.

Dans le cadre de l'éducation à la nature, on favorise la diversité des approches et méthodes pédagogiques, c'est ce qui en fait la richesse. L'éducation à la nature se place dans une perspective où la nature n'est pas qu'une ressource-matière à gérer mais aussi la maison commune du réseau des êtres vivants dont l'espèce humaine fait aussi partie, *oïkos* en grec. L'objectif est de recréer du lien entre les individus et leur environnement au sein d'un système où les composantes biologiques et physiques sont en étroite interaction avec les composantes sociales et culturelles. La pédagogie

de l'écoformation concentre ses objectifs sur la rencontre avec un environnement qui se joue sur le double rapport de l'objectivité et de la subjectivité, et nous offre ainsi un double modèle pédagogique qui fonctionne par alternance : l'un, rationnel, d'étude de l'environnement, l'autre, symbolique, d'entrée rêveuse et artistique dans l'environnement qui se traduit souvent par des activités de création.

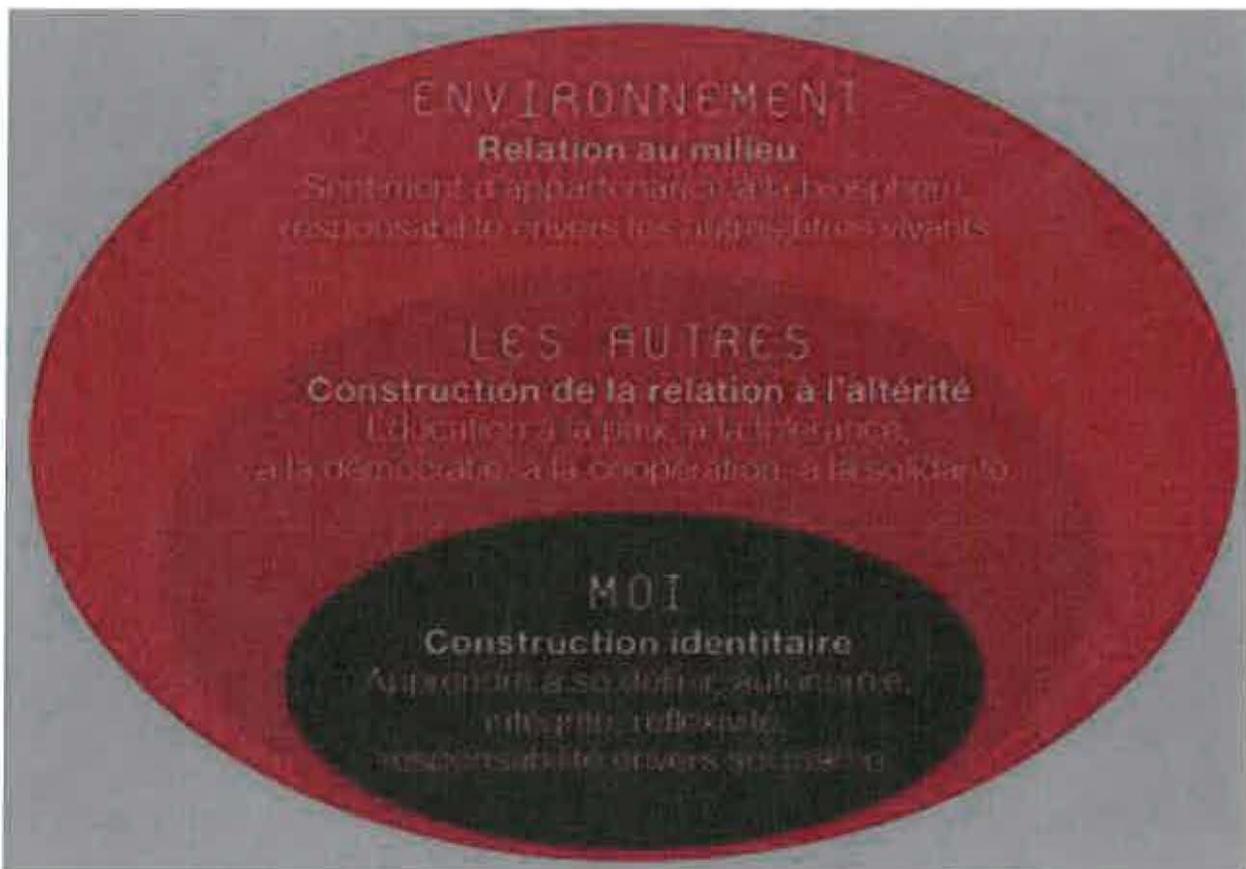
Dans sa conception des grands bouleversements de la physique et de la chimie, Gaston Bachelard (1957) organise la recherche autour quatre éléments comme unités écologiques de base. En effet, selon le philosophe, l'air, l'eau, la terre et le feu ont structuré notre imaginaire et orienté nos attitudes, gestes, comportements et langages les plus ordinaires. Ces éléments sont partagés par tous les habitants de la terre, ils peuvent donc nous aider à sortir des divisions disciplinaires devenues inopérantes pour évoluer dans la complexité du monde. Dominique Cottureau (2017) ajoute :

« quoi de plus vital que respirer l'air, boire l'eau, marcher sur et se nourrir de la terre. trouver notre énergie au feu et à la lumière ? » (Cottureau, 2017, p. 247).

Plutôt qu'une méthode, l'écoformation est un principe éducatif qui fait de la nature notre maître de formation. On part du constat que chacun grandit sur un mode tripolaire de formation : l'autoformation (par soi-même), l'hétéroformation (par les autres) et l'écoformation (par le monde physique). Tous les éléments environnants forment l'être humain, l'environnement devient un agent éducatif.

Cette approche nous amène à la pédagogie critique popularisée par Lucie Sauvé. L'éducation relative à l'environnement (ERE) recouvre, selon Sauvé (2002), l'ensemble de ces trois champs. L'ERE peut être considérée comme un synonyme d'éducation à l'environnement, elle met en avant l'idée selon laquelle cette éducation s'inscrit dans la perspective de la mise en lien de la personne avec son environnement. D'après Sauvé (2002), l'environnement est vu comme système intégrateur au sein duquel les personnes et les sociétés se construisent. Il s'agit d'un courant créé dans les années 70 et très activiste, notamment au Canada.

Néanmoins, Lucie Sauvé rappelle que l'éducation à la nature est étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté. Une nouvelle forme de citoyenneté est au cœur de l'éducation à l'environnement, l'écocitoyenneté, qui ne s'arrête pas à nos frontières géographiques et temporelles mais englobe la diversité de nos appartenances au monde. C'est aussi une nouvelle forme de savoir-être au monde qui porte en elle la marque d'un important changement de regard sur ce qui nous entoure à l'interface de la nature et de la culture. Elle propose de croiser les pratiques de démocratie, d'équité sociale et de justice avec les fondements de l'ERE, ce qui correspond à la dimension politique. Cette approche a essentiellement pour objectif de favoriser l'émergence d'une capacité de résistance réflexive, de susciter la volonté de lutter contre toutes les hégémonies et d'oppression.



Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social, d'après Lucie Sauvé (2002), sur: <http://www.graine-rhone-alpes.org>.

2.4.3. Textes d'encadrement et textes de prescription.

L'éducation à la nature s'inscrit dans les textes dans l'éducation à l'environnement et dans l'éducation à la biodiversité. Le courant pédagogique « éducation à l'environnement » apparaît dans les années 1970. Décrit dans les travaux de l'Unesco, il est issu notamment des mouvements d'éducation populaire, du scoutisme, de la naissance d'associations de protection de la nature, qui ont introduit les notions de connaissance et de préservation des milieux naturels, et également de la prise de conscience grandissante des répercussions de l'action humaine sur l'environnement. Célestin Freinet insistait sur l'importance du milieu et de l'environnement dans l'éducation lorsqu'il revendiquait un « matérialisme pédagogique » (cité par Le Gal, 1996). Le courant comportementaliste, fondé sur un processus basique de stimulus/réponse, indique qu'il faut permettre aux enfants, très tôt, d'acquérir des réflexes, d'adopter des comportements qui sont devenus nécessaires pour la survie même de la planète. Ainsi, en France, la Charte d'Éducation à l'Environnement de 1977 développe l'idée que l'Éducation à l'environnement a pour objectif de permettre aux élèves de s'abstenir de toute destruction, de toute perturbation inutile du milieu naturel et d'éviter le gaspillage. Dans les résultats de la conférence de l'UNESCO, à Paris en 1978, on trouve des attendus qui reprennent, très largement, cette conception behavioriste : il s'agit essentiellement d'inculquer des comportements qui s'avèrent aujourd'hui absolument indispensables pour la survie collective de la planète et pour le bien vivre de l'ensemble des citoyens. La mise en place de classes vertes et classes de mer par l'Éducation nationale, ainsi que la création des BTS protection de la nature ont contribué également à son émergence. Les années 1980 voient un élargissement de ses champs d'intérêt et d'intervention avec notamment la création du réseau national École et Nature puis des réseaux régionaux comme Graine et autres. Dans les années 1990, le concept de développement durable apparaît suite au rapport de Brundtland. Le terme « éducation à l'environnement et au Développement Durable » (EEDD) entre dans les textes de l'Éducation Nationale en 2004.

Sur le plan institutionnel, l'Union européenne (2012) propose un classement des compétences à enseigner en deux groupes : « Pendant leur scolarité, les jeunes doivent acquérir à la fois des compétences fondamentales solides (en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences) et des compétences transversales clés comme la capacité d'apprendre, l'esprit d'initiative et d'entreprise et les compétences sociales, civiques et culturelles. ». Les Éducatrices à... invitent à s'affranchir des normes scolaires habituelles, notamment de la forme scolaire et donc à en construire d'autres, qui sont présentées comme plus valides et plus pertinentes compte tenu des évolutions du monde.

L'éducation à la nature fait partie de la grande famille des éducations à l'environnement et au développement durable.

Depuis 2004, quatre circulaires ont été publiées, permettant d'établir l'intégration des thèmes, des enjeux et des principes du développement durable dans les programmes d'enseignement, dans les

formations des enseignants et des personnels d'encadrement, dans les démarches globales de développement durable des écoles et des établissements, dans la production de ressources pédagogiques. L'éducation à l'environnement et au développement durable est mentionnée, depuis 2013, dans l'article L. 312-19 du code de l'éducation.

Cependant, d'après l'analyse des instructions officielles, la nature a été quasi-exclusivement dans le champ des sciences de la vie et de la terre (SVT). Certes, les programmes recommandent, à tous les niveaux d'enseignement, les rencontres effectives avec la nature, dans les modalités diverses, dont la mise en place de « coins nature » dans les établissements scolaires, mais ils sont construits de telle manière qu'ils ne privilégient pas un regard critique sur les savoirs et sur leur impact social. Comme nous l'indique Maryline Coquidé (2017), au cycle 1, l'élève découvre le monde et le vivant par l'observation de la « nature (plantes, animaux), de l'environnement proche, d'espaces moins familiers ». Au cycle 2 et au cycle 3, la pratique d'élevages, les jardins scolaires et les cultures en classe sont recommandées, ainsi que l'observation des êtres vivants dans leur milieu et la découverte des plantes typiques de la région. Au secondaire, des sorties de terrain sont préconisées dans les programmes de SVT (p.62). Malgré l'importance du rapport émotionnel entretenu avec la nature et l'environnement, la dimension affective est souvent réduite dans l'enseignement de la biodiversité. Pourtant, d'après Kassas (2003, cité par Coquidé, 2017) :

« le but de l'éducation à la biodiversité est de développer des connaissances, des compétences et des attitudes qui permettront à la société d'assumer ses responsabilités. » (Kassas, 2003, p. 349).

Pour cet auteur, trois dimensions éducatives sont à considérer : la compréhension de l'écologie, l'intimité avec la nature et une société solidaire autour de valeurs citoyennes.

3. METHODOLOGIE

3.1. Les représentations sociales.

C'est tout d'abord, Émile Durkheim, qui introduit en 1898, le concept de représentations collectives. Depuis, certains chercheurs, et notamment Denise Jodelet (1989), ont défini les représentations comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un sens social. »

Ainsi les représentations sociales permettent une meilleure compréhension du sens commun et des relations sociales, en donnant la possibilité de mieux comprendre les individus et les groupes par l'analyse de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, mais aussi des autres et du monde qui les entoure. A toute chose s'associe une représentation.

Pour mieux analyser et comprendre les représentations sociales, le psychologue français, Jean-Claude Abric (1967), a proposé la théorie du noyau central, théorie définissant la composition d'une représentation sociale. Ainsi, cette dernière serait constituée par:

- Le système central, aussi nommé noyau, qui vient déterminer la signification de la représentation partagée collectivement et caractérisée par une certaine cohérence ; tout ceci lui permettant de résister aux changements qui pourraient être proposés ou amenés d'une façon ou d'une autre à l'individu ou au groupe.
- Le système périphérique qui gravite autour de l'élément central et qui est de nature plus instable. Prenant en compte les circonstances et les événements de la vie quotidienne, il est plus fragile et plus enclin, dans une certaine mesure malgré tout, à une adaptation de la représentation selon un environnement qui varie. Il adoucit ainsi les différences et les conflits entre la représentation et la réalité, tout en restant en adéquation avec le noyau central.

Serge Moscovici (1998) définissait cette dynamique caractéristique des représentations sociales par les termes « d'ancrage » et « d'objectivation ». Les représentations sociales seraient un mode de connaissance de la réalité. Elles nous permettraient de s'approprier une information sur notre environnement, de mieux la définir pour pouvoir communiquer avec autrui. Elles permettent de rendre familières des notions difficiles d'accès, faisant souvent une place à la culture sociale, aux valeurs et à l'affectif. Ainsi, il les compare à des « théories » du savoir commun qui se diffusent dans une société, venant presque les opposer aux sciences. Selon lui, leur fonction première serait la « familiarisation avec l'étrange ». Elles sont indispensables dans les relations sociales pour communiquer et se comprendre, mais elles sont aussi utiles à l'individu qui va assimiler une information donnée et la comprendre, en se basant sur ses propres représentations.

De même, Jean-Claude Abric (1967) donnait quatre fonctions principales aux représentations sociales :

- une fonction de savoir qui sont des savoirs « naïfs » permettant de comprendre la réalité et donc de communiquer, de réaliser des échanges sociaux
- une fonction identitaire puisque les représentations sociales vont définir pour chaque individu une identité sociale, l'appartenance à un groupe, et vont donc participer à la socialisation
- une fonction d'orientation puisque les représentations sociales vont guider en amont l'individu dans un contexte social donné
- une fonction justificatrice, dans le cas où à posteriori, elles vont permettre à l'individu de se justifier et d'affirmer sa position sociale

La présence de représentations dans un groupe n'exclut pas les représentations individuelles tout aussi importantes. En effet, la présence d'une représentation au sein d'une société, par exemple, ne veut pas dire que celle-ci est partagée par tous les individus du groupe. Pour autant, elles n'en sont pas moins importantes, nécessaires à étudier et à prendre en considération.

C'est pourquoi, nous comprendrons le lien étroit qui lie les représentations sociales aux questions vives et aux « éducations à ». La définition que nous venons d'en faire fait émerger les difficultés qui peuvent alors être rencontrées dans l'école à leur sujet.

3.2. Problématique et hypothèses.

Nous nous interrogeons donc sur quelle est la place de l'éducation à la nature dans l'école d'aujourd'hui.

Selon notre hypothèse générale, le lien à la nature dans la société actuelle est très faible voire inexistant, et l'école pourrait être en mesure, de par l'éducation à la nature, de créer ce lien ou de le faire vivre de manière plus importante.

Nos hypothèses de travail vont donc être :

- Les enseignants ne font pas de l'éducation à la nature une priorité dans leur emploi du temps.
- L'école manque de moyens et d'aides matérielles dans l'éducation à la nature malgré l'apparente opulence des offres qui sont proposées.
- Les enseignants sont conscients des effets bénéfiques que peut avoir le lien à la nature sur les apprentissages et les comportements, mais ils ont du mal à se lancer dans la réalisation de projets.
- Malgré cela, l'éducation à la nature tient une place de plus en plus importante dans la pratique des enseignants aujourd'hui.

3.3. Matériel utilisé pour le recueil des données.

Nous allons nous placer sur des données qualitatives afin de connaître la place qu'occupe l'éducation à la nature au sein de l'école. Pour cela, nous mettrons en place des entretiens avec des enseignants sur plusieurs cycles et plusieurs écoles ayant des caractéristiques variées. Cela va nous permettre d'avoir une vue d'ensemble et de pouvoir comparer et expliquer les données selon plusieurs critères.

Ces entretiens sont semi-directifs afin de guider la discussion tout en laissant la possibilité aux enseignants de faire part de leurs observations et de leurs points de vue et peut-être faire apparaître des données auxquelles nous n'avions pas songé dans nos hypothèses de départ.

Les entretiens sont individuels et se déroulent sur les mois de mars et avril. Ils ont lieu lors de rendez-vous avec les enseignants dans leurs écoles et sont enregistrés en audio, puis retranscrits en verbatim de manière éthique et anonyme. Nous pouvons ainsi utiliser autant de fois que nécessaire ces bandes sons pour en extraire des données qualitatives.

Afin de pouvoir collecter au mieux les données, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif reprenant les principaux thèmes qui seront avancés sans pour autant imposer un questionnement précis mais qui puisse s'adapter à l'échange entre les interlocuteurs. Ainsi, les thèmes abordés lors de chaque entretien étant similaires, cela nous permet ensuite de mieux comparer et croiser les données recueillies, lors de notre analyse.

3.3.1 Caractéristiques du guide d'entretien

Lors de l'élaboration de ce guide d'entretien, une attention particulière est portée à la réalisation du questionnement, tant au niveau technique, instrumental, qu'au niveau psychologique et affectif, permettant la mise en confiance. En effet, le questionnement permet de partager de l'information avec son interlocuteur par l'accès à l'autre, la circulation de l'information et une bonne compréhension. Il est donc essentiel à un recueil de données qualitatives. La forme et le choix des questions posées influencent la qualité des données recueillies dans les réponses.

Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs, afin d'aborder les mêmes thèmes dans chaque entretien, mais en laissant une part de liberté de réponse aux interlocuteurs. C'est pour cela que nous avons construit un guide d'entretien autour de thèmes et de questions ouvertes. La première raison de l'utilisation de ce type de questions est avant tout d'éviter tout blocage de l'interlocuteur par une question à l'inverse fermée. Toutefois, le questionnement par « quel(le) est... », souvent utilisé, offre une grande liberté de réponse, c'est pourquoi la question est structurée en deux parties avec un deuxième questionnement immédiat par « comment ... » ou « pourquoi » par exemple, demandant une réponse plus précise, et plus structurée.

Dans une toute première partie, les questions ont pour objectif principal l'amorce de l'entretien par une présentation classique de chaque interlocuteur, permettant une mise en confiance et l'instauration d'un climat plus propice aux échanges. Dans cette partie, les questions seront donc ouvertes afin de ne pas brusquer l'interviewé, et des questions secondaires pourront être posées pour aider à entrer en communication et à échanger de manière plus fluide et précise. Une transition permettra de rentrer dans le sujet de l'éducation de façon globale.

Ainsi dans une seconde partie, il sera abordé le thème de la classe dans son fonctionnement. Cette partie va permettre de mieux connaître l'enseignant dans son approche des textes institutionnels. Puis, en introduisant la question par « Selon vous », nous avons pour objectif de recueillir l'opinion et les représentations sociales de l'enseignant sur le thème que nous allons aborder c'est-à-dire, la place de l'éducation à la nature au sein de l'école aujourd'hui. Au sein de ce second thème sur la pratique des enseignants rencontrés, nous nous pencherons également de façon plus globale et générale, sur l'organisation de la classe au niveau de l'emploi du temps mis en œuvre, mais aussi au niveau du placement des élèves dans la classe (le dispositif). Ces questions ont pour but d'échanger avec l'enseignant sur sa pratique, sa vision de la classe, sa pédagogie en général, mais également de comprendre son organisation et les raisons de celle-ci. Nous posons ici une question ouverte, ce qui justifie l'utilisation ensuite de questions introduites par « Comment » et « Pourquoi » qui arrivent, en seconde partie, pour structurer la réponse.

Puis, après avoir abordé la classe dans son fonctionnement général, nous continuerons par une partie de l'entretien davantage axée sur notre sujet qu'est l'éducation à la nature. Ainsi la discussion portera sur la pratique de l'enseignant dans sa classe sur le lien à la nature. Dans cette partie de l'entretien, les questions resteront des questions ouvertes afin de permettre à l'interlocuteur

d'exposer son opinion ou son choix sans aucune influence au sein même de la question. Des questions secondaires du type « De quelle manière ? » « Lesquels ? » « Pouvez-vous citer des exemples ? » vont permettre d'amener l'interlocuteur à étoffer sa réponse et à la justifier, tout en l'illustrant. Cela permet de collecter des informations mais aussi de préciser les propos. Nous verrons par la suite que les questions relais que nous utiliserons de façon prévue dans le guide « pouvez-vous citer des exemples ? » ou de manière spontanée lors des entretiens vont permettre d'approfondir les propos de nos interlocuteurs grâce à une bonne écoute et un réel échange.

Enfin, la troisième partie de l'entretien permettra d'aborder les limites et les obstacles rencontrés par l'enseignant. Nous pourrions ainsi tenter de comprendre, par le biais du recueil des représentations de chacun des interviewés, ce qui influence leurs pratiques, ce qui les facilite, ou au contraire ce qui les freine. C'est pourquoi cette partie se compose essentiellement de questions ouvertes, que viennent préciser dans un second temps des questions relais ou secondaires.

L'ouverture, en fin d'entretien, donne à l'enseignant l'opportunité de s'exprimer sur un thème ou une idée qu'il n'aurait pas pu aborder ou développer au sein de l'entretien et qu'il désire partager.

3.4. Les caractéristiques des participants à la recherche.

3.4.1. La typologie des écoles.

Nous avons pu réaliser nos six entretiens dans des écoles offrant des localisations différentes. Ainsi, quatre de ces entretiens se sont déroulés dans des écoles situées en zone péri-urbaine (de 1500 à 5000 habitants), à moins de 20 km d'une ville. La grande majorité des parents d'élèves de ces écoles travaillent dans les villes, une faible partie travaille en tant qu'artisans.

Puis, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec une enseignante dans une école urbaine (ville d'environ 80 000 habitants). Ici, une partie des parents d'élèves sont employés, salariés, ou mères au foyer, et une autre partie est en recherche d'emploi.

Enfin, nous avons pu rencontrer une enseignante dans une école rurale, située à plus de 100 km de la métropole montpelliéraine (village de 600 habitants). Dans cette localité, peu de parents travaillent sur la commune en tant qu'artisans ou assistantes maternelles, la plupart sont employés, salariés, à la ville située à 35 km de leur domicile.

Cette disparité va nous permettre de comparer et d'analyser les données recueillies selon des localisations d'école et des lieux de vie différents.

3.4.2. La typologie des classes.

Les classes actuelles des enseignants participant à notre recherche représentent l'ensemble des niveaux de l'école primaire puisque nous avons pu nous entretenir avec des enseignants exerçant de la petite section de maternelle jusqu'au CM2, soit l'ensemble des trois cycles (hormis la classe de 6^{ème} de collège qui fait partie du cycle 3). Il s'agit pour trois d'entre eux de classes à simple

niveau, en zone péri-urbaine. Les trois autres sont des classes à double niveaux (PS-GS, CP-CM2) en zone urbaine, (CM1-CM2) en zone péri-urbaine, voire même à multi-niveaux (CE2-CM1-CM2) en zone rurale.

La question sur les dispositifs de classe est intéressante dans les entretiens que nous avons mené car elle permet à l'enseignant de parler de sa pratique de classe de manière générale, en fonction aussi des élèves, des moments, et même des années.

Ainsi, LR. et ER. font le choix d'une disposition qui évolue. En apparence frontale, elle tourne, tout au long de l'année, sur plusieurs dispositifs, notamment en îlots par moment, pour s'adapter aux besoins de chaque élève et pour faciliter la différenciation.

JLB. et MP. Ont fait le choix d'une disposition « classique » frontale, plutôt que des dispositions en îlots ou en U, qui selon eux sont sources de perte d'attention et peuvent se révéler contre-productives. Tous deux n'écartent cependant pas la possibilité de faire bouger les élèves de place, lors de moments choisis, afin de travailler en petits groupes, et surtout en binômes pour favoriser l'échange et l'entraide.

Enfin, EB. et VD. ont déjà pratiqué le dispositif en îlots. Mais cette année, elles y ont toutes deux renoncé à cause, selon elles, de comportements difficiles d'élèves au sein de la classe, et la présence de tensions entre les enfants.

Nous pouvons donc voir qu'en grande majorité les enseignants rencontrés ont fait le choix en apparence d'une disposition dite « frontale » pour des raisons diverses d'organisation ou de comportements d'élèves. Même si deux d'entre eux (LR. et ER.) semblent davantage faire évoluer leur dispositif, tous les six ont évoqué la possibilité de moduler et de faire bouger les élèves en petits groupes pour les mêmes raisons : soutien, entraide, collaboration, échanges, et lors des mêmes moments : situation de questionnement et phase de recherche sont privilégiées par ces dispositifs de groupe.

3.4.3. Les caractéristiques des enseignants participant aux entretiens.

Nous avons rencontré deux enseignants (JLB. et ER.) et quatre enseignantes (LR., EB, MP., et VD.). Ce sont des enseignants aux carrières et aux âges différents. Ils ont donc une expérience plus ou moins importante dans le milieu de l'enseignement :

- LR est la plus jeune. A 27 ans, elle enseigne depuis 4 ans, toujours en zone urbaine, en tant que titulaire remplaçante de secteur sur les trois cycles.
- JLB est trentenaire et exerce depuis une dizaine d'années en milieu péri-urbain. Il est l'actuel directeur de l'école primaire, et a une classe de CM1-CM2.
- EB exerce depuis 15 ans, et a toujours enseigné en milieu rural. Elle est aussi directrice de l'école primaire et enseignante de la classe de CE2-CM1-CM2.
- MP possède 17 ans d'expérience en milieu urbain d'abord, puis péri-urbain. Elle enseigne dans une classe de CM1.
- ER enseigne également depuis 17 ans toujours en zone péri-urbaine, et a une classe de CE1.

- VD a débuté sa carrière en Guyane française, puis à son retour en France, elle a enseigné en milieu urbain. Aujourd'hui, enseignante depuis une vingtaine d'années, elle exerce en zone péri-urbaine dans une classe de CE2.

On remarquera qu'à travers leur parcours professionnel dans l'enseignement, la plupart ont eu l'occasion d'enseigner sur les trois cycles.

Nous pourrions voir lors de l'analyse des données recueillies lors de nos entretiens, si la localisation de l'établissement scolaire, et le lieu de vie des enfants, plus ou moins urbain ou rural, le nombre d'années d'expérience des enseignants, leur parcours professionnel, mais aussi le niveau de classe, du cycle 1 au cycle 3, ont une influence ou pas, sur le lien créé avec la nature, et sur l'importance de la place qui est accordée à l'éducation à la nature au sein des écoles aujourd'hui.

3.5. Méthode d'analyse des données.

L'analyse de contenu a pour objectif de chercher à rendre compte de ce qui a été dit par les participants de la manière la plus objective possible et la plus proche du sens. Cette méthode est adaptée lors d'entretiens libres ou semi-directifs qui permettent de recueillir des données qualitatives et des représentations sociales. Elle se déroule en plusieurs étapes :

- ✓ La retranscription des verbatim, des données brutes des entretiens
- ✓ La mise en place d'une grille d'analyse composée des différentes catégories
- ✓ Le codage qui décrit et classe les données qualitatives en fonction de la grille d'analyse
- ✓ Le traitement des données qualitatives

Nous avons donc recours, dans notre travail, à l'analyse de contenu catégorielle, c'est-à-dire que nous avons réalisé, avant le codage, une grille d'analyse par catégories.

4. L'ANALYSE

4.1. Les enseignants rencontrés et leurs liens à la nature.

4.1.1. La place de l'éducation à la nature dans notre société.

Pour JLB, ER et VD, la place que la société accorde aujourd'hui à la nature est de plus en plus importante. JLB et VD pensent que c'est une problématique qui prend de plus en plus d'ampleur. VD y voit même comme un retour vers la nature. ER les rejoint sur cette idée d'une meilleure prise en compte de la nature dans la société actuelle, même s'il déplore un fond assez maigre avec beaucoup d'apparences et de déclarations.

Ce point de vue n'est pas partagé par EB et MP qui jugent la place faite à l'éducation à la nature pas assez importante dans la vie quotidienne, et peu valorisée. « On devrait en parler tous les jours » d'après MP. EB ajoute que même en milieu rural, il faut sans cesse travailler le lien à la nature. LR partage, elle, une vision plus modérée puisqu'elle observe une place qui est assez aléatoire d'une famille à une autre. Pour elle, certains semblent plus impliqués, ou créent un lien par des promenades en milieu naturel avec leurs enfants, et d'autres parents semblent détachés de cela.

4.1.2. Les valeurs de la nature des enseignants.

Tous les six enseignants participant à notre recherche observent, dans la société actuelle, une posture anthropocentriste. Ils parlent d'une nature qui n'est perçue par la société que pour ses ressources. MP remarque : "L'homme a dénaturé la planète », ce qui reflète la séparation entre l'Homme et la nature déploré par Philippe Descola (2005) dans nos sociétés occidentales où habiter la planète veut dire la dominer et la soumettre. Le propos de JLB quand il s'inquiète au sujet de "la nature que l'on va laisser à nos enfants ne sera pas celle qu'on a eue", nous rappelle le concept de « l'amnésie environnementale générationnelle » proposé par Peter Kahn (2002) où chaque génération considère le niveau de la nature, dégradée ou pas, dans lequel elle grandit, comme un niveau normal. On pourrait y voir également l'appel pour la protection de la « nature ordinaire » évoqué par Laurent Godet (2012).

Toutefois, ils se montrent eux-mêmes plutôt écocentristes lorsqu'ils parlent de l'importance des éco-gestes, du tri, de la dépollution et du recyclage. De plus VD parle du respect des animaux. ER parle de spiritualité au contact de la nature tout comme LR évoque le bien-être et l'esthétique de la nature. Cela fait écho aux valeurs de non-usage ou valeurs esthétiques de la nature, parmi lesquelles Bryan Norton (1991) propose les ressources symboliques et religieuses que les cultures humaines accordent à certains sites ou paysages, sans pour autant prôner l'état de la nature où l'homme serait qu'un « visiteur temporaire » comme dans le concept de « wilderness » américain.

A travers leur posture d'enseignants, ils ont tous pour ambition d'introduire le « care spatial » cité par Michel Lussault (2017). Les projets élaborés par les participants ont pour l'objectif des actions pour « maintenir, perpétuer et réparer notre monde de manière à pouvoir y vivre aussi bien que possible » (Lussault, 2017, p.207).

En effet, la tendance actuelle dans la société est écocentriste, on considère aujourd'hui que l'homme peut améliorer la nature, lorsque, par exemple, il aide à réintroduire certaines espèces, car la diversité biologique d'une région fait partie de l'identité culturelle d'une société humaine. De la même manière pour les enseignants interrogés, il est question d'apprécier la façon dont l'homme, qui fait partie de la nature, s'y insère.

Cependant, nous sommes conscientes que l'éducation à la nature fait partie de questions vives. En effet, les textes de référence comme, par exemple, les objectifs d'apprentissage pour éducation 2030 publiés par l'UNESCO, préconisent plusieurs lignes d'actions et les représentations sociales

des enseignants prennent en compte ces idées "qu'il faut avoir". Yves Alpes et Angela Barthes en explorant les représentations sociales, (2016), soulignent « le rôle de conformisme dans la diffusion et l'adoption de modèles organisationnelles portés par des organisations internationales, qui relèvent d'une culture commune » (Alpes, Barthes, 2016, p. 56-57).

4.1.3. Leur posture d'enseignants

Nous avons pu voir, notamment à travers les choix de dispositifs de classe, que même s'ils peuvent être différents, chacun des six enseignants rencontrés a à cœur de favoriser le vivre-ensemble, l'entraide et la collaboration au sein de son groupe classe. Que ce soit LR et ER, qui ont choisi d'adapter et de modifier régulièrement leur disposition de classe pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves, ou que ce soit JLB et MP qui ont fait le choix d'une disposition frontale plus classique mais qui privilégie malgré tout le travail en binôme et l'entraide entre pairs, ainsi que les échanges. Même EB et VD, qui du fait de comportements d'élèves plus difficiles et de tensions, ont préféré ne pas constituer de groupes d'îlots cette année, mettent en avant les valeurs du vivre-ensemble, par la pédagogie de projet.

La mise en place de projet, c'est le choix des six enseignants rencontrés pour faire vivre le lien à la nature dans leur classe. Ainsi LR, JLB et VD réalisent chaque année des classes vertes et des classes découverte avec leurs élèves. Selon JLB « toutes les classes vertes que j'ai faites, ont un lien fort avec la nature et le respect du milieu dans lequel on va ». EB met en place tout au long de l'année divers projets comme le jardin potager, le film sur les sources d'eau... ER nous fait part de son projet pour l'année à venir sur la découverte des fermes à travers l'échange, des activités liées à la saisonnalité, une approche sensorielle. MP qui avoue ne pas mettre en place de projet en lien avec l'éducation à la nature, pour des contraintes de temps et de crédibilité, approuve toutefois cette pédagogie comme moyen aux « Éducatifs à... ». En effet, notre échantillon de participants à la recherche n'est pas suffisant pour généraliser et limite notre analyse, toutefois il semblerait que la pédagogie de projet soit la plus plébiscitée par les enseignants. Nous avons vu les raisons de ce choix dans la première partie de notre travail lorsque nous avons évoqué les différentes pédagogies pour les « Éducatifs à... ». Comme nous le verrons ensuite, le projet permet deux choses essentielles à la réussite de l'éducation à la nature. Dans un premier temps, il permet d'obtenir la motivation d'un groupe et c'est là le moteur de son fonctionnement. D'autre part, il s'agit d'une pédagogie active qui rend les élèves acteurs de leurs apprentissages, favorisant aussi la découverte par l'expérience personnelle. Tous les enseignants participants ont souligné l'importance pour l'élève d'être dans quelque chose de concret pour lui. Ainsi, LR évoque une sortie réalisée avec sa classe de CM2 avec les termes suivants : « on avait vécu grâce à la sortie les exercices de manuels de classe » en rajoutant « réussir à détourner un peu les manuels (...) qui leurs étaient complètement abstraits, en une sortie plus concrète qu'ils pouvaient mettre en pratique et qui était davantage à leur portée ». D'autre part, ER ajoute : « laisser tomber la théorie et le fichier et vivre les choses réellement (...) marque beaucoup plus les enfants. ». Mais ceci est mis en avant par les six

enseignants. A son tour, EB voit, par le biais du projet « Potager », l'apprentissage de la germination et de la pollinisation « qui prend vie et pour moi c'est bien plus parlant que de leur montrer des schémas sur un TBI. C'est du concret. »

Cependant, certains de nos interlocuteurs ont évoqués, à travers leur propos, d'autres formes de pédagogies à mettre en place dans l'éducation à la nature.

MP, en parlant d'activités de Land Art, sous-entend une pédagogie d'éco-formation. Ceci est plus avancé dans les propos d'ER qui affirme la nécessité de pouvoir confronter les enfants à la nature, en leur proposant des activités sur le terrain.

Le projet d'école de JLB contient un axe sur l'écocitoyenneté développé par Lucy Sauvé dans l'ERE, et les élèves sont amenés à trier leurs déchets. « Les petits gestes quotidiens permettent aux élèves de prendre conscience de leur impact » selon lui. Il souligne même que l'écocitoyenneté est un axe qui fait partie, aujourd'hui de beaucoup de projets d'école. Malgré notre faible effectif de participants, la remarque de JLB se confirme dans nos six entretiens, car chaque enseignant, à un moment donné, évoque la mise en place du tri des déchets, la sensibilisation au recyclage, des intervenants sur la dépollution...

A travers chaque entretien, par le biais de différentes questions, nous avons pu entrevoir la place que chaque enseignant accorde à l'éducation à la nature dans sa pratique.

4.2. La mise en œuvre de l'éducation à la nature dans les écoles.

4.2.1. Au niveau institutionnel.

Lorsque nous avons demandé aux enseignants de nous décrire leur emploi du temps, nous avons tout de suite vu émerger chez tous les participants un emploi du temps qu'ils ont eux-mêmes définis dans la majorité des cas comme très structuré. Les matinées sont majoritairement consacrées aux apprentissages de français et de mathématiques, EB définissant même les après-midi comme « plus légères ».

Même si certains, comme JLB ou EB, évoquent une possible adaptation à certains moments, on remarque que la place faite aux enseignements dits « classiques » est plus grande et plus consistante. Les enseignants, et notamment VD, affirment vouloir respecter les temps d'apprentissages alloués à ces matières dans les programmes, parfois au détriment d'autres matières comme les sciences. Dans tous les cas, nous sommes en présence d'emploi du temps très structuré, difficilement modifiables par les enseignants.

Malgré ceci, la moitié des enseignants que nous avons interrogés, soit trois d'entre eux, voient qu'une place plus importante est accordée à l'éducation à la nature dans les programmes et le SCCCC. Ainsi JLB pense que cette place était présente dans les programmes de 2008 mais qu'elle a pris de l'ampleur notamment en ce qui concerne le développement durable. De même, EB ajoute que le lien avec les sciences mais aussi d'autres matières comme la géographie ou l'EMC sont plus mis en avant dans les nouveaux programmes, favorisant une place plus grande à l'éducation à la

nature. C'est aussi l'avis de MP qui a vu apparaître dans les textes une incitation aux écogestes du quotidien et à la préservation de la nature.

Pour LR, ER et VD, la place faite à l'éducation à la nature dans les textes officiels, y compris dans les programmes de 2015, est très faible. VD avoue un certain oubli du socle mais fait un rapprochement dans les programmes avec « questionner le monde ». LR, de son côté, malgré des hésitations, ne voit pas directement de liens dans les programmes entre l'éducation à la nature et les disciplines. Quant à ER, il évoque beaucoup d'apparences mais un contenu pédagogique limité, comme il le remarquait déjà au niveau de la société actuelle.

4.2.2. Dans le quotidien de la classe.

Tous les enseignants participant à notre recherche nous ont cité des exemples d'activités à mettre en place au quotidien dans la classe pour créer ou faire vivre le lien à la nature. Comme nous avons cité un peu plus haut, il s'agit d'avoir en classe des élevages, participer aux écogestes comme le tri, en passant par l'entretien de plantation.

Toutefois, dans la pratique, seulement deux des enseignants mettent en place des activités autour de petits gestes au quotidien. Ainsi JLB travaille sur les écogestes tout au long de l'année au sein de son école. Par exemple, les élèves rapportent de chez eux tout ce qui peut être trié en tant que journaux afin de les porter au final à l'usine de traitement et de recyclage. De son côté EB nous parle aussi des écogestes tels que le tri et le recyclage qu'elle organise dans sa classe, mais aussi de la présence d'élevages très divers, dans chaque classe de l'école (vers à soie, papillons, coccinelles, poissons...). Pour elle, « c'est déjà un lien avec la nature, même s'il est petit, ça reste un lien ».

D'autre part, il faut souligner que les albums de jeunesse sur le thème de la nature sont régulièrement utilisés par LR en maternelle et par JLB en cycle 3, permettant des expériences vicariantes, plutôt que directes, avec la nature, comme l'évoquait Stephen R. Kellert (2002).

4.2.3. La mise en œuvre de projets.

A l'unanimité, les enseignants rencontrés ont tous mis en avant la mise en œuvre de projets comme action la plus adéquate avec l'éducation à la nature. Même si certains obstacles, que nous verrons par la suite, les contraignent dans cette pratique de projets, cinq sur les six enseignants participants ont recours à des projets pour créer ou faire vivre le lien à la nature. Ces projets peuvent prendre plusieurs formes mais ont certains, la caractéristique d'être le plus interdisciplinaires possible comme le soulignent JLB, EB et VD.

Dans la plupart des cas, ces projets prennent la forme de sorties sur une journée, préparées en amont dans la classe en lien avec plusieurs disciplines et reprise en tissage par la suite. Certains proposent aussi des projets plus importants, mis en place tout au long de l'année, comme des classes vertes ou découverte, ou bien, comme pour EB, la réalisation d'un film sur les sources d'eau locales ou d'un livre sur la légende du village. Le projet d'un potager a la faveur de tous, mais n'est réellement pratiqué que par LR, JLB et EB. Comme nous l'avons remarqué dans l'analyse de leur posture

d'enseignant, cette préférence pour la pédagogie de projets est expliquée par l'adéquation qui existe entre les « Éducatifs à... » à l'école et l'élève acteur. On y retrouve cette nécessité de faire du concret !

4.2.4. Les moyens utilisés pour l'éducation à la nature.

La plupart du temps, ce sont des associations qui interviennent dans les écoles à la demande des enseignants. Ces derniers soulignent le grand nombre d'intervenants dans ce domaine. Parmi les intervenants, sont souvent cités le Centre de Ressources de Vailhan et les associations collaborant avec des parcs naturels régionaux comme le CPIE, CEBENNA... D'autres associations interviennent plus ponctuellement, comme le cite LR, sur la dépollution, le tri et le recyclage. LR, JLB et EB parlent d'avoir sollicité la municipalité pour le projet « jardin potager ». C'est EB qui met le plus en avant son partenariat avec la municipalité, le tissu associatif et tous les acteurs locaux. Elle explique ce lien fort et cette dynamique par la localisation éloignée et rurale de l'école.

4.2.5 Les effets sur les apprentissages

Nous avons interrogé les six enseignants participant sur quels étaient les effets sur les apprentissages de l'éducation à la nature, qu'ils avaient pu constater. Chacun pratiquant l'éducation à la nature à des degrés d'intensité différents, nous allons d'abord faire un point.

De par sa localisation rurale, EB semble en immersion totale et fait vivre de façon régulière et constante le lien à la nature toute l'année dans sa classe et au sein de l'école.

De leur côté, les autres enseignants semblent tout aussi investis mais leur environnement péri-urbain modifie leur champ d'action quotidien, ne les empêchant pas de faire de l'écocitoyenneté ou de réaliser des classes vertes ou découverte. Seule MP, prise par le temps, a tout de même expérimenté quelques activités comme le Land Art, pour créer un lien à la nature avec ses élèves, les années précédentes.

De ces pratiques, les enseignants rencontrés ont fait émerger trois effets principaux sur les apprentissages.

Le premier est celui de la pérennisation des apprentissages. Nous avons déjà évoqué le caractère concret des pédagogies mises en œuvre pour créer ou faire vivre le lien à la nature. La manipulation, le côté réel et concret des activités aident les élèves à mieux comprendre et retenir, comme l'illustre l'exemple d'EB avec la croissance et l'évolution de la fleur de courgette dans le potager. Cela a des effets sur l'acquisition des enseignements classiques comme une meilleure mémorisation du lexique, entre autres, mais cela permet aussi de faire prendre conscience aux élèves de l'impact de leurs gestes au quotidien comme le dit JLB sur l'écocitoyenneté. Ils ne font plus pour faire parce qu'on leur a dit que c'était comme ça qu'il fallait faire, mais parce qu'ils ont davantage conscience de leurs actes et de leurs conséquences. Pour VD : « un élève peut apprendre aussi bien, sinon mieux, quand il est sorti de sa classe. »

L'éducation à la nature par les projets permet aussi de développer une meilleure concentration des élèves. EB prenait l'exemple d'un élève dissipé et peu intéressé par les apprentissages en classe qui, au potager, pouvait faire preuve d'écoute, d'attention, de concentration car il porte de l'intérêt à ce qu'il fait. Nous retrouvons la théorie de la restauration d'attention proposée par les psychologues, ainsi que ses quatre conditions qui sont : la fascination, l'évasion, la cohérence et la compatibilité.

De plus, cela entraîne le troisième effet bénéfique majeur que les enseignants participant ont remarqué, la mise en avant du vivre ensemble et des valeurs qui y sont rattaché. EB, toujours sur les comportements modifiés des élèves, observe, du fait d'une attitude plus calme et posée, une meilleure attitude du groupe dans sa globalité.

Ensuite, l'éducation à la nature, dans chacun des cas de figures que nous avons pu étudier au travers de ces six enseignants, va avoir des effets sur le développement des enfants (Kellert, 2002) que ce soit par des expériences directes comme le potager chez JLB et EB ; ou dans des expériences indirectes comme la visite de parc en ville ou de lieux historiques en plein air par LR. Ainsi, ER pense que les enfants s'imprègnent des choses et restent marqués dans leur future vie d'adultes. Ce type d'activités permet de lutter contre le « décrochage de la nature » (*nature-deficit disorder*) évoqué par Richard Louv (2005).

Le concept revient, pour EB, lorsqu'elle parle des difficultés à faire goûter aux élèves des aliments gourmands, comme les tomates cerise qu'ils ont eux-mêmes fait pousser. De même, cela se retrouve dans l'idée de MP, lorsqu'elle parle d'un éloignement généralisé de la nature par un mode citoyen qui prédomine dans la société, dans lequel les écrans sont omniprésents. Les problèmes soulevés rejoignent, comme Richard Louv, l'hypothèse de « l'extinction de l'expérience de nature » de Robert Michael Pyle (1978), - problèmes auxquelles peut pallier une telle éducation à la nature.

4.3. Les limites et les obstacles à l'éducation à la nature.

Nous avons cherché à comprendre ce qui pouvait limiter ou freiner la mise en œuvre du lien à la nature dans l'école aujourd'hui. Pour cela, nous avons directement interrogé les enseignants participant à la recherche sur les obstacles qu'ils avaient pu rencontrer ou qu'ils affrontaient encore. Nous leur avons demandé de nous expliquer ce qui limite, ralentit, ou stoppe leurs actions.

Ainsi, nous pouvons dégager plusieurs obstacles à l'éducation à la nature dans les écoles aujourd'hui, dont deux qui, nous le verrons au final, occupent une place centrale.

Tout d'abord, selon les enseignants rencontrés, malgré toutes les offres d'interventions qui leur sont proposées et dont nous venons de parler, ils font face à un problème de format et de contenu. MP trouve les offres peu pertinentes. Elle n'aime pas l'idée de sorties organisées qu'elle qualifie de « saupoudrage » car trop dense en contenu, trop précipitée, et sans suivi à posteriori dans les classes. Pour ER, elles sont souvent « clés en main » donc peu adaptées et adaptables au projet mis en place dans l'école ou même au fonctionnement et à l'organisation de la classe. Il trouve même

certaines interventions trop théoriques compte tenu de l'importance du côté concret que nous avons souligné précédemment. C'est un problème que remarque aussi EB en zone rurale où elle a du mal à trouver des aides auprès de l'éducation nationale, et doit toujours se rapprocher d'associations plus locales (notons en effet que c'est la seule à ne pas avoir citer le centre de ressources de Vailhan en lien avec le DSDEN, dans les intervenants connus ou rencontrés). Il semblerait que les enseignants, sur la part de participants à notre recherche, ne se sentent pas, généralement, intégrés comme ils le souhaiteraient dans les activités ou les sorties organisées par des intervenants.

À cela, JLB souligne le manque de formation des enseignants aux « éducations à » et notamment à l'éducation au développement durable mais aussi, une insuffisance de connaissances dans la mise en œuvre de projets. Il est rejoint sur ce point par MP, et aussi LR qui avoue avoir des difficultés dans la mise en place de projets pour l'éducation à la nature dans ses classes élémentaires car elle a du mal à visualiser comment lier cela avec les programmes. Elle formule des hésitations. Tout comme elle, MP exprime un besoin d'être davantage accompagnée et guidée dans sa pratique afin de mieux exploiter ce temps qui serait dédié à l'éducation à la nature dans l'ensemble de la classe. MP avoue préférer se tourner vers des projets culturels tels que le théâtre ou la chorale, car elle s'y sent plus crédible et à l'aise.

Ensuite, ER insiste sur un engagement primordial de l'enseignant. Au-delà, nous avons perçu la nécessité mais aussi la difficulté de fédérer toute une équipe autour du projet, pas toujours évident comme nous l'ont évoqué JLB et EB. Il faut l'adhésion de l'équipe éducative, mais aussi des élèves qu'il faut motiver et rendre acteurs, et des familles, pour que les projets d'éducation à la nature jouent leur rôle pleinement et aient le plus d'effets bénéfiques possibles sur tous. JLB, EB et MP, en prenant l'exemple du jardin, illustrent très bien cette difficulté. En effet, ils nous parlent tous les trois, de l'énergie, de l'investissement et du temps considérable que demande l'élaboration d'un jardin potager au sein de l'école. MP n'en a pas le temps par rapport aux autres disciplines enseignées, et pense que ce serait aux parents de s'investir dans ce type de pratique avec leurs enfants. Dans l'école de JLB, le jardin est mis en avant dès le mois de mars et les classes s'y rendent régulièrement pour l'entretenir et percevoir les évolutions. Mais, rien n'est mis en place au-delà, pour prendre le relais de l'école et assurer la continuité pendant les vacances, réduisant les efforts fournis à quasi néant, à la rentrée suivante. Il décrit, lui aussi, la difficulté de trouver des partenaires et de créer une dynamique au sein de l'équipe. Par ailleurs, VD avoue avoir essayé le verdissement de la cour de récréation. En vain selon elle « c'est difficile dans cette école toute goudronnée ». Elle explique que parfois, même avec de bonnes intentions, la configuration des lieux oblige à renoncer à la nature. Par contre, EB nous livre de son côté une toute autre expérience sur le projet du potager. Dans son école, il perdure tout au long de l'année grâce à l'investissement de tous les acteurs locaux. Les familles et même des personnes extérieures viennent donner de leur temps pour aider les élèves dans les travaux de jardinage, et sont là pour prendre la main pendant les vacances. On assiste à un vrai jardin partagé par tous. Cette différence tient certainement au côté rural et éloigné de cette école. Cependant, EB rejoint les autres enseignants en ajoutant que faire adhérer tout le monde est un travail fastidieux qui demande beaucoup d'énergie. Les modes de vie des

familles sont, finalement, assez similaires de la zone urbaine à la zone rurale, où les écrans prennent une place prépondérante en dehors de l'école.

Néanmoins, l'un des principaux obstacles est d'ordre financier. A l'unanimité, les enseignants soulignent le manque de moyens budgétaires pour pouvoir réaliser des projets, des sorties, ou participer avec des intervenants à des activités en lien avec l'éducation à la nature. Selon eux, il existe des propositions gratuites et ils les utilisent, mais elles sont rares. La plupart sont onéreuses, et donc difficilement accessibles. Mais EB, qui se situe en zone rurale, et dont les projets d'école sont très soutenus par le tissu associatif et les acteurs locaux, met plus avant une question de temps matériel qui l'oblige à faire des choix par rapport aux apprentissages classiques des programmes : « le principal obstacle à toutes ces réalisations c'est le temps parce qu'après les moyens on fait avec ce qu'on a ». Ce qui nous amène donc à un autre principal obstacle à l'éducation à la nature au sein de l'école aujourd'hui – le manque de temps.

Nous voyons bien à travers toutes les difficultés énoncées que l'obstacle majeur et le principal dénominateur commun, c'est le manque de temps. Les six enseignants s'accordent sur le fait qu'ils n'ont pas assez de temps à leur disposition pour mettre en place ou développer le lien à la nature comme il le souhaiterait. Ainsi VD, tout comme JLB et MP, déplore la réalité du terrain et de la vie de classe qui suppose un temps limité dans la journée et nécessairement la suppression d'une autre activité. Ce qu'accentue JLB par le fait que malgré la présence dans les textes officiels avec les nouveaux programmes de 2015 de davantage de liens avec la nature, la mise en place dans la pratique et dans les classes demande plus de temps.

Tout d'abord, c'est une gestion du temps entre les apprentissages qui pose problème. Selon eux, et ce malgré pour certains la création de projets interdisciplinaires sur le sujet, les apprentissages dits fondamentaux, entendons surtout par-là, le français et les mathématiques, prennent une place importante et prépondérante dans leur emploi du temps. Cette tendance peut facilement être observée lorsque l'on discute avec eux de leur emploi du temps journalier ou hebdomadaire. Tous ont des journées très structurées dans les temps accordés à chaque apprentissage, et l'on voit que, même si quelques-uns essaient de moduler leur organisation temporelle, les enseignements « classiques » ne sont pas en être touchés. On peut même ressentir chez certains, une certaine pression émanant des programmes (et qui est verbalisée par VD), qu'il faut absolument mener et tenir. MP les définit très chargés et ajoute faire avant tout « les tâches : lire, dire écrire et compter », en opposition avec les affirmations d'Edgar Morin n'écarter pas le caractère nécessaire de ces apprentissages, mais qui met en garde sur le manque de moyens mis en place pour affronter les problèmes que rencontrent l'individu, le citoyen, l'être humain (Morin, 2014, p.15). LR, à son tour, nous a déclaré : « on a tendance à le laisser un peu plus de côté en élémentaire au détriment des matières fondamentales, maths, français » en comparaison à l'école maternelle où, pour elle, les projets interdisciplinaires sont plus abordables, car l'enseignement y est moins figé. A cela s'ajoute, pour elle, une impression que les programmes sont finalement peu axés sur la nature. Mais ce manque de temps vis-à-vis des programmes définit comme un obstacle par les participants ne serait-il pas plutôt dû à la difficulté que les enseignants rencontrent à mettre en place dans leur classe des projets interdisciplinaires, et à s'adapter aux nouveaux programmes et au socle commun

de compétences et de culture, peut-être comme ils nous l'ont dit eux-mêmes parce qu'il manque de formation sur ces sujets.

Ce problème de manque de temps se retrouve aussi dans l'élaboration des projets en soi. JLB les caractérise de « gros projets » avec une gestion difficile, tandis que les démarches pour mettre tout en place demandent également une grande disponibilité. LR parlent de démarches lourdes, EB expliquent devoir relancer les intervenants à plusieurs reprises.

4.4. CONCLUSION

Au travers de notre travail, en nous plaçant du côté de l'école et des enseignants, nous avons en effet pu observer que l'éducation à la nature occupe une place grandissante depuis quelques années. Les textes officiels - les programmes et le socle commun de connaissances de compétences et de culture- ont évolué avec les dernières publications, vers une plus grande prise en compte de l'éducation à la nature. Cependant, ceci ne compense pas le mal-être existant et le fossé qui se creuse entre les citadins et la nature. S'il est nécessaire de faire apparaître l'éducation à la nature dans les écrits officiels, n'est-ce pas parce que nous ne la pratiquons plus «spontanément » ? Est-ce le signe que le lien à la nature est en perdition dans l'école tout comme dans la société ?

Les enseignants que nous avons rencontrés ont tous manifesté un intérêt pour faire vivre le lien à la nature. La place de l'éducation à la nature semble donc croissante. Mais là encore, on pourrait craindre que ce ne soit que du politiquement correct, du faire pour faire, avec peu de fond et de suivi. Il y aurait un écart entre ce qui doit être fait et ce qui est réellement mis en pratique. Certains l'ont clairement exprimé, la mise en place dans la pratique et dans les classes demande plus de temps. Plus de temps pour que l'importance que l'éducation à la nature a pris dans les textes se reporte aussi dans le quotidien des écoles ; plus de temps aussi pour lui faire une place au milieu, voire même mieux, au sein des enseignements fondamentaux, tels que les mathématiques et le français, au travers de projets interdisciplinaires. Les participants ont aussi fait part de leur manque de formation sur ce sujet et de connaissances sur la pédagogie de projet, de leur impression d'être peu guidés. Le temps, mais surtout le manque de formation et le budget, voilà les principaux obstacles, au développement de l'éducation à la nature au sein de l'école.

Mais ne faudrait-il pas prendre aussi la mesure de la place de l'éducation à la nature dans la sphère privée, au sein des familles par exemple ? L'enseignante participante exerçant en milieu rural nous le signifie très bien « même en milieu rural, la seule chose dont il parle en sortant de l'école c'est d'aller jouer aux jeux vidéo, et de regarder la télévision. C'est pareil ici qu'ailleurs. Après ça vient aussi du fait que les parents rentrent tard du travail le soir. » Des parents qui, pour la plupart, travaillent à la ville, située à plusieurs dizaines de kilomètres de leur domicile. Alors, au-delà de l'école, il y a surtout l'influence de la société de consommation, de nos modes de vie de plus en plus urbains, comme l'explique Jean Viard (2011), en parlant de la ville-nuage, cet « art de faire la ville » :

« l'urbanité, la culture urbaine, l'usage de la ville – même rare - sont devenus des biens communs. Les liens virtuels accélèrent encore ce processus car les images de la ville sont omniprésentes. L'éducation de masse, les vacances, la société de consommation ont évidemment favorisé cette urbanité généralisée. » (Viard, 2011, p. 86).

Nous avons pu constater que la nature occupe une place est grandissante au sein de la société actuelle, ou plus exactement dans les discours et les préoccupations. Toutefois, notre recherche, à la petite échelle des six entretiens réalisés, nous permet d'entrevoir que l'école et les enseignants y portent réellement une plus grande importance. Malgré toutes les difficultés énoncées, les projets prennent vie au sein de la scolarité. Les enseignants participants ont tous essayé et essaient encore pour la grande majorité, de faire vivre ce lien, en s'y investissant professionnellement et personnellement du mieux qu'ils peuvent. Toutes les personnes rencontrées ont à cœur de faire vivre le lien à la nature dans leurs écoles, en commençant par de la sensibilisation ou de l'écocitoyenneté et des petits gestes quotidiens comme le tri des déchets, avec pour objectif principal développer des « life skills » - les compétences transversales, acquises durant toute la vie, des aptitudes plus profondes et personnelles développées par des expériences vécues.

De plus, les enseignants ont conscience des effets bénéfiques de l'éducation à la nature et des projets qui y sont associés. Ils s'accordent sur le fait que l'éducation à la nature rend les apprentissages plus pérennes et favorise la motivation des enfants ainsi qu'un comportement plus attentif, qu'il faut être dans le concret et l'élève acteur.

Enfin, il est certain qu'il faut aider les enseignants à devenir des passeurs de nature par une meilleure prise en compte de leurs difficultés. Le lien à la nature n'est pas perdu, néanmoins il faut le renforcer à travers les projets pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance de la nature. En tant qu'enseignants, notre enjeu d'aujourd'hui est d'éduquer les générations futures en leur faisant vivre les expériences de la nature.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Paris, PUF.
- AFEISSA, H.- S. (2007). *Éthique de l'environnement : Nature, valeur, respect*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin. Collection : Textes Clés.
- ALPE, Y. et BARTHES, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29/2013, (p. 33-44).
- AUDIGIER, F. (2015). Les Éducation à... ? Quel bazar !! *Colloque « Éducatifs à ... un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? »*, Université de Rouen (p. 8- 24), 17- 19 novembre 2015.
- BACHELARD, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris, PUF.
- BALMFORD, A., CLEGG, L., COULSON, T. et TAYLOR, J. (2002). Why conservationists should heed Pokémon. *Science*, vol. 295, 5564, p. 2367.
- BARDIN, L. (2017). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BARROCA-PACCARD, M. (2015). Éducation à la biodiversité : finalités et valeurs. *Colloque « Éducatifs à ... un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? »*, Université de Rouen (p. 50- 58), 17- 19 novembre 2015.
- BARTHES, A. (2017). *Représentations sociales*, dans : BARTHES, A., LANGE, J.-M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 548-552.
- BARTHES, A., ALPE, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris, L'Harmattan.
- BLANC, N. (2008). *Vers une esthétique environnementale*. Versailles, Éditions Quae.
- BLANDIN, P. (2009). *De la protection de la nature au pilotage de la biodiversité*. Versailles, Éditions Quae.
- BONNEFOY, B. (2016). Bien-être et connexion à la nature. *57ème Congrès de la Société Française de Psychologie* (p. 337-341). Université Paris Ouest, 7- 9 septembre 2016.
- BONNEFOY, B. (2017). Nature et Restauration psychologique, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 155 - 164.
- BRATMAN, G.Y., HAMILTON, J.P. et DAILY G.C. (2012), The impact of nature experience on human cognitive function and mental health, *Annals of New York Academy of Science*, 1249, New York. p. 118-136 ; cité par FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 16.
- CARDINAL, F. (2010). *Perdus sans la nature : pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Quebec, Quebec Amérique.
- CARLSON, A. (2007/2015). Environmental aesthetics, dans CRAIG, E. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London Routledge ; cité par : BARROCA-PACCARD, M. (2015). Éducation à la

biodiversité : finalités et valeurs. Colloque « Éducatifs à ... un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? », Université de Rouen (p. 50- 58), 17- 19 novembre 2015.

CHARBONNIER, V. (2017). Projet, dans : BARTHES, A., LANGE, J.-M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 530-535.

COQUIDÉ, M. (2017). La nature à l'école, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*. Paris, CNRS Éditions, p. p. 61-71.

COTTEREAU, D. (2007). *Alterner pour apprendre. Entre la pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Paris, Éd. Réseau École et Nature.

COTTEREAU, D. (2017). *La nature dans l'apprentissage tout au long de la vie*, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2017). *Le souci de la nature*, CNRS Éditions, 2017, p. 245-255.

CRUTZEN, P. (2002), Geology of mankind, *Nature*, 415, p.23.

DESCARTES, R. (1664). *Le monde*. Paris, Adam et Tannery.

DESCOLA P. (2005). *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.

DEWEY, J.(2015). *Démocratie et Éducation*. 1937, 1^{ère} éd. Paris, Armand Colin,

DUBOST, F. et LIZET, B. (2003). La nature dans la cité, dans: *Communications*, 74, Bienfaisante nature. p. 5-18.

DURKHEIM, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF ; cité par : BARTHES, A. (2017). *Représentations sociales*, dans : BARTHES, A., LANGE, J.-M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 548-552.

FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, Librairie Philosophique J.Vrin.

FERRY, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique. L'arbre, l'animal et l'homme*. Paris, éd. Grasset.

FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2017). *Le souci de la nature*. Paris, CNRS Éditions.

GODET, L. (2012). Conserver une nature ordinaire : une aspiration commune, des motivations différentes ?, *Cahiers nantais*, 2, p. 80-87.

HARTOG, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris, Le Seuil. cité par : JULIEN, M.- P. (2017). *Futur*, dans : BARTHES, A., LANGE, J.- M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 467 – 472.

HICKS, D. et HOLDEN, C. (2007). Remembering the future : what do children think ? *Environmental Education Research*, Vol. 13/4, p. 501-512. cité par : JULIEN, M.- P. (2017). *Futur*, dans : BARTHES, A., LANGE, J.- M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 467 – 472.

JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.

JULIEN, M.- P. (2017). *Futur*, dans : BARTHES, A., LANGE, J.- M., TUTIAUX-GUILLON, N. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan. p. 467 – 472.

KAHN, P. H. (2002). Children's affiliations with nature : structure, development and problem of environmental generational amnesia, dans: *Children and nature : psychological, sociocultural and*

evolutionary investigations, MIT Press, p. 93-116. cité par : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 16.

KAPLAN, R. et S. (1989). *The experience of Nature : A psychological Perspective*, New York, Cambridge University Press ; cité par : BONNEFOY, B. (2017). Nature et Restauration psychologique, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 155 - 164.

KAPLAN, S. (1995). The restorative benefits of nature : Toward an integrative framework, *Journal of Environmental Psychology*, 15, p. 169-182. cité par : BONNEFOY, B. (2016). Bien-être et connexion à la nature. *57ème Congrès de la Société Française de Psychologie* (p. 337-341). Université Paris Ouest, 7- 9 septembre 2016.

KASSAS, M. (2002). Environmental education : biodiversity, *The Environmentalist*, 22, p. 345-351 ; cité par : COQUIDÉ, M. (2017). La nature à l'école, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*. Paris, CNRS Éditions, p. p. 61-71.

KAUFMANN, J.C. (2011), *L'entretien compréhensif, l'enquête et ses méthodes*. Paris, Armand Colin.

KELLERT, S. R., Wilson E.O. (1993), *The biophilia hypothesis*, Washington D.C., Island Press ; cité par : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 16.

LÉOPOLD, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables*. 1^{ère} éd. 1948, Paris, Flammarion.

LANGE, J.-M. (2011). *Éducation au développement durable : problématique éducative – problèmes didactiques*, Mémoire HDR, ENS de CACHAN.

LARRÈRE, C. (2010). Questions d'éthique environnementale, *Les grands dossiers des sciences humaines*, 19, p. 63-65.

LARRÈRE, C. et R. (2015). *Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique*. Paris, La Découverte.

LATOUR, B. (2015). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris, La Découverte.

LE GAL, J. (1996). Céléstin Freinet, La construction d'une pédagogie populaire. *Le Télémaque*, 7-8, p. 23-34.

LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, Chapel Hill, cité par : COQUIDÉ, M. (2017). La nature à l'école, dans : FLEURY, C., PRÉVOT, A.- C. (2016). *Le souci de la nature*. Paris, CNRS Éditions, p. p. 61-71.

LOVELOCK, J. (1990). *La Terre est un être vivant. L'hypothèse Gaïa*. 1979, 1^{ère} éd., Paris, Flammarion.

LUSSAULT, M. (2018). Porter attention aux espaces de vie anthropocènes, dans BEAU, R., LARRÈRE, C., *Penser l'Anthropocène*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 201-218.

MARIS, V. (2010). *Philosophie de la biodiversité. Petite éthique pour une nature en péril*. Paris, Buchet/Chastel.

MAYER, F.S., FRANTZ, C.M. (2004). The connectedness to nature scale : A measure of individuals' feelings in community with nature. *Journal of the environmental psychology*, 24, p. 503-515. cité par : BONNEFOY, B. (2016). Bien-être et connexion à la nature. *57ème Congrès de la Société Française de Psychologie* (p. 337-341). Université Paris Ouest, 7- 9 septembre 2016.

MEIRIEU, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris, Éd. Desclée de Brouwer.

Millenium Ecosystem Assessment, Cosystems and Human Well-being. Synthesis, Island Press, 2005.

MORIN, E. (2000). *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation de futur*. Paris, Éd. de l'UNESCO.

MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles, Actes Sud.

MOSCOVICI, S. (1998), Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité. *Sciences humaines*, Hors-série n°21. p.11-13.

NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY, Secrétariat de la Convention sur la diversité biologique des Nations Unies et Airbus. (2009). *The Green Wave Programme : Research results*. Summary Sheet.

NORTON, B. (1991). *Toward Unity Among Environmentalists*. New York, Oxford University Press ; cité par : LARRÈRE, C. et R. (2015). *Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique*. Paris, La Découverte.

PERRENOUD, P (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, Gonthiers Denoël, coll. Médiations.

PYLE R.M. (1978). The extinction of expérience, *Horticulture*, 56, p. 64-67 ; cité par FLEURY, C., PRÉVOT , A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 16.

RAMADE, F. (2003). *Éléments d'écologie - écologie fondamentale*. Paris, Dunod.

ROUSSEAU, J.-J. (1966). *L'Émile ou de l'éducation*. 1761, 1ère éd., Paris, Flammarion,

SAUVÉ, L. (2002), *L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes*. Montréal, Connection, vol. XXVII, p. 1-4.

SERRES, M. (1990). *Le contrat naturel*, Paris, Flammarion.

SCHULTZ, P., W. (2001), The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere, *Journal of Environmental Psychology*, 21, p. 327-339 ;cité par : BONNEFOY, B. (2016). Bien-être et connexion à la nature. *57ème Congrès de la Société Française de Psychologie* (p. 337-341). Université Paris Ouest, 7- 9 septembre 2016.

TRONTO, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. 1993, 1ère éd., Paris, La Découverte, cité par : LUSSAULT, M. (2018). Porter attention aux espaces de vie anthropocènes, dans : BEAU, R., LARRÈRE, C., *Penser l'Anthropocène*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 201-218.

ULRICH, R. (1984). View through a window may influence recovery from surgery, *Science*, 224 (4647), p. 420-421 ; cité par : BONNEFOY, B. (2017). Nature et Restauration psychologique, dans : FLEURY, C., PRÉVOT , A.- C. (2016). *Le souci de la nature*, Paris, CNRS Éditions, p. 155 - 164.

UNESCO (2015). *Repenser l'Éducation ; vers un bien commun mondial ?*, Paris, Éd. de l'UNESCO.

UNESCO (2015). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris, Éd. de l'UNESCO.

UNION EUROPÉENNE (2012) *Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Appel à propositions général 2011-2013. Priorités stratégiques 2012.

UNION EUROPÉENNE (2008). Rapport Birdlife international. *Le bien-être grâce à la nature dans l'Union européenne*, Édition française, Service Éditions de la LPO.

collectif (2009), *Le Petit Larousse Illustré 2010*, Paris, Larousse.

VIARD, J. (2011). *Nouveau portrait de la France*. Paris, Éditions de l'aube.

SITOGRAPHIE

BLONDEL, J. (2019). *La biodiversité n'est pas un luxe mais une nécessité*, Encyclopédie de l'Environnement, [en ligne ISSN 2555-0950] url : <https://www.encyclopedie-environnement.org/societe/biodiversite-nest-luxe-necessite> (consulté le 7/03/2019).

CIVAM Racine Hérault (disponible sur: <https://www.coopere34.org/annuaire/civam-racines-34.html>). (consulté le 10/04/2019).

Journal Officiel de la République Française n°0184 du 9 août 2016 texte n° 2 : *Loi n° 2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages*. (disponible sur: www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/8/8/2016-1087/jo/texte). (consulté le 17/03/2019).

MEN (2004). *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*. Circulaire n° 2004-110 du 8-7-2004 (disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>). (consulté le 29/03/2019).

MEN (2007). *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)*. Circulaire n° 2007-077 du 29-3-2007 (disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>) (consulté le 29/03/2019).

MEN (2011). *Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable*. Circulaire n° 2011186 du 24-10-2011 (disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58234). (consulté le 29/03/2019).

MEN (2015). *Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018*. Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 (disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723) (consulté le 29/03/2019).

MUIR, J. (1890). Features of the Proposed Yosemite National Park, *The Century Magazine*, vol. XL 5, (disponible sur : http://www.yosemite.ca.us/john_muir_writings/features_of_the_proposed_yosemite_national_park), (consulté le 20/04/2019).

ONU (1972). *Déclaration de la conférence des Nations Unies de Stockholm sur l'environnement du 16 juin 1972* (disponible sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/1/Declaration_finale_conference_stockholm_1972.pdf). (consulté le 10/03/2019).

ONU (1987). *Rapport Brundtland - Our common futur*. Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies (version française disponible sur: https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf). (consulté le 15/03/2019).

ONU (1992). *Convention sur la diversité biologique des Nations Unies du 14 juin 1992*. (disponible sur: <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-fr.pdf>). (consulté le 8/03/2019).

SAUVÉ, L. (2019). *Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social*. (disponible sur: <http://www.graine-rhone-alpes.org>). (consulté le 25/03/2019).

<http://www.reseaeucoleetnature.org>. (consulté le 25/03/2019).

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Différents types de valeurs reconnus à la biodiversité. d'après Chevassus-au-Louis et al. (2009), sur : https://www.encyclopedie-environnement.org/societe/biodiversite-nest-luxe-necessite/	p. 5
2. Les trois sphères inter-reliées du développement personnel et social, d'après Lucie Sauvé (2002), sur: http://www.grainerhone.alpes.org	p. 20

ANNEXES

Guide d'entretien semi-directif

Question de départ : quelle est la place de l'éducation à la nature dans l'école aujourd'hui ?

Hypothèse : la société actuelle, la place des nouvelles technologies, les nouvelles habitudes de vie, entraînent la perte voire la disparition du lien entre les enfants et la nature qui les entoure. L'école aujourd'hui pourrait être en mesure, grâce à l'éducation apportée aux élèves par les professeurs, de créer ce lien ou de le raviver.

I Introduction

Étudiantes en Master 2 des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à Montpellier, en vue de devenir professeurs des écoles, nous réalisons des recherches sur « les éducations à » et plus précisément sur l'éducation à la nature. Durant cet entretien d'environ 20 à 30 minutes, nous aborderons des questions sur votre carrière d'enseignant, l'organisation et le fonctionnement de la classe et la place de l'éducation à la nature dans celle-ci, et enfin les limites et les obstacles que vous avez pu rencontrer ou que vous rencontrez actuellement, dans l'éducation à la nature tout au long de votre expérience.

Cet entretien sera anonyme, nous serons les seules personnes à connaître votre identité et nous nous engageons à ne pas la communiquer, sauf à votre demande.

II Thème 1 : Renseignements sur l'interviewé

- **Pouvez-vous vous présenter ?**

Questions à introduire pour compléter la présentation, au besoin :

- *Quel est votre âge ?*
- *Depuis combien de temps enseignez-vous ? Si cela est possible, pourriez-vous nous relater schématiquement votre carrière ?*
- ⑩ *Pourriez-vous nous présenter votre classe actuelle? Niveau, localisation de l'école ?*
- ⑩ *Souhaitez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien ?*
- *Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne, de nos jours? Comment expliquez-vous cela? (besoin de sécurité, aseptisation de notre environnement, méfiance, difficultés d'acceptation sociale)*

III Thème 2 : La classe dans son fonctionnement

1. Au niveau institutionnel:

⑩ *Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?*

⑩ *Selon vous, l'éducation à la nature a-t-elle sa place à l'école aujourd'hui?*

2. Au niveau de l'organisation de la classe

⑩ *Quel est votre emploi du temps de classe type?*

⑩ *Comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements?*

⑩ *Quel est votre dispositif de classe? (îlots, travail de groupes, individuel, lieux de travail et d'ateliers...)*

Pourquoi ce(s) choix?

3. La pratique de classe

⑩ *Pensez-vous que l'on puisse instaurer, créer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien? Connaissez-vous des moyens pour faire vivre le lien à la nature ou le créer?*

⑩ *De quelle manière? Lesquels? Pouvez-vous citer des exemples?*

Si non, que pensez-vous des potagers à l'école, du verdissement des cours de récréation, de l'utilisation d'éléments naturels en manipulation à l'école, du Land Art....?

Organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ? Sorties sportives ou découverte, ... ?

⑩ *Selon vous, cela a-t-il un effet bénéfique dans les apprentissages? L'éducation à la nature est-elle selon vous un bon moyen d'entrer dans les apprentissages?*

Sur quels apprentissages?

Quels sont les effets que vous avez observés?

Thème III: Les limites et les obstacles

⑩ *Connaissez-vous des moyens pour vous guider dans l'éducation à la nature? (associations, intervenants, journées à thème, sorties organisées...)*

Y avez-vous recours?

⑩ *Votre initiative a-t-elle été facile à mettre en œuvre?*

⑩ *Aimeriez-vous aller plus loin dans votre pratique sur ce sujet?*

Si oui, de quelle façon?

Si non, pour quelles raisons?

⑩ *Pourquoi ne le faites-vous pas? (limites et difficultés rencontrées)*

Ouverture:

⑩ *Pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves?*

⑩ *Avez-vous quelque chose à ajouter ?*

Entretien 1

Script d'entretien avec LR – École Maternelle en zone urbaine (à 80 km de Montpellier)
26 mars 2019 - Entretien réalisé par Mélanie MOLINIER

Parcours professionnel

Organisation de la classe actuelle

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MM	Bonjour. Tout d'abord merci pour votre participation. Pouvez-vous vous présenter svp ?	
0'09"	AB	LR	Bonjour. Je m'appelle LR. Je suis TRS depuis trois ans sur B. ville, trois ans sur l'école L.M. J'ai 27 ans.	LR a 27 ans et est titulaire remplaçante de secteur sur son école depuis 3 ans. (AB 0'09")
0'23"	AB	MM	Depuis combien de temps enseignez-vous?	
0'28"	AB	LR	Cela fait 4 ans. Ma première année de PES vers Avignon puis cette année, je partage un mi-temps sur la classe de Grande Section et deux autres quarts temps sur la même école, un quart temps en CP et CM2 et un autre quart temps en Petite et Moyenne Section de maternelle.	LR est enseignante depuis 4 ans après 1 première année de PES du côté d'Avignon, elle est depuis sur la même école et se partage entre 5 niveaux de classe sur la semaine (cycle 1 de maternelle, et une classe élémentaire à double niveau CP CM2) (AB 0'28")
0'49"	AB	MM	Souhaiteriez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
1'05"	AB	LR	Non.	
1'07"	AB	MM	Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	
1'09"	AB	LR	Je pense que cela dépend des familles. Cela dépend de l'importance qu'accordent les parents, c'est-à-dire est-ce qu'ils sortent régulièrement au parc ? Est-ce que, pendant les vacances, ils les	Selon LR, l'importance et l'intérêt que l'entourage (les parents...) accorde à l'éducation à

			promèment par exemple à la montagne, ramasser des châtaignes, des asperges ? Je pense que cela dépend du degré d'importance et d'intérêt qu'y accordent les familles. C'est assez aléatoire.	la nature est assez aléatoire d'une famille à l'autre. Certains promèment régulièrement en nature avec leurs enfants ou au parc.(AB 1'09'')
1'41''	AB	MM	Comment expliquez-vous cela? Est-ce le besoin de sécurité, l'aseptisation de notre environnement, la méfiance, les difficultés d'acceptation sociale?	
1'52''	AB	LR	Je ne sais pas. A l'école, en maternelle, c'est vrai qu'on y accorde un peu plus d'importance, je pense, autour des saisons, parce qu'on essaye de pas mal travailler sur les saisons. C'est important pour les repères spatiaux, temporels. Du coup, on travaille sur l'arbre, sur les feuilles, sur des albums jeunesse aussi qui parlent pas mal de la nature. Puis, on a tendance à le laisser un peu plus de côté en élémentaire au détriment des matières fondamentales, maths, français. Les programmes en science, en tout cas pour le cycle trois – pour le cycle deux, je ne suis pas – tendent plus sur les objets techniques, les matériaux et le corps humain plutôt que sur la nature.	Pour cette enseignante, l'éducation à la nature est mise davantage en avant à l'école maternelle avec le travail sur les saisons pour les repères spatiaux temporels, ou plus facile d'accès par l'étude d'albums de jeunesse sur la nature.(AB 1'52'') L'éducation à la nature est moins présente à l'école élémentaire(AB1'52'') Selon LR, les programmes de cycle 3 même en sciences sont peu axés sur la nature (AB1'52'') « On a tendance à le laisser un peu plus de côté en élémentaire au détriment des matières fondamentales, maths, français. » (AB1'52'')
3'10''	AB	MM	Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?	
3'19''	AB	LR	Il ne me semble pas que cela apparaisse directement quelque part dans les programmes. Mais peut-être je me trompe. En tout cas je ne m'en souviens pas !	La PE n'est pas certaine mais il ne lui semble pas qu'il y ait de liens faits dans les programmes (AB 3'19'')
3'30''	AB	MM	Selon vous, l'éducation à la nature a-t-elle sa place à l'école aujourd'hui?	
3'40''	AB	LR	Oui. Je pense que c'est important de la préserver, l'éduquer les enfants, ne serait-ce que pour le	LR pense que nous faisons beaucoup de gaspillage et qu'il est

			recyclage, pour le gaspillage. C'est vrai que nous, en plus, on utilise beaucoup de feuilles. On leur présente beaucoup de feuilles. On a des intervenants qui viennent souvent pour nous parler du tri, du recyclage, que c'est important, avoir des réflexes un peu plus écologiques. C'est important de sensibiliser les enfants à ça et je pense qu'on devrait davantage le faire même.	important d'éduquer les enfants au recyclage par exemple pour l'utilisation des feuilles de papier, de leur donner les bons gestes et les bons réflexes.(Ab 3'40'') Elle fait souvent venir des intervenants sur les sujets du tri et du recyclage.(AB 3'40'')
4'10"	AB	MM	Pour parler de votre organisation de classe maintenant : Malgré votre présence dans plusieurs classes, pourriez-vous nous dire quelle est votre emploi du temps de classe type ?	
4'20"	AB	LR	L'emploi du temps type... Par exemple, je vais donner mon emploi du temps du lundi. Le lundi matin, avec les CM2, ils font du français, de la conjugaison. On arrive. On fait des petits rituels, le mot du jour, du calcul mental. Pendant ce temps, les CP écrivent le mot du jour, essaient de le lire et de deviner ce que c'est. Ensuite, je passe en lecture avec les CP. Les CM2 sont en conjugaison. Après la récréation, nous faisons la correction de la lecture avec les CP et les CM2 sont en autonomie pour se corriger. Il y a quelqu'un qui corrige au tableau. Les CP passent en mathématiques, et moi, je passe aux mathématiques avec les CM2. Je fais donc de la mesure avec les CM2. Ensuite, à 11 heures, je récupère tous les CM2 pour faire un conseil de CM2, un conseil de classe. Après le midi, la pause méridienne, je fais une heure de sciences avec les CM2. D'ailleurs, en ce moment, nous parlons de l'origine des aliments, l'origine végétale. Ensuite, je fais un projet d'écriture. Récréation et sport. C'est très structuré	En élémentaire sur la classe de CP-CM2, la matinée est consacrée au français (lecture, étude de la langue) et aux mathématiques. La fin de matinée pour les CM2 est occupée par le conseil de classe. L'après-midi, le décloisonnement permet aux CM2 de faire des sciences, du français (projet d'écriture) et de l'EPS. (AB4'20'') « C'est très structuré » (AB4'20'')
5'33''	AB	MM	Est-ce qu'en maternelle, ça l'est tout autant ?	
5'38''	AB	LR	Il est beaucoup moins. En maternelle, il y a les items. Il y a « les maths », formes, longueurs, découverte et utilisation des nombres, les algorithmes, et « le français » sur l'oral et l'écrit, mais on peut expliquer de différentes manières. Je peut dire les domaines à la fois.	D'après LR, l'enseignement écrit nous manque, c'est un manque en maternelle en la mise en place de livres, le papier est abondant (AB 5'38'')

			<p>comme par exemple l'environnement. On peut faire des mathématiques sur le thème de l'environnement. On peut faire du français sur le thème de l'environnement, surtout au langage lors des plumes... etc.</p> <p>En maternelle, disons qu'on peut l'exploiter, selon moi... Je me trompe peut-être. Je pense qu'on peut l'exploiter dans la limite des compétences d'écriture, dans les deux domaines, fondamentaux, on peut aller à la limite en français pour le lexique, le vocabulaire et en sciences on peut aller sur la découverte du territoire. Lors des courses d'orientation, etc. Mais après, en maths, c'est vrai que j'ai un peu de mal à savoir, dans le programme bien chargé des aires, des mesures, des périmètres ou des fractions, comment on peut valoir un projet environnement.</p>	<p>Il n'est pas toujours facile de faire de la pédagogie de projet en élémentaire, mais sur le projet environnement, c'est possible. (AB 5'38")</p> <p>Difficile de faire de l'éducation à la nature à travers un projet dans les classes élémentaires, d'après la PE, qui a du mal à visualiser comment lier cela avec le programme de mathématiques notamment. (AB 5'38")</p>
7'03"	AB	MM	Comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements ?	
7'08"	AB	LR	<p>Les enseignements fondamentaux, les mathématiques et le français occupent beaucoup de temps dans l'emploi du temps et sont prioritaires, et aussi le vivre ensemble, mais après, les projets, c'est intéressant. En classe verte, l'année dernière, j'avais fait... L'année dernière, j'étais partie en classe verte avec une classe de CM2 à La Salvetat-sur-Agout. Justement, j'avais un intervenant. On avait fait des journées d'exploration de la faune et de la flore locales avec des clés d'identification, avec des situations de recherche, explorer son environnement, connaître un arbre pour identifier quelle feuille appartient à cet arbre selon les différents critères.</p> <p>Après, nous avons lié tout cela avec du sport, pour faire une petite course d'orientation. C'était comme un jeu de piste, une chasse au trésor. Cela permettait de... J'avais mis l'accent sur l'environnement et la nature pour cette classe verte qui s'inscrivait dans les apprentissages maths et français, et sport, et sciences.</p>	<p>«Les enseignements fondamentaux, les mathématiques et le français occupent beaucoup de temps dans l'emploi du temps et sont prioritaires» (AB 7'08")</p> <p>Lors de la classe verte réalisée avec sa classe de CM2 en pleine nature (dans l'arrière-pays cévenol), un intervenant avait permis d'intégrer l'éducation à la nature qui les entourait avec les enseignements de mathématiques, français, sport et sciences. (AB 7'08")</p>
8'33"	AB	MM	Quel est votre dispositif en classe : en îlots, travail en groupe, individuel ?	
8'39"	AB	LR	Cela dépend des matières. Cela dépend des	La PE varie les dispositifs de

			<p>compétences. Il y a eu des ilots. J'ai travaillé en ilots. Je change souvent ma disposition pour que les élèves, au final, évoluent aussi et que cela convienne à tout le monde, parce qu'il y a des enfants qui travaillent mieux en îlot, d'autres qui travaillent mieux en frontal, d'autres mieux séparés, d'autres mieux en binôme. C'est donc important de changer plusieurs fois dans l'année pour que chaque enfant puisse un peu y trouver son compte et travaille d'une manière efficiente pour lui.</p> <p>Là, en ce moment, on est plutôt sur du frontal, mais après, je les fais travailler en ilots ou en binômes sur des situations de découverte. Cela peut bouger. Cela bouge selon les matières. Cela bouge selon là où j'en suis dans ma séquence. En phase de découverte, les enfants vont plutôt travailler en binômes ou en ilots pour essayer de partager leurs connaissances au maximum et de s'entraider, et après, pour autant, travailler seuls des fois pour différencier un petit peu le travail</p>	<p>classe tout au long de l'année en fonction des matières et des compétences travaillées mais aussi pour s'adapter aux différents profils d'élèves et à leur besoin. Elle privilégie toutefois la disposition en ilots de travail et en groupe plus ou moins grand, pour les situations de découverte pour favoriser le partage des connaissances et l'entraide entre les élèves. (AB8'39")</p>
10'02 "	AB	MM	D'accord. Vous dites que ça bouge selon les matières, c'est-à-dire qu'il y a des matières où c'est assez figé.	
10'08 "	AB	LR	Cela dépend. Ça dépend d'où nous en sommes dans le programme. C'est vrai qu'une leçon de français, cela peut bouger, comme cela peut ne pas bouger. Il y a des leçons d'orthographe, grammaire qui peuvent se faire en groupes, parce que cela demande un peu de réflexion. À mon sens, une leçon de conjugaison en demande beaucoup moins.	
10'39"	AB	MM	En ce qui concerne la pratique en classe, pensez-vous que l'on puisse instaurer, créer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien ?	
10'50 "	AB	LR	Dans la vie de tous les jours ?	
10'52 "	AB	MM	C'est vrai que vous avez déjà cité la classe verte par exemple, mais dans la vie quotidienne de la classe, de l'école.	
11'03"	AB	LR	À l'aide de projets. Faire des projets. Faire un projet sur une période, faire un projet de classe	LR pense que l'on peut faire vivre le lien à la nature en classe et à

			<p>sur un an, voire des projets de cycle ou des projets d'école. Recycler le papier, Cela s'est fait dans certaines écoles qui, au final, ont elles-mêmes recyclé leur propre papier. Sensibiliser sur le tri, jeter ses déchets bien à la poubelle, ramasser un déchet. L'environnement, c'est aussi ça, parce que nous n'avons pas de moyens. Ou alors, en maternelle, faire vivre un potager. C'est une bonne idée aussi. Cela peut se faire aussi en élémentaire, un projet de classe, un projet de cycle ou d'école, mais c'est vrai qu'en maternelle, depuis quelques années maintenant, on essaie d'instaurer le potager à l'école. Découverte, entretenir un potager, préserver la nature, et aussi découverte des fruits et légumes de saison.</p>	<p>l'école par la mise en place de projet. Elle cite comme exemple la sensibilisation au tri des déchets, à la dépollution, et au recyclage.(AB 11'03")</p> <p>La PE crée ce lien à la nature ou le fait vivre à travers plusieurs projets bien instaurés au sein de l'école : la découverte et l'entretien d'un carré de potager, la confection de papier recyclé.(AB 11'03")</p> <p>Elle souligne toutefois le manque de moyens financiers pour la mise en place de projets et d'activités.(AB 11'03")</p>
12'02"	AB	MM	Organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ? Sorties sportives ou découverte, ... ?	
12'15"	AB	LR	Oui.	
12'17"	AB	MM	Pourriez-vous nous donner quelques exemples ?	
12'23"	AB	LR	Sorties comment ? N'importe quelle leçon ou une leçon spécifique ?	
12'27"	AB	MM	En général en dehors de la classe verte dont vous nous avez parlé.	
12'40"	AB	LR	<p>En sport, je le vois totalement, mais...</p> <p>Oui. Je l'ai fait il y a deux ans. J'avais organisé une journée découverte de Béziers. On avait travaillé en géographie sur son quartier, sa ville et son quartier, et en géométrie sur se repérer sur un plan. En géométrie, il fallait lire un plan. Ça fait partie des compétences, lire un plan, etc., tracer des itinéraires. Pendant toute une période, on avait appris à lire des... Et en mesures aussi, calculer des durées. En mesures, en CM1, CM2, on leur demande de calculer des durées. Il y a souvent des exercices types avec des distances,</p>	<p>LR hésite un moment avant de voir de quelle façon elle peut amener sa classe à faire des sorties ou à se trouver en extérieur, hormis pour l'EPS.(AB12'40")</p> <p>Puis elle se souvient d'un projet qu'elle avait mené l'année passée avec une classe de CM2 sur les repères spatiaux temporels et les itinéraires qui l'avait conduit, tout</p>

			<p>avec des métros où on demande à quelle heure va arriver Zoé à la gare du Nord ou quel est le temps de trajet de Farouk, etc., entre ces deux trajets.</p> <p>En liant ces trois domaines, je leur avais demandé de me tracer un itinéraire. Je leur avais donné les lieux que je souhaitais voir durant ma journée : la cathédrale de Béziers. Il y avait le théâtre. On avait déjeuné au Plateau des Poètes. On allait voir aussi les Neuf Ecluses. Je leur avais donné plusieurs points. Le point de départ, c'était l'école. On était partis à 9 heures et il fallait revenir au point d'arrivée à 16 h 30 de nouveau à l'école. Je leur avais donné le plan de la ville de Béziers et les fiches d'horaires de bus. C'était à eux de me calculer l'itinéraire, de calculer quel bus je devais prendre pour aller où, combien de temps cela allait durer.</p> <p>Au final, on avait travaillé pendant trois semaines sur ça. Ils avaient, eux, tracé l'itinéraire. Ils avaient, eux, calculé les distances, le temps qu'il fallait. Ils s'étaient débrouillés avec tous les horaires de bus, parce que c'étaient des CM2. Donc, l'année prochaine, ils allaient aller au collège. Sans doute qu'ils allaient devoir prendre le bus. C'était important qu'ils se repèrent sur justement une ligne d'arrivée et de départ, qu'ils comprennent que cela se lit dans un sens et pas dans l'autre, parce que sinon, on va dans l'autre sens. À l'issue de cela, on avait conclu notre séquence.</p> <p>Donc, on était sortis.</p>	<p>en travaillant les mathématiques, la géographie, à sortir de la classe pour explorer la ville et ses quartiers historiques et végétalisés.(AB12'40'')</p> <p>on avait travaillé à la suite de ces exercices en utilisant le plan de la ville.(AB12'40'')</p>
15'01"	AB	MM	<p>Justement, selon vous, l'éducation à la nature est-elle, un bon moyen d'entrer dans les apprentissages ? Quels en sont les effets sur les apprentissages ?</p>	
15'10"	AB	LR	<p>Oui. Pas dans tous. Je ne me suis jamais trop posé la question, mais je pense que... Déjà, en sciences, clairement. Après, dans le vivre ensemble. C'est bien. Le vivre ensemble permet aussi aux enfants de se poser, de comprendre qu'on vit tous ensemble. Il faut se respecter les uns et les autres, etc. Après, rentrer dans les apprentissages, au final, avec mon</p>	<p>Selon LR, l'éducation à la nature est un bon moyen de rentrer dans les apprentissages notamment en sciences ou pour le vivre ensemble et le respect des uns et des autres, mais cela est plus difficile pour les apprentissages en français et</p>

			histoire, ma géographie et la géométrie. J'avais aussi à disposition un peu les manuels de lecture de métro parisien. Les livres étaient compliqués – cela ne représentait rien pour eux – en une sorte un peu plus concrète qu'ils pouvaient mettre en évidence il y avait des images à leur disposition.	mathématiques. Ce n'est pas impossible mais plus compliqué. (AB 15'10") J'avais réussi à détourner un peu les manuels... qui leur étaient complètement étrangers... cela ne représentait rien pour eux et une sortie un peu plus concrète qu'ils pouvaient mettre en évidence et leur donner à leur disposition à leur portée. (AB 15'10")
15'59"	AB	MM	Est-ce que vous connaissez des moyens qui sont mis à votre disposition pour vous guider dans l'éducation à la nature ?	
16'05"	AB	LR	Non, je n'en connais pas.	Dans un premier temps, la PE ne voit pas quels moyens sont mis à sa disposition. (AB16'05")
16'10"	AB	MM	Par exemple, des associations, des journées à thème, des intervenants...	
16'15"	AB	LR	On a fait venir l'association Project Rescue Ocean qui s'engage pour la dépollution des mers et qui sensibilise à la pollution sur le sable. Il y a celle-ci. Après, j'ai fait aussi venir une association il y a deux ans de la mairie pour justement la construction de notre potager. Après, sinon, il me semble qu'il y a EPIDAURE. Il me semble qu'il y a Vailhan qui propose quelques sorties aussi, mais après, c'est difficile d'accès financièrement.	Elle pense ensuite à l'intervention de plusieurs associations sur la dépollution des plages notamment, où qui sont venus apporter leur aide à la confection du potager. Elle connaît aussi d'autres associations qui font de l'éducation à la nature. (AB16'15") Pour elle, il est toutefois difficile d'avoir accès financièrement à toutes ses activités. (AB16'15")
16'52"	AB	MM	Votre initiative a-t-elle été facile à mettre en œuvre par rapport aux associations qui vous aident ?	
17'05"	AB	LR	Oui mais les démarches prennent beaucoup de temps. Il faut se renseigner et demander toutes les autorisations. Heureusement les associations sont plutôt disponibles pour les écoles.	Parmi les obstacles que rencontre LR, il y a le temps et les démarches importantes qui demande la mise en place de telles

				interventions.(AB 17'05'')
				Elle souligne toutefois la disponibilité des associations pour venir dans les écoles.(AB 17'05'')
17'15''	AB	MM	Est-ce que vous aimeriez aller plus loin dans votre pratique sur ce sujet de l'éducation à la nature ?	
17'25''	AB	LR	Oui. Cela m'intéresserait, mais si j'étais un peu plus guidée et orientée sur où mettre les priorités.	LR souhaiterait aller plus loin dans l'éducation à la nature au sein de ses classes, mais elle désirerait y être plus guidée.(AB17'25'')
17'33''	AB	MM	Pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
17'40''	AB	LR	Oui bien sûr. Il faut les sensibiliser à la protection de la nature pour l'avenir. Leur apprendre à la préserver et à en prendre soin. Leur apprendre que nous en avons besoin et leur montrer que c'est important de vivre avec la nature pour notre bien-être.	La PE revient sur l'importance de sensibiliser les enfants à la protection de la nature pour l'avenir, à en prendre soin. Elle voudrait leur faire prendre conscience que nous en avons besoin et que c'est source de bien-être.(AB17'40'')
18'02''	AB	MM	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	
18'04''	AB	LR	Non. Merci pour votre entretien.	
18'07''	AB	MM	Merci à vous.	

Parcours professionnel

LR a 27 ans et est titulaire remplaçante de secteur sur son école depuis 3 ans. (AB 0'09'')

Cela fait 4 ans qu'elle enseigne. Après une première année de PES du côté d'Avignon, elle est depuis sur la même école et se partage entre 5 niveaux de classe sur la semaine (cycle 1 maternelle, et une classe élémentaire à double niveau CP CM2) (AB 0'28'')

Organisation de la classe actuelle

En élémentaire sur la classe de CP-CM2, la matinée est consacrée au français (lecture, étude de la langue) et aux mathématiques. La fin de matinée pour les CM2 est occupée par le conseil de classe.

L'après-midi, le décloisonnement permet aux CM2 de faire des sciences, du français (projet d'écriture) et de l'EPS. (AB4'20'')

« C'est très structuré » (AB4'20'') « Les enseignements fondamentaux, les mathématiques et le français occupent beaucoup de temps dans l'emploi du temps et sont prioritaires » (AB7'08'')

La PE varie les dispositifs de classe tout au long de l'année en fonction des matières et des compétences travaillées mais aussi pour s'adapter aux différents profils d'élèves et à leur besoin. Elle privilégie toutefois la disposition en îlots de travail et en groupe plus ou moins grand, pour les situations de découverte afin de favoriser le partage des connaissances et l'entraide entre les élèves. (AB8'39'')

D'après LR, l'enseignement serait moins structuré et figé en maternelle où la mise en place de projets lui paraît plus abordable. (AB 5'38'')

Elle n'exclut pas toutefois de faire de la pédagogie de projet en école élémentaire mais de façon moins étendue (lexique, sciences et EPS). (AB 5'38'') et en explique même les effets favorables sur les apprentissages :

« On avait vécu grâce à la sortie, les exercices de manuel de classe. » (AB12'40'')

« J'avais réussi à détourner un peu les manuels(...) qui leur étaient complètement abstraits-cela ne représentait rien pour eux- en une sortie un peu plus concrète qu'ils pouvaient mettre en pratique et qui était davantage à leur portée » (AB 15'10'')

Relation à l'éducation à la nature

Selon LR, l'importance et l'intérêt que l'entourage (les parents...) accorde à l'éducation à la nature est assez aléatoire d'une famille à l'autre. Certains promènent régulièrement en nature avec leurs enfants ou au parc. (AB 1'09'')

LR pense que nous faisons beaucoup de gaspillage et qu'il est important d'éduquer les enfants au recyclage par exemple pour l'utilisation des feuilles de papier, de leur donner les bons gestes et les bons réflexes. (Ab 3'40'')

Elle pense que l'on peut faire vivre le lien à la nature en classe et à l'école par la mise en place de projet. Elle cite comme exemple la sensibilisation au tri des déchets, à la dépollution, et au recyclage. (AB 11'03'')

Selon LR, l'éducation à la nature est un bon moyen de rentrer dans les apprentissages notamment en sciences ou pour le vivre ensemble et le respect des uns et des autres, mais cela est plus difficile pour les apprentissages en français et mathématiques. Ce n'est pas impossible mais plus compliqué. (AB 15'10'')

Au final, elle revient sur l'importance de sensibiliser les enfants à la protection de la nature pour l'avenir, à en prendre soin. Elle voudrait leur faire prendre conscience que nous en avons besoin et que c'est source de bien-être. (AB17'40'')

Projets engagés dans la classe

Pour cette enseignante, l'éducation à la nature est mise davantage en avant à l'école maternelle avec le travail sur les saisons pour les repères spatiaux temporels, ou d'accès plus facile par l'étude

d'albums de jeunesse sur la nature. (AB 1'52'')

Elle fait souvent venir des intervenants sur les sujets du tri et du recyclage. (AB 3'40'')

Lors de la classe verte réalisée avec sa classe de CM2 en pleine nature (dans l'arrière-pays cévenol), un intervenant avait permis d'intégrer l'éducation à la nature qui les entourait avec les enseignements de mathématiques, français, sport et sciences. (AB7'08'')

L'enseignante crée aussi ce lien à la nature ou le fait vivre à travers plusieurs projets bien instaurés au sein de l'école : la découverte et l'entretien d'un carré de potager, la confection de papier recyclé. (AB 11'03'')

Puis elle se souvient d'un projet qu'elle avait mené l'année passée avec une classe de CM2 sur les repères spatiaux temporels et les itinéraires qui l'avait conduit, tout en travaillant les mathématiques et la géographie, à sortir de la classe pour explorer la ville et ses monuments, ses quartiers historiques et végétalisés. (AB12'40'')

Elle pense ensuite à l'intervention de plusieurs associations sur la dépollution des plages notamment, ou du personnel municipal qui est venu apporter leur aide à la confection du potager. Elle connaît aussi d'autres associations qui font de l'éducation à la nature. (AB16'15'')

Elle souligne toutefois la disponibilité des associations pour venir dans les écoles. (AB 17'05'')

Obstacles à l'éducation à la nature

Selon LR, l'éducation à la nature est moins présente à l'école élémentaire (AB1'52'')

Les programmes de cycle 3 même en sciences sont peu axés sur la nature. (AB1'52'')

« On a tendance à le laisser un peu plus de côté en élémentaire au détriment des matières fondamentales, maths, français. » (AB1'52''). L'enseignante n'est pas certaine mais il ne lui semble pas qu'il y ait de liens faits dans les programmes. (AB 3'19'')

Difficile de faire de l'éducation à la nature à travers un projet dans les classes élémentaires, d'après LR, qui a du mal à visualiser comment lier cela avec le programme de mathématiques notamment. (AB5'38'')

Elle souligne aussi le manque de moyens financiers pour la mise en place de projets et d'activités. (AB 11'03'')

LR hésite un moment avant de voir de quelle façon elle peut amener sa classe à faire des sorties ou à se trouver en extérieur, hormis pour l'EPS. (AB12'40'')

Dans un premier temps, elle n'a pas d'idée sur les moyens mis à sa disposition. (AB16'05'')

Pour elle, il est toutefois difficile d'avoir accès financièrement à toutes ses activités. (AB16'15'')

Parmi les obstacles que rencontre LR, il y a le temps et les démarches importantes que demande la mise en place de telles interventions. (AB 17'05'')

LR souhaiterait aller plus loin dans l'éducation à la nature au sein de ses classes, mais elle désirerait y être plus guidée. (AB17'25'')

Entretien 2

Script d'entretien avec JLB – Ecole Primaire en zone péri-urbaine (à 15 km de la ville et 85 km de Montpellier)

08 avril 2019 - Entretien réalisé par Mélanie MOLINIER

Parcours professionnel

Organisation de la classe actuelle

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MM	Bonjour. Tout d'abord merci. Pouvez-vous vous présenter svp ?	
0'04"	AB	JLB	Bonjour. J.L.B., j'ai un CM1-CM2 à P. et je suis Directeur de l'école. Je suis enseignant depuis une dizaine d'années. J'ai 35 ans.	JLB a 35 ans. Il est enseignant depuis une dizaine d'années. (AB0'04")
0'15"	AB	MM	Pourriez-vous brièvement décrire votre carrière ?	
0'25"	AB	JLB	J'ai été enseignant en école élémentaire dans un village puis directeur d'une école élémentaire très tôt à C où j'avais également la classe de CP. Puis je suis resté dans cette école mais j'ai laissé le poste de direction et pris la classe de CM1-CM2. La direction me manquait, je suis donc directeur depuis cette année du groupe scolaire de P. qui compte 5 classes, et j'enseigne au CM1-CM2.	JLB a toujours été enseignant dans des villages en zone péri-urbaine en CP et actuellement en CM1-CM2. Il a été directeur d'école à ses débuts puis à souhaiter reprendre à nouveau ce type de poste cette année sur une école primaire de cinq classes en zone péri-urbaine. (AB 0'25")
1'15"	AB	MM	Souhaiteriez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
1'32"	AB	JLB	Non, pas spécialement.	
1'34"	AB	MM	Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	

1'42"	AB	JLB	C'est quelque chose qui prend de plus en plus d'ampleur, avec de nombreuses personnes qui essaient de manger plus sainement, de respecter la nature. Il me semble en tout cas que c'est une problématique de plus en plus importante pour la société.	JLB pense que l'éducation à la nature est une problématique qui prend de l'importance avec de plus en plus de personnes qui essaient de manger sainement et de respecter la nature. (AB1'42")
2'02"	AB	MM	Comment expliquez-vous cela? Est-ce le besoin de sécurité, l'aseptisation de notre environnement, la méfiance, les difficultés d'acceptation sociale?	
2'29"	AB	JLB	J'ai l'impression que les gens se rendent compte que l'on est dans de la surconsommation et que l'on est en train d'user cette nature, que la nature que l'on va laisser à nos enfants ne sera pas la même que celle que l'on a eue. C'est une prise de conscience qui amène à se poser cette question.	Pour JLB, il y aurait une prise de conscience actuelle sur la surconsommation et l'usure de la nature. (AB2'29") « les gens se rendent compte que l'on est dans de la surconsommation et que l'on est en train d'user cette nature, que la nature que l'on va laisser à nos enfants ne sera pas la même que celle que l'on a eue. » (AB 2'29")
2'53"	AB	MM	Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?	
3'04"	AB	JLB	Il y a une place pour l'éducation à la nature dans les programmes, mais qui a commencé déjà avec ceux de 2008 et ceux de 2015, avec notamment la place du développement durable, dans tout ce qui est	JLB voit que la place pour l'éducation à la nature existait déjà dans les programmes de 2008 mais que cette place est devenue plus importante dans les programmes de 2015 notamment la place du développement durable. (AB 3'04")
3'25"	AB	MM	Selon vous, l'éducation à la nature a-t-elle sa place à l'école aujourd'hui?	
3'31"	AB	JLB	J'ai l'impression qu'il faut plus de temps pour la rendre dans les classes, mais peut-être dans les textes officiels. Du coup, cela prend un peu de temps pour que cette éducation au développement durable et à la nature dans	Selon JLB, il faut cette présence dans les textes officiels, la place et place dans la pratique et dans les classes demande plus de temps.

3'55"	AB	MM	Justement, on va vraiment revenir au niveau de l'organisation de la classe. Quel est votre emploi du temps de classe type pour votre CM1-CM2 ?	
4'03"	AB	JLB	Sur la journée. le matin, on est plutôt sur les apprentissages classiques, avec les maths et le français. L'après-midi, sciences, EPS, histoire, géographie, mais cela n'empêche pas de temps en temps de bousculer un peu le rythme des journées, notamment quand on est sur des gros projets. Par exemple, on a eu un projet classe de découverte et du coup, on n'a pas mal travaillé dessus en histoire, en sciences, en géographie et l'on s'autorisait largement à faire ça le matin, à prendre du temps. Je fonctionne plus par gros blocs, plutôt que par un emploi du temps hebdomadaire à me dire toutes les semaines que ce sont trois heures de sciences et trois heures de géographie.	Dans la classe de JLB, l'emploi du temps est plutôt structuré avec les apprentissages « classiques » le matin et les sciences, l'histoire géographie et l'EPS les après-midi. Toutefois, il n'écarte pas la possibilité de modifier cela si c'est nécessaire comme lors de la réalisation de gros projets. (AB 4'03") Les gros projets de classe comme la classe de découverte l'a amené à bousculer les habitudes de classe et à travailler en prenant plus de temps, sur des matinales en sciences, histoire ou géographie. (AB 4'03")
4'50"	AB	MM	Ça revient à la question d'après : comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements ? Ce n'est donc pas forcément fixe.	
4'58"	AB	JLB	J'ai mon emploi du temps hebdomadaire qui est préparé en début d'année, pour avoir une trame et un cadre. Après, par exemple en ce moment, je travaille beaucoup en géographie, alors qu'en début d'année, j'étais plus sur de l'histoire et de l'éducation morale et civique. Après, j'ai une autre contrainte, c'est que je suis déchargé de classe le lundi. Du coup, la grande partie des sciences est faite par ma décharge. Là, c'est très cloisonné. Le lundi, c'est un emploi du temps qui ne bouge vraiment pas.	L'emploi du temps est à l'origine structuré et fixé en début d'année scolaire. Mais l'enseignant s'autorise à modifier ce cadre si nécessaire, en répartissant les horaires de chaque matière de façon plus approprié notamment lors de projets. (AB 4'58") La seule véritable contrainte est son jour de décharge le lundi où là tout reste très cloisonné. (AB 4'58")

5'31"	AB	MM	Quel est votre dispositif en classe : en îlots, travail en groupe, individuel ?	
5'35"	AB	JLB	On est plutôt sur du frontal, très classique. Les CM1 et les CM2 sont séparés, mais après, on travaille assez fréquemment en binôme. On travaille beaucoup en binôme et par groupes de quatre souvent, avec des petits qui se retournent et ils travaillent ensemble, notamment quand on est sur de la recherche.	La classe est disposée en frontal de manière « classique » avec une séparation entre les CM1 et les CM2. Cela ne l'empêche pas de mettre en place du travail en binôme ou même par moment en petits groupes de 4 élèves notamment sur des questions de recherche. (AB 5'35")
5'54"	AB	MM	Pourquoi ce choix ?	
5'56"	AB	JLB	J'aime bien avoir les enfants face au tableau. J'ai du mal à les mettre en U, par exemple, parce que je trouve ça difficile de leur faire face. Beaucoup de choses qui se passent et je ne parviens pas à les accompagner. C'est plus pratique de les mettre en frontal et ils sont plus à l'aise. Je décide de les mettre en groupes même que de les laisser tout le temps en îlots. C'est juste une question de moment et de disponibilité.	Comme JLB cette disposition est plus favorable aux apprentissages et évite les attitudes qui pourraient gêner la concentration, ce qui n'empêche pas de mettre le travail en plusieurs. (AB 5'56")
6'25"	AB	MM	Concernant la pratique de classe, pensez-vous que l'on puisse instaurer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien ?	
6'34"	AB	JLB	Oui, je crois que c'est faisable. Ici, on a des jardins, par exemple. Ce sont des petits jardins, que l'on a du mal à faire vivre l'hiver, mais à partir de maintenant, du mois de mars ou avril, quotidiennement, les petits de maternelle, surtout de cycle 2 s'accaparent le jardin et commencent à faire des plantations.	L'école met en place chaque année un projet jardin à partir du mois de mars, où les enfants font des plantations et vont quotidiennement. (AB 6'34")
7'01"	AB	MM	Vous connaissez d'autres moyens, à part le potager ? Là, vous le faites dans l'école. Vous avez déjà expérimenté d'autres moyens ?	
7'09"	AB	JLB	On est parti en classe de découverte autour de la nature. On est parti faire une classe de découverte sur l'astronomie. C'est le gros projet	La classe de CM-CM2 de JLB est partie cette année en classe de découverte sur l'astronomie. Cette

			<p>de l'année, mais on ne travaille pas que sur l'astronomie. Ça nous amène à travailler tout ce qui est respect de l'environnement, de la planète.</p> <p>Quelle était la question ?</p>	<p>semaine était le gros projet de l'année qui les a amenés à travailler également sur le respect de l'environnement et la planète. (AB 7'09")</p>
7'31"	AB	MM	<p>Connaissez-vous des moyens pour faire vivre le lien à la nature ou le créer ? Il y a donc le potager et la classe verte. Ça nous amène à : organisez-vous ou aménagez-vous des sorties hors de l'école ou même au sein de l'école ?</p>	
7'48"	AB	JLB	<p>Cette année, quasiment toutes nos sorties sont en lien avec la nature. On va au centre de ressources de Vailhau et à la base, ce sont toujours des activités autour de la nature. Demain, on a une sortie, avec la matinée sur les déchets et l'après-midi sur une course d'orientation, avec d'autres classes qui partent étudier la rivière, les écosystèmes, les moulins.</p> <p>Quasiment toutes nos sorties ont un rapport avec la nature. Encore plus la classe verte. Toutes les classes vertes que j'ai faites ont un lien fort avec la nature et le respect du milieu dans lequel on va. »</p>	<p>Quasiment toutes les sorties que réalisent les classes de l'école ont un lien avec l'éducation à la nature. (AB 7'48")</p> <p>« Toutes les classes vertes que j'ai faites ont un lien fort avec la nature et le respect du milieu dans lequel on va. » (AB 7'48")</p> <p>JLB connaît plusieurs moyens pour créer et faire vivre le lien à la nature dans son école, comme les activités que propose le centre de Vailhau, toute autour de la nature. Ainsi leur prochaine sortie a pour thème la rivière, les écosystèmes, et les moulins. (AB 7'48")</p>
7'33"	AB	MM	<p>Selon vous, l'éducation à la nature est-elle, un bon moyen d'entrer dans les apprentissages ? Quels en sont les effets sur les apprentissages ?</p>	
7'37"	AB	JLB	<p>Oui, je pense. Partir d'un gros projet a plus d'impact que si l'on fait des leçons plus classiques sur le respect de l'environnement, pourquoi et comment. Là, on est vraiment sur du concret, sur voir les impacts de chaque geste. Je reviens un peu sur autre chose. Sur le projet d'école, on a un axe qui est le développement de l'écocitoyenneté, avec des gestes tout simples. Par exemple le matin, les enfants peuvent amener les journaux de la</p>	<p>La réalisation d'un projet concret a plus d'impact que des leçons « classiques » notamment sur le respect de l'environnement et la conséquence de nos gestes. (AB 7'37")</p> <p>Les petits gestes quotidiens permettent aux élèves de prendre conscience de leur impact. (AB</p>

			<p>maison, pour les recycler dans un bac jaune, que l'on amène après dans une usine qui recycle. Ce n'est pas grand-chose, mais c'est par des petits gestes quotidiens, que l'on peut leur permettre de prendre conscience de leur impact. Je dirais que cela a un impact sur tout ce qui est éducation mondiale et surtout dans les programmes, qui ont dans un axe développement durable et respect de la planète. On peut le coupler avec l'EMC. On peut le coupler avec l'EMC pour plus d'impact. De plus, l'interdisciplinaire peut être fait en lien avec les grands axes de l'éducation et les nombreuses œuvres de littérature de jeunesse qui traitent du rapport à la nature. (AB 7'37")</p>	<p>7'37")</p> <p>Le projet d'école contient un axe sur l'écocitoyenneté. Ainsi les enfants sont encouragés à trier les déchets et notamment les journaux, qu'ils vont ensuite amener dans une usine de recyclage. (AB 7'37")</p> <p>Surtout il y a l'axe développement durable et respect de la planète qui l'on peut voir dans les programmes est justement coupler avec l'EMC pour plus d'impact. De plus, l'interdisciplinaire peut être fait en lien avec les grands axes de l'éducation et les nombreuses œuvres de littérature de jeunesse qui traitent du rapport à la nature. (Ab 7'37")</p>
10'08"	AB	MM	Est-ce que vous connaissez des moyens qui sont mis à votre disposition pour vous guider dans l'éducation à la nature ?	
10'15"	AB	JLB	Le centre de ressources de Vaillan est vraiment bien.	
10'25"	AB	MM	C'est une association ?	
10'30"	AB	JLB	Oui, c'est l'éducation nationale. . ce sont des enseignants qui sont là-bas. On a le centre de ressources de Vaillan et après, dans les écoles, on reçoit beaucoup de sollicitations d'intervenants extérieurs. Il y a le CPIE. Je ne sais plus, mais ce sont eux qui s'occupent du parc naturel du Haut Languedoc. Ils ont des intervenants qui peuvent venir dans les écoles. Nous sommes beaucoup sollicités, mais nous avons quand même aussi pas mal d'intervenants, d'associations qui peuvent nous aider là-dedans.	<p>Dans les moyens à sa disposition pour l'aider dans l'éducation à la nature, JLB cite à nouveau le centre de Vaillan qui dépend de l'éducation nationale, le CPIE en lien avec le parc naturel du Haut Languedoc. Il précise aussi qu'en tant qu'enseignant il est beaucoup sollicité par de nombreux intervenants et associations pour l'aider sur ce sujet. (AB 10'30")</p>

11'14"	AB	MM	Vous y avez recours ?	
11'16"	AB	JLB	On peut y avoir recours, mais c'est parfois une question de coût. Il y a un problème de coût, parce que la moindre intervention coûte cher dans les écoles. Il y a des intervenants gratuits, mais c'est rare. Après, il y a une question de temps aussi, avec un programme à mener. On ne peut pas non plus tout lier à cela. Je crois quand même que si l'on met un axe fort sur cette écocitoyenneté, on peut lier pas mal des apprentissages à ce thème.	Le problème financier est un des principaux obstacles car les intervenants gratuits sont rares. Le second obstacle est la question du temps et du programme à mener même si on peut lier beaucoup d'apprentissages sur ce thème, ça reste difficile à gérer. (AB 11'16")
11'54"	AB	MM	Pour vous, est-ce que votre initiative a été facile à mettre en œuvre ?	
12'00"	AB	JLB	Facile, non.	
12'05"	AB	MM	Quels ont été les obstacles ?	
12'10"	AB	JLB	Déjà, au niveau de la formation, je n'ai pas souvenir de formation à l'écocitoyenneté, à comment on met en place des projets interdisciplinaires dans ce domaine. Après, il faut arriver à trouver des partenaires, réussir à créer une dynamique dans l'équipe, parce que ne le faire que dans une classe, ce n'est pas facile. Créer un jardin, c'est demander un budget à la mairie, mettre en place le jardin potager. C'est long à mettre en place et cela peut vite retomber. Par exemple un jardin potager, on le met en place en mars, avril, mai et juin, puis il n'est pas arrosé en juillet et août. Les petits arrivent à la rentrée de septembre et le jardin est fichu.	Les enseignants ne reçoivent pas de formation adéquate sur ce sujet ou qui aide à la mise en place des projets interdisciplinaires. Il est aussi difficile de trouver des partenaires et de créer une dynamique au sein de l'équipe d'enseignants. L'exemple du jardin est parlant en termes de coût et de budget à demander à la municipalité mais aussi en termes de temps et d'investissement, avec ces deux mois d'été, qui mettent à mal la continuité du projet. (AB 12'10")
12'54"	AB	MM	Est-ce que vous aimeriez aller plus loin dans votre pratique sur l'éducation à la nature ?	
12'58"	AB	JLB	Oui, mais comme dans toutes les pratiques. En tout cas, c'est un enjeu qui me paraît important. Quand je dis que dans le projet d'école, on a un axe écocitoyenneté, il me semble que c'est un axe dans beaucoup de projets d'école.	Pour JLB, l'enjeu de l'éducation à la nature est important. Il lui semble par exemple que l'axe de l'écocitoyenneté fait partie de beaucoup de projet d'école.

			maintenant. Aller plus loin, oui.	maintenant. (AB 12'58'')
13'14''	AB	MM	Pourquoi ne le faites-vous pas ?	
13'20''	AB	JLB	C'est un peu ce que j'ai dit, au niveau du temps que l'on a pour mener à bien tous des apprentissages et des difficultés matérielles et budgétaires	JLB aimerait aller plus loin mais il est freiné par le manque de temps et les difficultés matérielles et budgétaires. (AB 13'20'')
13'30''	AB	MM	Pensez-vous que l'éducation dans la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
13'35''	AB	JLB	Oui, ce sera central pour l'avenir des élèves.	Selon lui l'éducation à la nature est centrale pour l'avenir des élèves. (AB 13'35'')
13'42''	AB	MM	Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ?	
13'44''	AB	JLB	Je ne crois pas. Je crois que le questionnaire était bien fait. Cela m'a permis de tout dire.	
13'55''	AB	MM	Merci beaucoup.	
13'57''	AB	JLB	De rien.	

Parcours professionnel

JLB a 35 ans. Il est enseignant depuis une dizaine d'années. (AB0'04'')

Il a toujours enseigné dans des villages en zone péri-urbaine en CP et actuellement en CM1-CM2.

Il a été directeur d'école à ses débuts puis a souhaité reprendre à nouveau ce type de poste cette année sur une école primaire de cinq classes en zone péri-urbaine. (AB 0'25'')

Organisation de la classe actuelle

Dans la classe de JLB, l'emploi du temps est plutôt structuré avec les apprentissages « classiques » le matin et les sciences, l'histoire, la géographie et l'EPS l'après-midi. Toutefois, il n'écarte pas la possibilité de modifier cela si c'est nécessaire comme lors de la réalisation de gros projets. (AB 4'03'')

L'emploi du temps hebdomadaire est à l'origine structuré et fixé en début d'année scolaire. Mais l'enseignant s'autorise à modifier ce cadre si nécessaire, en répartissant les horaires de chaque matière de façon plus appropriée notamment lors de projets. (AB 4'58'')

Le projet de la classe découverte l'a amené à bousculer les habitudes de classe et à travailler en prenant plus de temps, sur des matinées, en sciences, histoire ou géographie. (AB 4'03'')

La seule véritable contrainte est son jour de décharge le lundi où tout reste très cloisonné. (AB4'58'')

La classe est disposée en frontal de manière « classique » avec une séparation entre les CM1 et les CM2. Cela ne l'empêche pas de mettre en place du travail en binôme ou même par moment en petits groupes de 4 élèves notamment sur des questions de recherche. (AB5'35'')

JLB voit que la place faite à l'éducation à la nature existait déjà dans les programmes de 2008 mais pour lui cette place est plus importante dans les programmes de 2015, notamment la place faite au développement durable. (AB 3'04'')

Selon JLB, malgré cette présence dans les textes officiels, la mise en place dans la pratique et dans les classes demande plus de temps. (AB3'31'')

Selon JLB, l'axe développement durable et respect de la planète que l'on peut voir dans les programmes est davantage à coupler avec l'EMC pour plus d'impact. De plus, l'interdisciplinarité peut être faite au sein des projets avec le français et les nombreuses œuvres en littérature de jeunesse qui traitent du rapport à la nature. (AB 7'37'')

L'enseignant a choisi une disposition de classe en frontal car cette disposition est plus favorable aux apprentissages en évitant les attitudes qui pourraient gêner à la concentration, ce qui n'empêche pas par moment le travail de groupe. (AB 5'56'')

Relation à l'éducation à la nature

JLB pense que l'éducation à la nature est une problématique qui prend de l'importance avec de plus en plus de personnes qui essaient de manger sainement et de respecter la nature. (AB1'42'')

Selon lui, il y aurait une prise de conscience actuelle sur la surconsommation et l'usure de la nature. (AB2'29'')

« Les gens se rendent compte que l'on est dans de la surconsommation et que l'on est en train d'user cette nature, que la nature que l'on va laisser à nos enfants ne sera pas la même que celle que l'on a eue. » (AB 2'29'')

Quasiment toutes les sorties que réalisent les classes de l'école ont un lien avec l'éducation à la nature. (AB 7'48'')

« Toutes les classes vertes que j'ai faites ont un lien fort avec la nature et le respect du milieu dans lequel on va. » (AB 7'48'')

Selon lui, la réalisation d'un projet concret a plus d'impact que des leçons « classiques » notamment sur le respect de l'environnement et la conséquence de nos gestes. (AB 7'37'')

Les petits gestes quotidiens permettent aux élèves de prendre conscience de leur impact. (AB 7'37'')

Dans les moyens à sa disposition pour l'aider dans l'éducation à la nature, JLB cite le centre de Vailhan qui dépend de l'éducation nationale, le CPIE en lien avec le parc naturel du Haut Languedoc. Il précise aussi qu'en tant qu'enseignant il est beaucoup sollicité par de nombreux intervenants et associations pour l'aider sur ce sujet. (AB 10'30'')

Pour JLB, l'enjeu de l'éducation à la nature est important. Il lui semble par exemple que l'axe de l'écocitoyenneté fait partie de beaucoup de projet d'école maintenant. (AB 12'58'')

Selon lui l'éducation à la nature est centrale pour l'avenir des élèves. (AB 13'35'')

Projets engagés dans la classe

L'école met en place chaque année un projet jardin à partir du mois de mars, où les enfants font des

plantations et vont quotidiennement. (AB 6'34'')

La classe de CM1-CM2 de JLB est partie cette année en classe découverte sur l'astronomie. Cette semaine était le gros projet de l'année qui les a amenés à travailler également sur le respect de l'environnement et la planète. (AB 7'09'')

JLB connaît plusieurs moyens pour créer et faire vivre le lien à la nature dans son école, comme les activités que propose le centre de Vailhan, toutes autour de la nature. Ainsi leur prochaine sortie a pour thème la rivière, les écosystèmes, et les moulins. (AB7'48'')

Le projet d'école contient un axe sur l'écocitoyenneté. Ainsi les enfants sont encouragés à trier les déchets et notamment les journaux, qu'ils vont ensuite amener dans une usine de recyclage. (AB 7'37'')

Obstacles à l'éducation à la nature

Le problème financier est un des principaux obstacles car les intervenants gratuits sont rares. Le second obstacle est la question du temps et du programme à mener même si on peut lier beaucoup d'apprentissages sur ce thème, ça reste difficile à gérer. (AB 11'16'')

De plus, selon JLB, les enseignants ne reçoivent pas de formation adéquate sur ce sujet ou qui aident à la mise en place des projets interdisciplinaires.

Il est aussi difficile de trouver des partenaires et de créer une dynamique au sein de l'équipe d'enseignants.

L'exemple du jardin est parlant en termes de coût et de budget à demander à la municipalité mais aussi en termes de temps et d'investissement, avec ces deux mois d'été, qui mettent à mal la continuité du projet. (AB 12'10'')

JLB aimerait aller plus loin mais il est freiné par le manque de temps et les difficultés matérielles et budgétaires. (AB 13'20'')

Entretien 3

Script d'entretien avec E.B. – École Primaire en zone rurale (située à 110 km de Montpellier et 35 km de la ville la plus proche)

19 avril 2019 - Entretien réalisé par Mélanie MOLINIER

Parcours professionnel

Organisation de la classe actuelle

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MM	Bonjour. Tout d'abord merci de me recevoir pour cet entretien. Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît ?	
0'08"	AB	EB	Bonjour, je suis la directrice de l'école de C. et je suis la maîtresse de la classe de CE2 CM1 CM2.	
0'15"	AB	MM	Depuis combien de temps enseignez-vous ?	
0'18"	AB	EB	Je suis maîtresse depuis 15 ans. J'ai fait ma première année dans une autre école à P et puis je suis arrivée ici. Ma première année c'était dans un milieu rural aussi comme ici avec une classe unique du CP au CM2. Au début que je suis arrivée ici à C., c'était aussi comme niveau du CP au CM2 puis l'année après mon arrivée on a eu une ouverture de classe et depuis j'ai donc la classe du CE2 au CM2.	EB est enseignante depuis 15 ans. Dès sa première année, elle a exercé en milieu rural avec une classe unique. Puis elle est devenue directrice à C. une école de 3 classes, également en milieu rural, où elle est également l'enseignante de la classe de CE2-CM1-CM2. (AB 0'18")
0'46"	AB	MM	Souhaiteriez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
1'00"	AB	EB	Non, je ne vois pas.	
1'04"	AB	MM	Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	
1'10"	AB	EB	De nos jours, je trouve qu'elle n'est pas assez importante. Nous c'est pour ça qu'on a décidé	EB pense que l'éducation à la

			de lui donner une place parce que la nature c'est l'endroit où l'on vit et puis c'est important pour tellement de choses pour les enfants. Ça apporte de la sérénité, ça les calme. Il y a même un lien avec l'alimentation, un lien avec tout pour moi. On ne le travail pas assez pour moi. On devrait être davantage en lien avec la nature parce que c'est notre environnement.	nature n'a pas une place assez importante dans la société et la vie quotidienne. Pour elle la nature est importante car c'est l'endroit où l'on vit. Elle fait un lien direct entre la nature et la sérénité que cela peut apporter aux enfants, mais aussi un lien avec notre alimentation. Pour elle, la nature est notre environnement et a donc un lien avec tout. (AB 1'10")
1'35"	AB	MM	Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?	
1'45"	AB	EB	Je trouve que [redacted] Sur les nouveaux programmes, j'ai trouvé que c'était vraiment bien car on va par exemple parler [redacted]. [redacted], on a par exemple travailler sur [redacted], puis nous avons aussi travaillé sur les [redacted]. Donc tout ça, ça n'y était pas avant. Du moins [redacted]. J'ai trouvé que c'était très intéressant car ça reprenait une place importante dans ces nouveaux programmes. Je trouvais que c'était vraiment intéressant et pas forcément qu'il y avait une place en géographie. Là par exemple on a fait [redacted] : pourquoi c'est important ? Qu'est-ce que ça pouvait amener aux gens et aux citoyens. Ça peut permettre aux gens de savoir ce qu'est la nature et d'où viennent les aliments par exemple. Mais aussi de connaître les végétaux, les arbres, les fruits et les légumes que l'on mange et de savoir les cultiver par exemple.	L'enseignant EB voit qu'une place importante est accordée à l'éducation à la nature dans les nouveaux programmes. Elle est en lien avec les sciences, mais aussi la géographie par exemple, la EMC. Elle cite par exemple le lien entre les déchets, les énergies renouvelables, les éco-citoyens. Pour elle, ce côté interdisciplinaire n'est pas grand mérité, mais très intéressant. (AB 1'45")
2'16"	AB	MM	Selon vous, l'éducation à la nature a-t-elle sa place à l'école aujourd'hui?	
2'21"	AB	EB	Oui bien sûr.	Selon EB, l'éducation à la nature a toute sa place à l'école aujourd'hui. (AB 2'21")

2'25"	AB	MM	Justement, on va revenir au niveau de l'organisation de la classe. Quel est votre emploi du temps de classe type?	
2'33"	AB	EB	C'est assez cadré parce que j'utilise certaines méthodes de maths et de français notamment la méthode Picot. Du coup tous les matins c'est assez ritualisé. On commence avec un moment de grammaire, puis on a un moment de calcul mental. En fait je me fais des créneaux de demi-heure puisque j'ai un groupe de CE2 et un autre groupe de CM1 CM2 donc c'est demi-heure avec un groupe, demi-heure avec un autre groupe donc j'organise mon emploi du temps comme ça. Donc le matin est organisé plutôt autour de français maths mais parfois, le vendredi par exemple, j'ai aussi les sciences. En plus par choix, ici on a des matinées de 3h30 ce qui permet d'avoir une matinée assez importante ce qui me permet de faire sciences histoire-géographie parfois le matin et les après-midi sont plus légères puisque elles font que 2h30 et donc l'après-midi on fait plus ce qui sport, le conseil d'élèves, tout ce qui est jardin, puisque nous allons au jardin l'après-midi, tout ce qui est art plastique, musique, des activités qui les mobilise un peu moins que le matin. Voilà. C'est donc organisé comme ça. C'est obligé d'être réglé par demi-heure ou par quart d'heure pour que ma présence soit normée dans chaque groupe et qu'ils puissent se repérer.	L'emploi du temps de la classe est assez cadré avec des matinées très ritualisées et avec principalement des mathématiques et du français. La longueur en temps des matinées permet aussi de travailler en sciences ou en histoire-géographie. Et les après-midi sont plus légères en temps et en activités (jardin, musique, Arts visuels, EPS...). Ce cadre très structuré s'explique par le multi-niveaux des classes, et par le choix d'avoir des matinées plus longues au niveau des horaires. (AB 2'33")
3'55"	AB	MM	Quel est votre dispositif en classe : en îlots, travail en groupe, individuel ?	
4'00"	AB	EB	Au départ, ils étaient en îlots. Et là je les ai changés car cette année j'ai un groupe où il y a beaucoup de tensions et beaucoup de soucis entre les enfants, et donc là je les ai mis par rangées alignées.	EB avait en début d'année disposé sa classe en îlots, mais elle a dû modifier ce dispositif pour un placement plus classique en rangées alignées, à cause de tensions entre élèves. (AB 4'00")
4'19"	AB	MM	Concernant la pratique de classe, pensez-vous que l'on puisse instaurer ou faire vivre le lien à	

			la nature pour les élèves au quotidien ?	
4'28"	AB	EB	Oui je pense. Par des choses simples comme par exemple le tri dans la classe. C'est en lien avec la nature puisqu'on la protège. Ensuite on peut mettre en place des choses comme un élevage avec un animal, des choses comme ça qui paraissent simples et évidentes. Ou bien encore comme planter avec la germination, ça peut se faire tout au long de l'année, prendre soin d'une plante. C'est déjà un lien avec la nature même s'il est petit, ça reste un lien donc oui je pense que ça a sa place vraiment.	EB pense que l'on peut instaurer des pratiques de classe qui ont un lien avec la protection de la nature, comme par exemple le tri des déchets, ou encore la présence d'un élevage ou d'une plante dont il faut prendre soin. (AB 4'28") « C'est déjà un lien avec la nature, même s'il est petit, ça reste un lien » (AB 4'28")
4'58"	AB	MM	Connaissez-vous des moyens pour faire vivre le lien à la nature, le créer ou le recréer ?	
5'07"	AB	EB	De par le projet jardin déjà où on allait toutes les semaines. Déjà pour travailler la terre parce que ce n'est pas forcément évident pour tous les enfants de mettre les mains dans la terre, parce que ça aussi ça peut être compliqué de se mouiller, se salir, ce n'est pas forcément évident, ramasser puis manger, goûter parce que parce que ça aussi manger des fruits et des légumes frais c'est pas facile pour tous. Certains enfants refusent de goûter même des tomates cerises, des choses qui pourtant paraissent gourmandes, et même en faisant pousser soi-même c'est compliqué. Donc il y a ce projet jardin, après les élevages que l'on peut faire au sein des classes. On a eu des papillons ou même des coccinelles dans la classe. Des vers à soie ou même des poissons, le collègue avait un aquarium.	L'école a mis en place depuis quelques années un projet jardin où les enfants se rendent quotidiennement. Il y a aussi des élevages au sein des classes (papillons, vers à soie, coccinelle, poissons...) (AB 5'07") A travers le projet jardin, EB voient que le lien avec la nature n'est pas évident pour tous les enfants qui ont dû mal parfois à se salir, se mouiller. C'est compliqué de ramasser, manger et goûter. (AB 5'07") Malgré le projet jardin très présent dans la vie de l'école, certains enfants refusent de goûter des choses gourmandes et appétissantes qu'ils ont eux-mêmes fait pousser. (AB 5'07")
6'05"	AB	MM	Organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ? Sorties sportives ou découverte? Vous nous	

			avez parlé du jardin, y en a-t-il d'autres ?	
6'20"	AB	EB	<p>Donc on va très souvent au jardin. On n'hésite pas à sortir pour voir comment il évolue tout au long de l'année. Après on ne fait pas de classe verte car nous n'avons pas le budget du coup. Nous sommes plus sur les intervenants extérieurs qui viennent nous amener quelque chose par rapport avec la nature puisque nous sommes dans un milieu rural donc nous n'avons pas besoin d'aller très très loin. Mais pour les classes vertes le problème, c'est les budgets et ici avec la coopérative scolaire nous tournons à 600 € par an, faire appel aux parents pour des grosses sommes c'est compliqué car les moyens sont limités aussi et l'association des parents d'élèves fait ce qu'elle peut aussi. Mais avec les moyens que nous avons et le lieu, nous préférons nous choisissons d'avoir un super projet sur l'année avec un animateur intervenant extérieur comme ça a été le cas lorsque nous avons fait le film sur l'eau. Ici dans le village nous avons deux fontaines, 2 sources, une en haut et une de l'autre côté du village et nous avons fait un projet une année qui tournait autour de l'eau avec en production finale la réalisation d'un film sur l'eau et sur les sources du village pour lequel nous avons demandé aux élèves d'imaginer un scénario qui était la disparition de l'eau. Et donc le film portait sur l'eau et sur les raisons de sa disparition. Cela nous coûte par exemple 300 € sur l'année alors qu'un bus coûte bien plus cher, 600€ pour aller en classe verte, le choix a été fait comme ça, on préfère faire venir à nous les animations vu qu'on a la nature à portée. On fait beaucoup de projets interdisciplinaires comme le jardin ou le film sur l'eau. Et actuellement on participe à la création d'un livre sur le patrimoine avec une association ce qui fait travailler les arts plastiques et la production d'écrit en même temps parce qu'ils ont dû constituer la légende du village.</p>	<p>Les classes se rendent au jardin tout au long de l'année pour voir son évolution. (AB 6'20")</p> <p>L'école s'appuie sur des intervenants extérieurs et des activités de qualité en termes d'éducation à la nature grâce à sa localisation en milieu rural permettant une immersion quotidienne. Il y a ainsi de nombreux projets faisant travailler l'interdisciplinarité en plus du jardin: la réalisation d'un film sur l'eau sensibilisant au gaspillage, la participation à l'élaboration d'un livre sur le patrimoine du village. (AB 6'20")</p> <p>La directrice explique ce choix de travailler avec un animateur intervenant extérieur d'une association telle que le CEBENNA, plutôt qu'une classe verte trop coûteuse pour le budget de l'école. Elle profite donc des moyens qui l'entourent. (AB 6'20")</p>
7'36"	AB	MM	<p>Selon vous, l'éducation à la nature est-elle, un</p>	

			bon moyen d'entrer dans les apprentissages ?	
7'40"	AB	EB	Oui ça a un effet bénéfique dans les apprentissages parce que justement c'est parce que donc les élèves se rappellent mieux. Par exemple sur le plan de courgette, l'année dernière nous avions la fleur qui était fécondée, donc on commençait à voir le pistil qui a ensuite pris la forme d'un fruit, la fleur qui se fane et donc qui n'avait pas été fécondée. Il y avait tout sur le même plan donc là ça prend vie et pour moi c'est bien plus parlant que de leur montrer des schémas sur un TBI. C'est du concret.	Pour EB, l'éducation à la nature a un effet bénéfique sur les apprentissages car cela permet aux élèves d'accéder à quelque chose de plus concret. (AB 7'40") « Ca prend vie et pour moi c'est bien plus parlant que de leur montrer des schémas sur un TBI. C'est du concret. » (AB 7'40")
8'15"	AB	MM	Quels en sont les effets sur les apprentissages ?	
8'19"	AB	EB	Les effets sur les apprentissages sont que déjà la sont plus pertinentes. Quand on a travaillé en manipulant et en vrai ça reste davantage inscrit au niveau du vocabulaire. Et après il y a aussi un effet sur le comportement. Il y a des enfants qui sont compliqués, à qui ça fait justement du bien, qui investissent plus facilement. En fait, en faisant ce qu'on leur demande et ils ne vont pas chercher à faire autre chose parce que ça leur plaît. Donc c'est un moment agréable pour eux et pour le groupe.	En tant qu'enseignante, elle a remarqué plusieurs effets positifs sur votre éducation à la nature. Tout d'abord, ce lieu permet de développer les apprentissages par la manipulation et l'utilisation d'un lexique approprié. Puis un effet sur le comportement d'élèves qui s'investissent avec moi, notamment dans les parties de jardin. (AB 8'19")
8'58"	AB	MM	Est-ce que vous connaissez des moyens qui sont mis à votre disposition pour vous guider dans l'éducation à la nature ?	
9'08"	AB	EB	Nous avons fait appel au centre CEBENNA car ils sont spécialisés dans la nature donc c'est génial car l'intervenant est vraiment calé là-dessus. Au niveau de l'éducation nationale je trouve qu'il n'y a pas grand-chose j'avais par exemple demandé pour le projet jardin si on pouvait être aidé. Il y a rien qui correspondait réellement au projet et à ce qu'on faisait donc j'ai laissé tomber. Et du coup après on travaille aussi avec la communauté des communes. Je m'adresse à eux en premier pour qu'ils m'envoient des intervenants ou qu'ils m'adressent à des intervenants. Par exemple	EB a eu du mal à trouver des aides auprès de l'éducation nationale, qui correspondent aux projets. (AB 9'08") Elle privilégie donc les associations et les intervenants locaux tels que le centre CEBENNA, la communauté des communes. Ainsi grâce au tissu associatif, les élèves ont

			<p>gaspillage du matériel en classe comme la peinture. Ou bien travailler sur l'hygiène alimentaire. J'aimerais revenir là-dessus sur les fruits et légumes, la façon de s'alimenter, de faire maison pour ne pas avoir de déchets. Je pense qu'il y a plein de trucs à faire mais il faut faire des choix et que les enfants soient partie prenante. Il faut trouver des façons de les motiver</p>	<p>de la réduction des déchets. Pour elle, il y a encore plein de choses à faire. (AB 13'47")</p> <p>Le manque de temps l'oblige à faire des choix. Elle doit aussi trouver des moyens de motiver les élèves et qu'ils soient partie prenante aux projets. (AB 13'47")</p>
14'23"	AB	MM	Pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
14'31"	AB	EB	<p>Clairement. Surtout quand je vois ne serait-ce que déjà ce qu'ils mangent, car même en milieu rural la seule chose dont il parle en sortant de l'école c'est d'aller jouer à des jeux vidéo comme Fortnite. C'est pareil ici qu'ailleurs. Et de regarder la télé. Donc le lien à la nature, le fait d'aller se promener, ils ont la chance ici de pouvoir le faire mais on est obligé de travailler dessus. A la rentrée on va par exemple travailler sur la semaine sans écrans en partant sur : qu'est-ce que je peux faire à part ça ? Car ils ont un milieu ici extraordinaire pour faire une cahane par exemple ou d'autres choses, mais non ils ne font pas ça. Ils rentrent chez eux, ils jouent aux écrans. Après ça vient aussi du fait que les parents rentrent tard du travail le soir, car ils ont au minimum une demi-heure de trajet, car ici il n'y a pas d'emplois mise à part les artisans ou les assistantes maternelles, et les enfants sont seuls.</p>	<p>Pour EB, l'éducation à la nature est clairement un enjeu d'importance. Selon EB même en milieu rural il faut sans cesse travailler sur le lien à la nature. (AB 14'31")</p> <p>Même en milieu rural, les enfants n'ont pas forcément de lien avec la nature. Après l'école, ils jouent à des jeux vidéo ou regardent la télévision, malgré le milieu extraordinaire qui les entoure. L'absence des parents travaillant loin et rentrant tard pourrait être une explication. (AB 14'31")</p> <p>A la rentrée de mai, l'école lance la semaine sans écrans afin d'ouvrir les élèves à d'autres activités qui les entourent. (AB 14'31")</p>
15'42"	AB	MM	Avez-vous quelque chose à ajouter sur le sujet ?	
15'51"	AB	EB	Non.	
15'56"	AB	MM	Merci beaucoup.	

16'01''	AB	EB	Avec plaisir.
---------	----	----	---------------

Parcours professionnel

EB est enseignante depuis 15 ans. Dès sa première année, elle a exercé en milieu rural avec une classe unique. Puis elle est devenue directrice à C. une école de 3 classes, également en milieu rural, où elle est également l'enseignante de la classe de CE2-CM1-CM2. (AB 0'18'')

Organisation de la classe actuelle

L'emploi du temps de la classe est assez cadré avec des matinées très ritualisées et avec principalement des mathématiques et du français. La longueur en temps des matins permet aussi de travailler en sciences ou en histoire-géographie. Et les après-midi sont plus légères en temps et en activités (jardin, musique, Arts visuels, EPS...). Ce cadre très structuré s'explique par le multi-niveau des classes, et par le choix d'avoir des matinées plus longues au niveau des horaires. (AB 2'33')

EB avait en début d'année disposé sa classe en îlots, mais elle a dû modifier ce dispositif pour un placement plus classique en rangées alignées, à cause de tensions entre élèves. (AB 4'00'')

Points à retenir

L'enseignant EB voit qu'une place plus importante est consacrée à l'éducation à la nature dans les nouveaux programmes. Elle fait le lien avec les sciences, mais aussi la géographie par exemple, ou l'EMC. Elle cite en exemple le tri des déchets, les énergies renouvelables, les éco-quartiers. Pour elle, ce côté interdisciplinaire et cette plus grande présence sont très intéressants. (AB 1'45'')

En tant qu'enseignante, elle a remarqué plusieurs effets produits par cette éducation à la nature. Tout d'abord, ce lien permet de pérenniser les apprentissages par la manipulation et l'utilisation d'un lexique approprié. Puis un effet sur le comportement des élèves qui s'investissent avec intérêt notamment dans les activités du jardin. (AB 8'19'')

Pour EB, tous ces projets axés sur le lien à la nature, favorisent le vivre-ensemble. (AB 11'00'')

La participation de tous, associations comme habitants et parents, montre aux enfants que les adultes sont fédérés autour d'eux, et c'est important selon EB. (AB 11'00'')

Relation à l'éducation à la nature

EB pense que l'éducation à la nature n'a pas une place assez importante dans la société et la vie quotidienne. Pour elle la nature est importante car c'est l'endroit où l'on vit. Elle fait un lien direct entre la nature et la sérénité que cela peut apporter aux enfants, mais aussi un lien avec notre alimentation. Pour elle, la nature est notre environnement et a donc un lien avec tout. (AB 1'10'')

Selon EB, l'éducation à la nature a toute sa place à l'école aujourd'hui. (AB 2'21''). EB pense que l'on peut instaurer des pratiques de classe qui ont un lien avec la protection de la nature, comme

par exemple le tri des déchets, ou encore la présence d'un élevage ou d'une plante dont il faut prendre soin. (AB 4'28'')

« C'est déjà un lien avec la nature, même s'il est petit, ça reste un lien » (AB 4'28'')

A travers le projet jardin, EB voient que le lien avec la nature n'est pas évident pour tous les enfants qui ont dû mal parfois à se salir, se mouiller. C'est compliqué de ramasser, manger et goûter. (AB 5'07'')

Pour EB, l'éducation à la nature a un effet bénéfique sur les apprentissages car cela permet aux élèves d'accéder à quelque chose de plus concret. (AB 7'40'')

« Ça prend vie et pour moi c'est bien plus parlant que de leur montrer des schémas sur un TBI. C'est du concret. » (AB 7'40'')

La localisation en milieu rural éloigne l'école qui fonctionne uniquement avec le local et le milieu qui l'entoure. (AB 12'54'')

EB aimerait aller encore plus loin dans l'éducation à la nature au niveau par exemple, des ressources et du gaspillage, ou encore de l'hygiène alimentaire et de la réduction des déchets. Pour elle, il y a encore plein de choses à faire. (AB 13'47'')

Pour EB, l'éducation à la nature est clairement un enjeu d'importance. Selon EB même en milieu rural il faut sans cesse travailler sur le lien à la nature. (AB 14'31'')

L'école a mis en place depuis quelques années un projet jardin où les enfants se rendent quotidiennement. Il y a aussi des élevages au sein des classes (papillons, vers à soie, coccinelle, poissons...). (AB 5'07'')

Les classes se rendent au jardin tout au long de l'année pour voir son évolution. (AB 6'20'')

L'école s'appuie sur des intervenants extérieurs et des activités de qualité en termes d'éducation à la nature grâce à sa localisation en milieu rural permettant une immersion quotidienne. Il y a ainsi de nombreux projets faisant travailler l'interdisciplinarité en plus du jardin: la réalisation d'un film sur l'eau et les sources du village, sensibilisant aussi au gaspillage, la participation à l'élaboration d'un livre sur le patrimoine et la légende du village. (AB 6'20'')

Elle privilégie donc les associations et les intervenants locaux tels que le centre CEBENNA, la communauté des communes. Ainsi grâce au tissu associatif, les élèves ont expérimenté dernièrement le papier recyclé. (AB9'08'')

En plus des intervenants associatifs, l'école donne un rôle à jouer aux parents notamment dans leur participation au jardin tout au long de l'année et surtout pendant les vacances. L'engouement a même permis l'intervention de gens extérieurs au village. EB se sent très aidée et soutenue par le tissu associatif et les acteurs locaux, qui créent une véritable dynamique, par exemple autour de la journée éco-citoyenne du village. (AB 11'00'')

L'an dernier à l'occasion de cette journée éco-citoyenne, les enfants et leur famille avaient chacun planté leur arbuste devant l'école. (AB 11'00')

A la rentrée de mai, l'école lance la semaine sans écrans afin d'ouvrir les élèves à d'autres activités qui les entourent. (AB 14'31'')

Obstacles à l'éducation à la nature

La directrice explique le choix de travailler avec un animateur intervenant extérieur d'une association telle que le CEBENNA, plutôt qu'une classe verte trop coûteuse pour le budget de l'école. Elle profite donc du lieu et des moyens qui l'entourent. (AB 6'20'')

EB a eu du mal à trouver auprès de l'éducation nationale, des aides qui correspondent aux projets. (AB 9'08'')

La recherche de partenaires, d'intervenants est pour EB quelque chose de fastidieux. De plus, il faut une adhésion totale de l'ensemble de l'équipe et une motivation collective à créer. (AB 10'21'')

Selon EB, son principal obstacle est le manque de temps par rapport aux apprentissages classiques des programmes. Et parfois le manque d'énergie. (AB 13'09'')

Le manque de temps l'oblige à faire des choix. Elle doit aussi trouver des moyens de motiver les élèves et qu'ils soient partie prenante aux projets. (AB 13'47'')

Malgré le projet jardin très présent dans la vie de l'école, certains enfants refusent de goûter des choses gourmandes et appétissantes qu'ils ont eux-mêmes fait pousser. (AB 5'07'')

Même en milieu rural, les enfants n'ont pas forcément de lien avec la nature. Après l'école, ils jouent à des jeux vidéo ou regardent la télévision, malgré le milieu extraordinaire qui les entoure. L'absence des parents travaillant loin et rentrant tard pourrait être une explication. (AB 14'31'')

Entretien 4:

Script d'entretien avec M. P. – École Élémentaire située dans le milieu péri-urbain à 60 km de Montpellier

1 avril 2019 - *Entretien réalisé par Monika Zenker*

Parcours professionnel

Organisation de la classe actuelle

Posture d'enseignant

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MZ	Bonjour, merci pour cet entretien.	
0'01"	AB	MP	Bonjour,	
0'02"	AB	MZ	Pouvez-vous vous présenter?	
0'03"	AB	MP	Je m'appelle M. P.	
0'04"	AB	MZ	Quel est votre âge?	
0'05"	AB	MP	J'ai 42 ans.	
0'06"	AB	MZ	Depuis combien de temps enseignez-vous?	
0'07"	AB	MP	17 ans.	
0'09"	AB	MZ	Pourriez-vous relater schématiquement votre carrière?	
0'14"	AB	MP	Ma carrière? Alors, j'ai fait... D'abord j'étais dans l'école d'application, je m'occupais des classes des maîtres formateurs, donc j'avais des Petites Sections, CE1 et CP. Ensuite, j'étais à Béziers, je faisais des quart temps, donc, pareille, j'ai fait CM2, CE2 et CP. Ensuite, je suis arrivée dans le milieu péri-urbain, à 60 km de Montpellier, où j'ai eu des CM2 pendant un certain nombre d'années et quand j'ai pu changer j'ai pris des CM1. Je ne me souviens plus depuis combien de temps je suis maîtresse des CM1.	Enseignante depuis 17 ans. D'abord quelques années de remplaçante à mi-temps et à quart temps à Montpellier et Béziers, puis en poste définitif dans le milieu péri-urbain, à 60 km de Montpellier, depuis plusieurs années en cycle 3. (AB 0'14").
0'55"	AB	MZ	Pourriez-vous présenter votre classe actuelle?	

0'59"	AB	MP	Dans une classe de C.M1 à l'école élémentaire dans une ville de 5000 habitants, j'ai 24 élèves, dont un enfant qui vient d'arriver du Maroc, qui est en situation... on ne va pas dire d'allophone, parce qu'il maîtrise quand même pas mal de choses, mais il faut qu'il apprenne à bien parler. Après j'ai une autre élève qui vient d'arriver, qui s'est bien intégré. Maintenant, j'ai quand même quelques élèves en difficulté une élève pour qui je fais du C.F1 et tous élèves pour qui je fais du C.F2/C.M1 allégé . Les autres suivent tous le C.M1 avec des aménagements c'est-à-dire je ne donne pas la même quantité de travail à tout le monde.	une classe de C.M1 de 24 élèves, à l'école élémentaire dans le milieu péri-urbain, assez hétérogène, avec quelques élèves en difficulté, plusieurs aménagements sont nécessaires. (AB 0'50")
1'57"	AB	MZ	Souhaitez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
2'14"	AB	MP	Non.	
2'16"	AB	MZ	Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	
2'24"	AB	MP	Selon moi, la place de l'éducation à la nature n'est pas assez importante, effectivement, parce qu'on devrait en parler, enfin, tous les jours, étant donné que nous habitons sur une terre qui au départ était faite que de nature. L'homme l'a dénaturé, donc il est vrai qu'on devrait avoir ce rapport de la nature tous les jours ou du moins en parler et quand je pense à l'éducation à la nature, je pense à respecter la nature et donc éduquer à tous ces gestes, qui font qu'on va faire des économies pour préserver les ressources que nous offre notre planète.	D'après M., la place de l'éducation à la nature n'est pas assez valorisée dans le monde actuel. ("On devrait en parler tous les jours" AB 2'25"). Elle évoque les modifications que les humains ont apporté à la nature ("L'homme l'a "dénaturé" - AB 2'24") et trouve que l'on doit le respect à la nature. Elle souligne le rôle des écogestes et la préservation des ressources naturelles de la planète.
3'08"	AB	MZ	Comment expliquez-vous cela? Est-ce le besoin de sécurité, l'aseptisation de notre environnement, la méfiance, les difficultés d'acceptation sociale?	

3'18"	AB	MP	<p>Comment j'explique le fait qu'il n'y a pas assez d'éducation à la nature? Parce que tout simplement, on s'est habitué à vivre dans les choses construites, avec peu de verdure, en tout cas dans les gros villages et dans les villes. Parce que de plus en plus tout ce qui est informatique, tablettes, portables,... tout ça occupe de plus en plus de temps dans notre quotidien et donc du coup, peut-être qu'on consacre moins de temps à la nature. Je parle aussi du point de vue personnel, je vois le week-end par exemple, on joue sur les consoles plutôt que de sortir pour aller balader. Nombre d'enfants habitent ici dans un village, une petite ville, avec de la garrigue autour; et beaucoup d'enfants ne vont jamais en garrigue...</p>	<p>M. pointe du doigt comme raisons de l'éloignement généralisé de la nature: le mode de vie citadin qui domine dans notre société, même dans la zone péri-urbaine/rurale, ainsi que l'omniprésence d'écrans dans nos vies quotidiennes. (AB 3'18").</p>
4'20"	AB	MZ	<p>Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?</p>	
4'26"	AB	MP	<p>Aujourd'hui? Effectivement, dans le socle commun on en parle, de l'éducation à la nature et surtout des gestes écologiques, pour protéger la nature.</p>	<p>Sur le plan institutionnel, M. voit l'éducation à la nature à travers la pratique des éco-gestes à l'école. (AB 4'26").</p>
4'48"	AB	MZ	<p>En faudrait plus ?</p>	
4'50"	AB	MP	<p>Disons que le problème à l'école c'est qu'il faudrait un peu plus de tout, mais que les journées sont de 6 heures et qu'on ne peut pas mener des projets partout. Par exemple, dans mon cas, je trouve que la nature est très importante, mais moi, je n'y consacre pas assez de temps, parce que j'ai fait un projet théâtre et un projet chorale et du coup, je trouve, que si on mène de front vingt projets et le faire correctement, il y a des gens qui y arrivent, mais moi, je n'y arrive pas. Donc, l'éducation à la nature, à l'environnement, c'est au quotidien, le respect de la nature dans les gestes que l'on fait, comme éteindre la lumière, recycler les déchets. Après, je ne les sors pas, on ne va pas en garrigue faire des reconnaissances des plantes, des choses comme ça. Donc, dans le socle commun on en parle, je ne sais pas si on</p>	<p>M. déplore la réalité du terrain et le manque de temps pour réaliser les projets dans le domaine de l'éducation à la nature. ("Les journées sont de 6 heures et on ne peut pas mener des projets partout." AB 4'50") Les programmes sont déjà très chargés.</p>

			devrait en mettre plus étant donné qu'on est face à la réalité. Si on fait plus de cela, ce qui en soi est plus important, parce que la survie de notre planète en dépend, je suis d'accord, mais du coup, cela va empiéter sur le reste.	
6'05"	AB	MZ	Par contre, l'éducation à la nature a-t-elle, selon vous, sa place à l'école aujourd'hui?	
6'11"	AB	MP	Oui, c'est certain, ce sont des réflexes que l'on doit avoir, mais avant il faut apprendre à voir la nature autrement. Par ailleurs, je voudrais souligner que nous ne sommes pas assez formés pour ce genre de choses. On demande beaucoup de choses aux enseignants, mais surtout de se débrouiller par eux-mêmes. Pour la formation, moi, je fais la démarche d'une telle ou telle chose, mais on ne peut pas tout faire, du coup, je déplore qu'il n'y ait pas assez de formation sur l'éducation à la nature.	M. déplore le manque de formation sérieuse concernant l'éducation à la nature, ainsi que le temps d'école limité pour réaliser toutes les exigences des programmes. (6'12") M. est consciente qu'il est nécessaire d'apprendre à voir la nature autrement que seulement autant que le fournisseur des ressources. (AB 6'11")
6'51"	AB	MZ	Nous en parlerons plus largement tout à l'heure. Quelle est votre emploi du temps de classe type ?	
6'57"	AB	MP	Je fais l'emploi du temps à la journée. J'essaie de m'adapter, en fonction de ce que l'on a fait la veille, en fonction des besoins de mes élèves. Toujours, quand je prépare mon emploi du temps, je me demande quelle part je consacre à lire, dire, écrire et compter.	M. organise l'emploi du temps de sa classe à la journée, en fonction des besoins des élèves, en veillant à bonne répartition des tâches "lire, dire, écrire et compter".
7'17"	AB	MZ	Comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements ?	
7'20"	AB	MP	Effectivement, j'essaie de voir quelle part je consacre à lire, dire, écrire et compter, la part que je leur accorde dans les différentes matières, par exemple en sciences où on va écrire le résumé de l'expérience ou le compte rendu de l'expérience. Maintenant, je ne suis pas une bonne référence, parce que je ne fais pas assez de sciences, j'en ai conscience. Je pense que cela vient du fait que je ne suis pas assez formée là-dessus et que, du coup, je ne me sens pas à l'aise, alors bien sûr, je	Elle accorde à ces tâches une part significative dans les différentes matières. M. avoue avoir conscience de ne pas accorder assez de temps pour pratiquer les sciences et privilégier d'autres domaines comme la littérature ou la poésie. (AB 7'20")

			travaille avec un fichier, tout ça, mais je retarde toujours le moment où je dois le faire, en privilégiant beaucoup d'autres choses comme la lecture, la littérature, la poésie, le théâtre.	
8'19"	AB	MZ	Quel est votre dispositif en classe : plutôt îlots, travail en groupe, individuel ?	
8'27"	AB	MP	Je varie le travail individuel, en groupe, travail à deux, collectif... Du coup, dans la journée, j'essaie de voir aussi quand je prépare ma journée, à quel moment ils doivent travailler tous seuls, à quel moment ils vont travailler en groupe, parce que, parfois je prévois plusieurs travaux en groupe et cela fait trop sur une journée. De toute façon, de manière générale, à part quand vraiment cela fait longtemps que l'on s'est entraîné en individuel, sauf l'évaluation, pratiquement toujours ils ont le droit de travailler à deux.	Dans la classe, M. varie les différents dispositifs en fonction des activités données. Elle trouve que plusieurs travaux de groupe dans une même journée sont contre-productifs. Généralement, M. permet à ses élèves de s'entraider et travailler en binôme. (AB 8'27")
9'05"	AB	MZ	En ce qui concerne la pratique en classe, pensez-vous que l'on puisse instaurer, créer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien ?	
9'21"	AB	MP	Je pense qu'on peut le faire au quotidien, effectivement, déjà à travers des écogestes que l'on peut instaurer en classe. Ensuite, la nature au quotidien, je suis sûre qu'on peut la pratiquer de différentes manières, notamment les éléments que les enfants pourraient apporter... Il doit y avoir des tas de choses créatives, certainement, qui fait qu'ils vont regarder la nature autrement et qu'ils vont se comporter dans la nature.	En ce qui concerne la pratique en classe, M. pense que l'éducation à la nature peut être introduite en classe au quotidien, à travers des écogestes ou les collections d'objets apportés par les élèves qui serviraient de lanceurs pour les activités, pour voir la nature autrement, mais elle avoue ne pas le faire actuellement dans sa classe. (AB 9'21")
9'50"	AB	MZ	Que pensez-vous des potagers à l'école, du verdissement des cours de récréation, du Land Art ?	
9'59"	AB	MP	Je trouve que le potager à l'école, c'est très bien, mais cela prend beaucoup de temps. Honnêtement, je préférerais que les familles le fassent plutôt que moi, de faire le potager avec	Pour M., le potager à l'école prendrait trop de temps, elle préférerait déléguer cette activité aux parents, dans le domaine privé.

			<p>mes élèves. Je fais le potager avec mes filles, à titre privé, mais à l'école, le temps que je vais faire le potager avec mes élèves... C'est vrai, on va faire des expériences, on va regarder, faire des mesures et tout cela, c'est autant de temps que ne passe pas à faire d'autres activités. C'est vrai que c'est important, mais je pense que cela pourrait se faire aussi à la maison. Le Land Art, je trouve cela super, je l'ai expérimenté à plusieurs reprises, mais je ne le fais pas au quotidien, ni toutes les années, mais on pourrait... avec des choses qu'on récupère dans la nature...Il pourrait y avoir un temps quotidien consacré aux éléments naturels que les élèves apportent, en forme de rituel, on peut travailler l'oral aussi, même l'écrit...Cela doit être très intéressant, mais moi, je ne le fais pas actuellement, pourquoi pas à l'avenir...</p>	<p>Elle a déjà expérimenté le Land Art plusieurs fois, a apprécié l'activité, mais ne le fait pas actuellement. M. évoque également les éléments naturels apportés par les enfants qui permettraient des rituels quotidiens. Elle trouve l'idée intéressante, à envisager dans l'avenir. (AB 9'59").</p>
11'26"	AB	MZ	<p>Organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ? Sorties sportives ou découverte, ... ?</p>	
11'36"	AB	MP	<p>La seule sortie que j'organise, c'est une sortie théâtre, on fait une semaine à Pézenas, on découvre le patrimoine de cette ville et on fait du théâtre. Il est vrai, je n'aime pas trop les sorties. Mais j'en ai fait beaucoup avant, avec l'agglomération j'en ai fait énormément, mais j'arrive au constat que tous ces projets sont bien, mais c'est du « soupoudrage », parce qu'on fait des sorties, d'accord, mais c'est du vite, vite, tout en un jour, et en fait, qu'est-ce qu'on en retient? Qu'est-ce que les élèves en ont retenu ? Souvent, ce n'est pas grand-chose.</p>	<p>M. s'investit dans le projet Théâtre qui se déroule tout au long de l'année et se termine par une sortie d'une semaine à Pézenas où les élèves découvrent le patrimoine de la ville et font du théâtre à Scénovision. (AB 11'36"). L'enseignante n'aime pas l'idée des sorties organisée sur une journée avec trop de contenu ("vite, vite, tout en un jour" AB 11'36") et qualifier ce genre de pratiques "du soupoudrage" (AB 11'36").</p>
12'23"	AB	MZ	<p>Pour rebondir là-dessus, y a-t-il des effets bénéfiques dans les apprentissages ? L'éducation à la nature est-elle, selon vous, un bon moyen d'entrer dans les apprentissages ?</p>	
12'30"	AB	MP	<p>Certainement, mais je pense que cela doit être construit de manière intelligente. Si on fait ce</p>	<p>M. approuve l'idée d'un projet construit "de manière intelligente"</p>

			<p>projet-là, il faut le faire sur plusieurs sorties et non seulement juste quelque chose de ponctuel. J'ai fait des sorties à Faugères qui étaient très intéressantes sur les capitelles, sur le vent, etc. Mais finalement, qu'est-ce que les élèves retiennent ? On l'a exploité après en classe, mais peut-être pas assez, car avant tout, cela reste une sortie, alors, oui, on a vu de beaux paysages, etc. cela crée de la cohésion au sein de la classe, c'est certain. Il y a certainement un autre regard. Mais j'ai toujours l'impression que c'est du « saupoudrage » et que l'on apprend des petites choses, mais au fil du temps il n'en reste vraiment rien, on ne s'est pas investi à fond dans un projet. Peut-être qu'il faudrait le faire sur toute l'année, sur quelque chose de précis... Chaque année faire un projet différent pour que cela reste. Tout de même ; à l'école on fait beaucoup de « saupoudrage ». Certes, cela participe à la construction de la personne, c'est certain, mais... Voilà pourquoi, j'ai fait le choix de m'investir dans le théâtre et la chorale.</p>	<p>sur du long terme, avec plusieurs sorties prévues ce qui permet ensuite de l'exploiter en classe. Elle donne l'exemple d'une sortie à Faugères, où les élèves ont découvert les capitelles, les propriétés du vent, mais au final, d'après la PE, ils n'ont pas retenu beaucoup.</p> <p>M. évoque les avantages des sorties: cohésion au sein de la classe, possibilité d'admirer de beaux paysages, ... (AB 12'30").</p> <p>La PE se demande quelle est la part des apprentissages que les élèves retiennent réellement. (AB 12'30").</p> <p>M. a fait le choix de s'investir dans le théâtre et la chorale. (AB 12'30").</p>
13'39"	AB	MZ	<p>On arrive aux limites et aux obstacles. Connaissez-vous des moyens pour vous guider dans l'éducation à la nature ? Par exemple, les associations, les intervenants, ... ?</p>	
13'50"	AB	MP	<p>Oui, il y a l'agglomération, effectivement, qui propose des sorties avec découverte du patrimoine naturel que l'on a ici. Par exemple, j'ai fait une sortie sur l'eau. On est allé au bord de l'Hérault, on a observé tout ce qui constitue les berges, comme des différents arbres, ... C'était très intéressant.</p>	<p>Parmi les associations intervenantes dans l'école dans le milieu péri-urbain, M. cite l'agglomération (Communauté d'Agglomération Hérault Méditerranée) qui propose de nombreuses sorties, notamment la sortie sur le thème de l'eau où les enfants découvrent les berges de</p>

				l'Hérault, avec les différents types d'arbres, etc. (AB 13'50").
14'29"	AB	MZ	Quels autres moyens avez-vous à votre disposition ?	
14'32"	AB	MP	On a des malles, des choses comme cela, oui, mais finalement, je me rends compte que ce n'est pas trop mon truck. Même si je pense que c'est très important, je ne suis pas assez formée pour le faire. Comme je ne me trouve pas à l'aise, je n'accompagne pas assez bien les enfants. Je préférerais donc m'orienter vers autre chose dans laquelle je me sens mieux, d'où le choix du théâtre.	La communauté d'agglomération Hérault Méditerranée propose également des malles du matériel scientifiques organisées pour différents thèmes. (AB 14'32") M. trouve qu'elle n'accompagne assez bien les élèves dans le domaine de sciences, faute d'une bonne formation. (AB 14'32")
14'50"	AB	MZ	Votre initiative a-t-elle été facile à mettre en œuvre par rapport aux associations qui vous aident ?	
14'58"	AB	MP	Quand j'ai voulu faire les sorties, oui, cela a été facile à mettre en œuvre, mais je ne trouve pas forcément des choses très pertinentes dans l'offre des intervenants pour pouvoir ensuite les exploiter. C'est la formation qui me manque.	D'après M., les sorties sont faciles à mettre en œuvre. L'enseignante ne trouve pas l'offre des activités très pertinente. Elle souligne à nouveau le manque de formation. (AB 14'58")
15'18"	AB	MZ	Aimeriez-vous aller plus loin dans la pratique sur ce sujet ?	
15'30"	AB	MP	Oui, mais avec une bonne formation sur le long terme et non 3 heures d'une animation pédagogiques et « débrouille-toi ! »	M. considère qu'une "vraie" formation doit être longue pour être solide. Elle regrette que la plupart des temps, il s'agit plutôt d'une animation pédagogique de 3 heures sans un suivi ultérieur ("3 heures d'une animation péda et débrouille-toi!" AB 15'30").
15'37"	AB	MZ	Donc, pour résumer, si je vous demande pourquoi vous ne le faites pas ?	

15'42"	AB	MP	Parce que je n'ai pas assez de formation, je ne me sens pas à l'aise avec ce sujet, donc je me suis orienté vers d'autres domaines. Puis, le temps étant limité, il faut faire les choix, on ne peut pas tout faire. Même les projets que je suis en train de faire, c'est au dépend de l'anglais, par exemple, alors que c'est important aussi...	Selon M, les principaux obstacles à la pratique de l'éducation à la nature sont le temps des cours limité et le manque de formation des enseignants. (AB 15'42")
16'10"	AB	MZ	Pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
16'21"	AB	MP	C'est sûr, à l'heure actuelle, l'éducation à l'environnement dépend notre survie. Oui, c'est un enjeu important pour les futures générations parce qu'il faut qu'ils prennent conscience qu'ils doivent prendre soin de la nature, qui, en gros, nous autorise à être sur la Terre. Puisque c'est la nature, d'abord, était sur Terre, nous ne sommes venus qu'après. Je vois trop de gens qui n'en ont pas conscience. C'est en train de changer, mais cela passe, du coup, par les futurs citoyens que nous sommes en train de former. Donc, l'enjeu, pour moi, est majeur, même si je ne le fais pas en classe. Certes, on ne peut pas tout traiter, mais il faut accorder une place importante aux projets de développement durables à l'école. J'ai l'impression de me contredire quelque part, parce que je n'ai pas assez de temps sur les journées de 6 heures, etc. On demande beaucoup à l'école, on en demande trop, d'où l'idée de déléguer la question des potagers, par exemple, aux familles, parce qu'il s'agit de la question essentielle et notre survie en dépend. Et si le fait que les futures citoyens qui auraient fait des potagers à l'école, va faire qu'après ils feront les potagers avec leurs enfants, l'école pourra se décharger de cela. Je ne sais pas, je sais que l'enjeu est essentiel, mais je n'ai pas de solution miracle. On fait ce que l'on peut.	L'enseignante de CMI réalise que l'éducation à la nature représente un enjeu important pour les futures générations et que tout le monde doit prendre soin de la nature. Elle est consciente qu'il est nécessaire d'accorder une place importante aux projets de développement durable à l'école. (AB 16'21") En même temps, la PE souligne que l'on demande beaucoup, voire trop à l'école et elle avoue ne pas trouver une solution miracle. (AB 16'21")
18'00"	AB	MZ	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	
18'03"	AB	MP	Non.	

Parcours professionnel

Enseignante depuis 17 ans, MP. occupe, d'abord, pendant quelques années le poste de remplaçante à mi-temps et à quart temps à Montpellier et à Béziers, puis en poste définitif à temps plein dans la ville de 5000 habitants depuis plusieurs années en cycle 3, où elle travaille encore aujourd'hui. (AB 0'14").

Organisation de la classe actuelle

C'est une classe de CM1 de 24 élèves, à l'école élémentaire dans le milieu péri-urbain, assez hétérogène, avec quelques élèves en difficulté, où plusieurs aménagements sont nécessaires. (AB 0'59").

MP. organise l'emploi du temps de sa classe à la journée, en veillant à la bonne répartition des tâches "lire, dire, écrire et compter". Elle accorde à ces tâches une part significative dans les différentes matières. L'enseignante avoue avoir conscience de ne pas accorder assez de temps pour pratiquer les sciences et privilégier d'autres domaines comme la littérature ou la poésie. (AB 7'20")

Posture d'enseignant

Dans la classe, MP. organise l'emploi du temps de sa classe en fonction des besoins des élèves et varie les différents dispositifs en fonction des activités données. Elle trouve que plusieurs travaux de groupe dans une même journée sont contre-productifs. Généralement, la PE permet à ses élèves de s'entraider et travailler en binôme. (AB 8'27")

Relation à l'éducation à la nature

D'après MP., la place de l'éducation à la nature n'est pas assez valorisée dans le monde actuel. ("On devrait en parler tous les jours" AB 2'25"). Elle évoque les modifications que les humains ont apporté à la nature ("L'homme l'a "dénaturé" - AB 2'24") et trouve que l'on doit le respect à cette dernière. Elle souligne le rôle des écogestes et la préservation des ressources naturelles de la planète.

L'enseignante pointe du doigt comme raisons de l'éloignement généralisé de la nature: le mode de vie citadin qui domine dans notre société, même dans la zone péri-urbaine/rurale, ainsi que l'omniprésence d'écrans dans nos vies quotidiennes. (AB 3'18").

Sur le plan institutionnel, MP. voit l'éducation à la nature à travers la pratique des écogestes à l'école. (AB 4'26").

MP. est consciente qu'il est nécessaire d'apprendre à voir la nature autrement que seulement en tant que le fournisseur des ressources. (AB 6'11")

En ce qui concerne la pratique en classe, MP. pense que l'éducation à la nature peut être introduite en classe au quotidien, à travers des écogestes ou les collections d'objets apportés par les élèves qui serviraient de lanceurs pour les activités, pour voir la nature autrement, mais elle avoue ne pas le faire actuellement dans sa classe de CM1. (AB 9'21"). Pour la PE, le potager à l'école prendrait trop de temps, elle préférerait déléguer cette activité aux parents, dans le domaine privé.

Elle a déjà expérimenté le Land Art plusieurs fois, et a apprécié l'activité, mais ne le fait pas actuellement.

MP. évoque également les éléments naturels apportés par les enfants qui permettraient des rituels quotidiens. Elle trouve l'idée intéressante, à envisager dans l'avenir. (AB 9'59").

Pour faire évoluer l'éducation à la nature, l'enseignante de CM1 approuve l'idée d'un projet construit "de manière intelligente" sur du long terme, avec plusieurs sorties prévues ce qui permettrait, ensuite d'exploiter le thème en classe.

MP. évoque les avantages des sorties: la cohésion au sein de la classe, la possibilité d'admirer de beaux paysages, ... (AB 12'30"), mais avoue, dans le même temps ne pas savoir exploiter en classe les acquisitions d'élèves. L'enseignante donne l'exemple d'une sortie à Faugères, où les élèves ont découvert les capitelles, les propriétés du vent, mais au final, d'après la PE, ils n'ont pas retenu beaucoup (AB 12'30").

Parmi les associations intervenantes dans l'école de X, MP. cite l'agglomération (Communauté d'Agglomération Hérault Méditerranée) qui propose de nombreuses sorties, notamment la sortie sur le thème de l'eau où les enfants découvrent les berges de l'Hérault, avec les différents types d'arbres, etc. (AB 13'50"). La communauté d'agglomération Hérault Méditerranée propose également des mallettes du matériel scientifique organisées pour différents thèmes. (AB 14'32").

D'après la PE, les sorties sont faciles à mettre en œuvre, lorsqu'on se décide à en organiser.

L'enseignante réalise que l'éducation à la nature représente un enjeu important pour les futures générations et que tout le monde doit prendre soin de la nature. Elle est consciente qu'il est nécessaire d'accorder une place importante aux projets du développement durable à l'école. (AB 16'21").

Projets engagés dans la classe

MP. s'investit dans le projet théâtre qui se déroule tout au long de l'année et se termine par une sortie d'une semaine prévue à Pézenas où les élèves découvrent le patrimoine de la ville et font du théâtre à Scénovision. (AB 11'36").

L'enseignante de CM1 a fait le choix de s'investir dans le théâtre et la chorale (AB 12'30"), des domaines où elle se sent crédible et à l'aise.

Obstacles à l'éducation à la nature

Tout d'abord, MP. déplore la réalité du terrain et le manque de temps pour réaliser les projets dans le domaine de l'éducation à la nature. ("Les journées sont de 6 heures et on ne peut pas mener des projets partout." AB 4'50"). Selon elle, les programmes sont déjà très chargés.

MP. regrette le manque de formation sérieuse concernant l'éducation à la nature, ainsi que le temps d'école limité pour réaliser toutes les exigences des programmes.(6'12").

L'enseignante n'aime pas l'idée de sortie organisée sur une journée avec trop de contenu ("vite, vite, tout en un jour" AB 11'36") et qualifie ce genre de pratiques "du saupoudrage" (AB 11'36"/(AB 12'30"). La PE se demande quelle est la part des apprentissages que les élèves retiennent réellement (AB 12'30").

MP. se reproche qu'elle n'accompagne pas assez bien les élèves dans le domaine de sciences, faute d'une bonne formation. (AB 14'32").

De plus, l'enseignante ne trouve pas l'offre des activités très pertinente. Elle souligne à nouveau le manque de formation. (AB 14'58"). Elle considère qu'une "vraie" formation doit être longue pour être solide. L'enseignante regrette que la plupart des temps, il s'agit plutôt d'une animation pédagogique de 3 heures sans un suivi ultérieur ("3 heures d'une animation péda et débrouille-toi!" AB 15'30").

Selon M., les principaux obstacles à la pratique de l'éducation à la nature sont le temps des cours limité et le manque de formation des enseignants. (AB 15'42"). L'enseignante se rend compte d'avoir des propos contradictoires, mais, en même temps, la PE souligne que l'on demande beaucoup, voire trop à l'école et elle avoue ne pas trouver une solution miracle. (AB 16'21").

Entretien 5 :

Script d'entretien avec E. R. – École Élémentaire dans le milieu péri-urbain située à 60 km de Montpellier

2 avril 2019 - Entretien réalisé par Monika Zenker

Parcours professionnel

Présentation de la classe

Posture d'enseignant

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MZ	Bonjour, merci pour cet entretien. Pouvez-vous vous présenter?	
0'01"	AB	ER	Bonjour, je m'appelle E. R.	
0'02"	AB	MZ	Quel est votre âge?	
0'03"	AB	ER	J'ai 41 ans.	
0'04"	AB	MZ	Depuis combien de temps enseignez-vous?	
0'05"	AB	ER	17 ans.	
0'07"	AB	MZ	Pourriez-vous relater schématiquement votre carrière?	
0'10"	AB	ER	Ma carrière : décharges de direction pendant 2 ans, des compléments de temps partiels, sur l'ouest et l'est de Béziers pendant 4 ans ; puis au bout de 4 ans, l'installation dans la ville de 5000 habitants où j'exerce encore aujourd'hui. Globalement toujours le même niveau, à part une année du double niveau CP/CE1, je suis au CE1.	Enseignant depuis 17 ans. E. a débuté en complétant les temps partiels de décharges de direction dans la zone de Béziers, puis il s'est installé dans la ville de 5000 habitants où il enseigne encore aujourd'hui. La plupart de temps il avait la classe de CE1.(AB 0'10").
0'46"	AB	MZ	Pourriez-vous présenter votre classe actuelle?	
0'51"	AB	ER	Il s'agit d'une classe de CE1 à l'école élémentaire Florentine, 16 élèves, plutôt une classe passible par rapport au comportement ; avec, quand même, les grosses disparités du niveau ; comme tous les CE1, officiellement, c'est du CE1, officieusement, c'est du CP/CE1.	Il s'agit d'une classe du niveau CE1 composée de 16 enfants. E. qualifie les élèves des "passibles", même s'il distingue de grandes disparités du niveau pour certains il prépare le travail de CP/AB 0'51".

1'05"	AB	MZ	Souhaiteriez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
1'17"	AB	ER	Je suis potentiellement en reconversion professionnelle, pour pouvoir basculer sur le maraîchage biologique, tout en gardant un pied dans l'Éducation Nationale, rester si possible à mi-temps dans l'Éducation Nationale et travailler à la ferme sur le reste de la semaine.	E. est potentiellement en reconversion professionnelle. Après une formation l'année dernière sur le maraîchage biologique, il s'apprête à démarrer la carrière du maraîcher, tout en restant à mi-temps professeur des écoles. (AB 1'17").
1'38"	AB	MZ	Effectivement, nous sommes tout à fait dans notre sujet. Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	
1'45"	AB	ER	La place de l'éducation à la nature dans la société ? Beaucoup de grosses paroles, beaucoup d'apparences pour, finalement, un fond qui est assez maigre. C'est même pas par faute de volonté, ce que même les gens de bonne volonté qui ont vraiment l'intention de faire quelque chose, ... finalement, il faut vraiment mettre les pieds dedans pour savoir comment cela se passe. C'est tout le but de ma démarche, en fait.	Pour E., la place de l'éducation à la nature dans la société est définie par beaucoup d'apparences, de déclarations, pour un fond assez maigre. Il s'accorde à dire qu'il n'est pas facile de se rapprocher de la nature sans s'engager réellement. (AB 1'45"). Le but de la démarche professionnelle d'E. repose sur le principe de se rapprocher de la nature. (AB 1'45").
2'27"	AB	MZ	Vous êtes bien placé pour le dire, effectivement.	
2'42"	AB	ER	Oui, j'ai eu envie de sensibiliser les gens, voilà, la meilleure solution reste, quand même, d'aller mettre les pieds dans la ferme, ce qui est possible avec des réseaux comme CIVAM ou Racine, pour pouvoir vraiment mettre les enfants dedans. Après, il y a peut-être un contenu trop théorique, qu'il faut adapter en fonction du niveau.	E. a envie de sensibiliser les gens à la nature. (AB 2'42"). Selon le PE, il est nécessaire de pouvoir confronter les enfants à la nature, en leur proposant les activités sur le terrain. (AB 2'42"). L'enseignant évoque un contenu trop théorique qu'il est nécessaire

				d'adapter en fonction du niveau enseigné. (AB 2'42").
3'31"	AB	MZ	Pourriez-vous expliquer ce constat par les phénomènes sociétales, comme besoin de sécurité, méfiance, difficulté d'acceptation sociale ?	
3'34"	AB	ER	Je vois qu'en fonction des gens qui m'entourent, et évidemment, je n'ai pas un panorama suffisamment large sur la société pour en faire un point de vue généraliste, mais ce que j'en vois avec mon regard personnel, ce qu'il y a, effectivement, une méfiance pour les produits transformés, venant des agro-industries, un problèmes de confiance avec un producteur est parfois suspecté de mettre beaucoup trop de pesticides et autres produits dangereux ; il y a le bien-être animal qui entre en ligne de compte aussi... Le réchauffement climatique amène aussi les gens à se reporter plus vers la nature, vers le respect du cycle naturel. En même temps, je pense aussi, que la crise de « Gilets jaunes » est intéressante en ce moment pour cela. Même si dans ce mouvement on va croise des opinions très diverses et des envies très diverses, parfois complètement opposées l'une de l'autre, il y a quand même, un ciment plus ou moins commun qui donne envie de reprendre en main la société et aussi le volet écologique de la société.	D'après E., la société actuelle revient vers l'écologie, mais il reste des problèmes de méfiance pour les produits proposés par l'agro-industrie, suspicion envers les producteurs agricoles, ... On commence à réaliser le danger représenté par les pesticides et d'autres produits. On se pose des questions sur le bien-être animal. L'enseignant évoque le mouvement contestataire de "gilets jaunes" qui porte, parmi ses revendications, une envie de reprendre en main la société, notamment le volet écologique de cette dernière. (AB 3'34").
4'08"	AB	MZ	Il y aurait donc un retour vers l'éducation à la nature dans la société ?	
4'15"	AB	ER	Oui, disons, meilleure prise en compte de la nature.	E. retrouve dans la société actuelle une meilleure prise en compte de la nature. (AB 4'15").
4'20"	AB	MZ	Nous allons évoquer le niveau institutionnel. Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?	

4'29"	AB	ER	C'est une question qui mériterait un peu plus d'approfondissement. Il faudrait que je décortique un peu plus cela, parce que là, je ne peux pas répondre vraiment bien. Il faudrait que je prenne le temps de me poser avec les programmes pour bien voir ce qu'il y a de nouveau... ce que j'en vois, ce que, globalement, c'est la même impression générale que je disait par rapport à la société ; beaucoup d'apparences, mais le contenu pédagogique extrêmement limité.	Sur le plan institutionnel, à la question de la place de l'éducation à la nature, le PE éprouve le besoin de consulter les textes officiels pour analyser ce volet en détail, mais globalement il retrouve la même impression que au sujet de la société, c'est-à-dire, "beaucoup d'apparences, mais le contenu pédagogique limité." (AB 4'29")
4'55"	AB	MZ	Par contre, l'éducation à la nature a-t-elle, selon vous, sa place à l'école aujourd'hui?	
5'02"	AB	ER	Oui. Pleinement. Même si, au fur et à mesure de leur croissance, les enfants évacuent, en devenant adultes, les choses qu'ils ont vu à l'école et n'y pensent plus, il y a quand même des choses qui restent, qui font partie des petits rappels qui peuvent venir automatiquement quand ils sont confrontés à des situations particulières en tant qu'adultes.	L'enseignant est persuadé que l'éducation à la nature a pleinement sa place à l'école aujourd'hui. D'après E., les enfants s'emprennent des choses et restent marqués dans leur future vie d'adultes par les réflexes acquis à l'école durant leur enfance (AB 5'02")
5'23"	AB	MZ	Quelle est votre emploi du temps de classe type ? Comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements ?	
5'38"	AB	ER	Globalement, le matin, je commence par de la lecture et je poursuis avec la maîtrise de la langue : orthographe, grammaire, conjugaison, pas de vocabulaire. Ou alors c'est l'inverse, la maîtrise de la langue, puis lecture. Après la récréation, je poursuis par les mathématiques. L'après-midi, je commence souvent par, malheureusement, ... par rattraper ce qui n'a pas été fait le matin ; en théorie ce que "Questionner le monde", de l'anglais, la musique, de la poésie, du travail en littérature aussi, beaucoup de travail en groupes en littérature. Ensuite, dans la deuxième partie de l'après-midi, je repars sur un côté plus studieux, vocabulaire, encore un peu de maîtrise de la langue, de la littérature, en fonction	L'enseignant décrit l'emploi du temps type dans la classe de CE1. Le matin la classe travaille la lecture et la maîtrise de la langue, puis les mathématiques. Le début de l'après-midi est consacré à "Questionner le monde", l'anglais, la musique, la poésie ou la littérature. Selon le jour de la semaine, la dernière partie des apprentissages est réservée soit à la lecture oralisée, les jeux en ateliers, soit à la géométrie ou les arts plastiques (AB 5'38")

			des jours. Après, cela dépend des jours : lundi , je fais de la lecture oralisée , avec les corrections de la lecture du matin que l'on n'a pas forcément corrigé au fur et à mesure ; les mardi , c'est un créneau plus souple avec les jeux , les ateliers des jeux, qui peuvent être, des fois remplacés par la découverte du monde, le « questionner le monde » ; les jeudi , je finis plus par la géométrie et mesure et les vendredi , je finis par l'art plastique .	
7'15"	AB	MZ	Quel est votre dispositif en classe : plutôt filots, travail en groupe, individuel ?	
7'23"	AB	ER	<p>Au niveau visuel, quand on entre en classe, c'est complètement frontal, tout le monde est en rang d'oignons. Maintenant, au niveau de la pratique, cela dépend des moments : ce qui est de la lecture, il y a beaucoup de différenciation, il y a trois groupes de lecture différents, trois manuels différents, des CE1 capables de déchiffrer et comprendre correctement, un groupe intermédiaire, plutôt à l'aise sur le déchiffrage, mais qui ne comprend pas tout dans la finesse et un groupe qui travaille plutôt sur du CP avec un manuel du CP. Ceux derniers sont beaucoup moins nombreux et je reste théoriquement présent avec eux, au moins en début de l'année scolaire. L'exemple de la lecture est intéressant, parce qu'on peut travailler quatre jours différemment la même activité, en fonction des support, on a un jour un manuel comme cela, on peut avoir « Lectorino&Lectorinette », plutôt compréhension, apprendre à comprendre, à ce moment on est tous ensemble en groupe classe, on peut travailler un jour en littérature ; vu que je participe au prix des Incorruptibles, on a 3 séries de 5 livres, donc 5 groupes de 3 élèves, J'adjoins à ces livres d'autres des années précédentes, ce qui permet de faire des groupes plus épais, plein de petits groupes de lecture, au début ils sont en</p>	<p>Même si visuellement, dans la classe d'E. l'enseignement semble être frontal, le dispositif choisi par le PE dépend des moments. En effet, E. fait beaucoup de différenciation, particulièrement en lecture où les élèves travaillent en plusieurs groupes. Le PE donne l'exemple de cette activité, car selon les jours, il opte pour un dispositif différent: en petits groupes, en collectif ou en individuel. Ces plusieurs dispositions permettent à l'enseignant de circuler entre les groupes pour être disponible à ceux qui ont besoin des explications. (AB 7'23").</p> <p>E. participe au prix des Incorruptibles ce qu'il met à profit lors des séances de la lecture en faisant travailler les élèves par petits groupes, avec les niveaux de difficultés différents. (AB 7'23").</p>

			individuel pour travailler sur leur livre, puis en confrontation en groupes, pour pouvoir produire des réponses communes à partir de leurs propres réflexions. Moi, je circule entre les groupes, en théorie, ou je travaille avec pour que je puisse lire ou expliquer. Donc, à chaque moment, il y a un autre dispositif.	
9'15"	AB	MZ	Pensez-vous que l'on puisse instaurer, créer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien ? Par quels moyens peut-on faire vivre ce lien ?	
9'28"	AB	ER	J'aimerais bien dire oui, mais il y a certainement plusieurs moyens de voir les choses. Je dirais qu'un moyen très intéressant serait de faire un micro-jardin à côté, le voir évoluer, le cultiver ou même pas, pour voir un peu comment il évolue. Quotidiennement, cela pourrait être quelque chose dans la classe... Si on n'a pas de possibilité d'avoir ce petit jardin, ce plus compliqué, quotidiennement, je ne crois pas que cela soit facile à mettre en place, mais avec du suivi relativement fréquent, ce que j'aurais bien envie de faire l'an prochain, c'est d'organiser plusieurs sorties, réparties dans l'année, peut-être 5 sorties si possible, pour pouvoir aller voir au même endroit, l'évolution des cultures, soit la biodiversité, le milieu naturel dans lequel on serait sorti. De là, un rappel régulier en classe de cette sortie-là. Maintenant, quotidiennement, st plus difficile, plutôt des moments dans chaque période.	E. est persuadé qu'il est possible de faire vivre le lien à la nature à l'école au quotidien. Il propose de faire un jardin dans l'école, si la configuration du lieu le permet. Ainsi, selon lui, il serait intéressant de faire observer aux élèves, quotidiennement, l'évolution du jardin. Dans le cas contraire, le PE évoque la possibilité d'organiser plusieurs sorties réparties dans l'année scolaire, pour aller voir un milieu naturel, le même endroit dont les enfants pourraient observer l'évolution. Ce projet serait lié régulièrement à la pratique aux apprentissages en classe (AB 9'28").
10'53"	AB	MZ	Serait-il envisageable, par exemple d'organiser l'utilisation d'éléments naturels en manipulation à l'école ?	
10'59"	AB	ER	Des objets ou des êtres vivants à présenter ? Il peut y avoir des vivariums, ce genre de choses...des élevages...	L'enseignant propose des élevages ou des vivariums comme d'autres exemples du lien à la nature au quotidien à l'école. (AB10'59").

11'20"	AB	MZ	Est-ce réalisable ?	
11'27"	AB	ER	Pourquoi pas, dans l'absolu, oui, tout est réalisable. Dans la pratique de classe à moi, cela veut dire que, forcément, j'empiète sur quelque chose d'autre, par exemple, un rituel, un quoi de neuf disparaîtra au profit de celui-ci ou qui s'amointrira. Par contre, il pourrait y avoir autre chose, comme d'avoir les plantes vertes dans la classe. Il faut juste arroser, nourrir, vérifier qu'elles sont pas malades, cela pourrait être intéressant. Je ne l'ai jamais fait. Sous forme de service régulier, cela peut être intéressant, les élèves peuvent être autonomes, un petit rappel quotidien que rien ne se fait tout seul.	E. déplore la réalité de la vie en classe, qui suppose le temps limité dans la journée et nécessairement la suppression d'une autre activité, un autre rituel, pour pouvoir proposer les activités liées à la nature (AB 11'27"). Puis, le PE trouve l'idée d'avoir les plantes vertes dans la classe, de confier le soin des végétaux aux élèves en forme d'un métier pour responsabiliser les enfants et montrer que rien ne se fait tout seul (AB 11'27").
12'12"	AB	MZ	Sans compter que les études prouvent que la présence d'une plante verte en classe apporte dès l'apaisement et diminue le stress. Une très bonne idée, bravo ! Nous allons sortir un peu de la classe : organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ?	
12'34"	AB	ER	Oui, on organise, mais pour l'instant ces sorties n'ont pas de rapport avec la biodiversité. Cela a eu lieu un moment...	
12'43"	AB	MZ	Il peut s'agir aussi des sorties sportives ou découverte, ...	
12'45"	AB	ER	Nous organisons, cette année, des sorties théâtre et patrimoine local à Pézenas. Auparavant, on fonctionnait beaucoup avec des associations locales, CPIE Bassin de Thau, ciblé sur la nature. En fait, c'était l'étude de la flore et de la faune brossé rapidement ; au départ c'était une analyse des paysages, en commençant par le type garrigue, par exemple à Vailhan, et redescendant jusqu'à la lagune de Thau et la mer. L'idée est de comparer les paysages, la flore, parfois un peu faune, puis passer aux spécificités locales,	Cette année, E. organise des sorties théâtre et patrimoine local à Pézenas. Auparavant, il était engagé avec les associations CPIE Bassin de Thau et "Voile de Neptune" dans les sorties ciblées sur l'étude des paysages de garrigue de littoral, la comparaison de la flore, des spécificités locales, l'influence de l'homme et la pollution, etc. (AB 12'45").

			<p>adaptation de la garrigue au climat, ensuite on comparait cela au côté lagunaire, puis plage. On voyait aussi l'influence de l'homme et la pollution. C'étaient des activités groupés sur une grosse semaine. Cela se faisait aussi avec une autre association qui n'existe plus, qui s'appelait « Voile de Neptune ». On a essayé de relancer cela, mais cela s'est arrêté, parce qu'il faut être vraiment acteur au niveau de ces sorties, comparativement à des sorties qui sont tout prêtes.</p>	<p>E. explique que l'engagement de l'enseignant est primordial en ce qui concerne la mise en oeuvre des sorties. (AB 12'45").</p>
14'03"	AB	MZ	<p>Cela veut dire que l'enseignant doit prendre en charge certains aspects ?</p>	
14'08"	AB	ER	<p>En tout cas, monter en toutes pièces la sortie. Ce n'est pas quelque chose qui est « clés en main ».</p>	<p>D'après E., souvent les sorties "clés en main" ne correspondent pas exactement au niveau de la classe. (AB 14'08").</p>
14'12"	AB	MZ	<p>Pour rebondir là-dessus, y a-t-il des effets bénéfiques dans les apprentissages ? L'éducation à la nature est-elle, selon vous, un bon moyen d'entrer dans les apprentissages ?</p>	
14'28"	AB	ER	<p>Complètement, c'est sûr. Quel que soit la sortie. Tout ce qui est la pratique et vivre, ... laisser tomber la théorie et le fichier et vivre les choses réellement a forcément plus d'impact, marque beaucoup plus les enfants. Même si la plupart comprennent l'essentiel de respecter une telle ou telle chose, une notion présentée en classe, il y a, quand même, un impact beaucoup plus fort et plus durable avec une sortie.</p>	<p>Pour E., les effets bénéfiques de l'éducation à la nature sont indiscutables. Le fait de "laisser tomber la théorie et le fichier et vivre les choses réellement (...) marque beaucoup plus les enfants". Le PE est convaincu qu'une sortie laisse un impact plus fort et plus durable (AB 14'28").</p>
15'02"	AB	MZ	<p>Peut-on cibler des apprentissages qui se font ?</p>	
15'12"	AB	ER	<p>Des apprentissages notionnels, oui. Après, ce qu'il faut bien veiller à gérer, je trouve, dans les sorties scolaires, pour que les notions soient bien structurées ; quelque soit l'intervenant, il a beau avoir l'habitude, il ne connaît pas ta classe. Toi, en tant qu'enseignant, sais qui a besoin d'entendre quatre fois des choses ou pas, donc</p>	<p>E. évoque les apprentissages notionnels qui se font à travers les sorties. (AB 15'12"). E. souligne qu'il est nécessaire, en tant qu'enseignant, d'accompagner certains élèves, aussi lors des sorties, et veillant à ce qu'ils</p>

			<p>régulièrement, il faut arrêter poliment l'intervenant pour faire répéter les élèves : « qu'est-ce ce la veut dire cela, etc... ». Cela permet de cibler les apprentissages. Sur le côté méthodologie et savoir-faire, savoir-vivre et savoir-être : savoir-vivre et savoir-être oui, on peut sûrement travailler dessus, savoir-faire nécessiterait des sorties plus longues et plus régulières. Dans le contexte actuel, ce n'est pas forcément idéal.</p>	<p>entendent plusieurs fois les explications d'intervenant (AB 15'12").</p> <p>Selon l'enseignant de CE1, lors d'une sortie, on travaille les compétences comme savoir-vivre et savoir-être et il réalise que pour travailler le savoir-faire, les sorties plus longues et plus régulières sont nécessaires. (AB 15'12").</p> <p>Il est difficile, dans le contexte actuel, d'organiser les sorties plus longues et plus régulières. (AB 15'12").</p>
16'13"	AB	MZ	<p>On arrive aux limites et aux obstacles. Connaissez-vous des moyens pour vous guider dans l'éducation à la nature ? Par exemple, les associations, les intervenants, ... ?</p>	
16'25"	AB	ER	<p>Oui, l'année prochaine on va organiser cela avec une autre enseignante du CE1, faire la même chose que l'on faisait avant, mais orienté beaucoup plus sur la ferme, avec des agriculteurs. Il existe un réseau qui s'appelle CIVAM, plus exactement, il y a plusieurs CIVAM, l'organisation qui porte l'idée de divulguer, de rassembler et diffuser des données du monde agricole. Là, nous travaillons avec CIVAM Racine ; l'idée, c'est l'éducation au développement durable. Ce sont des agriculteurs qui sont dans l'agriculture productive, ce ne sont pas de gens qui vivent de la visite, et qui font l'effort de s'ouvrir au monde pour des visites, scolaires ou tout public. Donc, à nous de trouver l'intervenant qu'on veut et de construire notre projet autour de cela.</p>	<p>E. parle de son projet pour l'année prochaine qui est d'organiser des sorties régulières, au moins une par période, pour découvrir une ferme, grâce à la collaboration avec le réseau CIVAM Racine. Il s'agit d'un réseau d'agriculteurs de l'Hérault pratiquant une agriculture durable qui souhaitent contribuer à l'éducation à l'environnement et au développement durable en accueillant des groupes sur leurs fermes pour partager sens et passion de leur métier à travers l'échange, la pratique d'une activité liée à la saison, l'approche sensorielle, l'observation, la dégustation... (AB 16'25").</p>
17'25"	AB	MZ	<p>Donc, tout est en charge de l'enseignant...</p>	
17'29"	AB	ER	<p>Oui, même s'il est possible de trouver quelqu'un qui chapeaute un peu le réseau CIVAM,</p>	<p>E. explique qu'il préfère mettre en œuvre les projets lui-même, car il</p>

			<p>personnellement, avec le recul, je sais que je ne suis jamais satisfait de l'offre qu'on me propose, donc je préfère composer moi-même même si cela représente plus de travail personnel, mais il est possible aussi de simplifier la tâche. Je parlais aussi de Vailhan, c'est très bien aussi. D'ailleurs, il y a certains intervenants du réseau CTVAM qui ont aussi un lien avec le centre de ressources de Vailhan.</p>	<p>n'est jamais satisfait des projets proposés "clés en main". (AB 17'29")</p> <p>L'enseignant évoque plusieurs propositions de sorties, notamment certaines "clés en main", organisées par les associations comme le centre de ressources de Vailhan ou le réseau CTVAM. (AB 17'29")</p>
18'00"	AB	MZ	<p>Votre initiative a-t-elle été facile à mettre en œuvre par rapport aux associations qui vous aident ?</p>	
18'08"	AB	ER	<p>Certes, c'est beaucoup plus facile de téléphoner aux intervenants, de dire : « Voilà, je te donne mes dates, quel budget, etc. »...</p>	<p>Selon E., il n'est pas difficile d'organiser une sortie, il suffit de téléphoner à l'intervenant, de préciser la date et le budget. (AB 18'08")</p>
18'18"	AB	MZ	<p>C'est un peu le cas de Vailhan...</p>	
18'19"	AB	ER	<p>Oui, c'est vrai, c'est plus facile avec Vailhan. Encore que, on peut aussi profiter des services de Vailhan tout en étant soi-même actif à l'intérieur, et ainsi multiplier la difficulté avec d'autres idées, par rapport à ce qui a été proposé au départ, plus adapté au niveau de sa classe. Après, cela dépend de la façon de fonctionner. Tout comme on peut être habitué à fonctionner dans sa classe avec un petit fichier, pouf, pouf, tout est carré, on passe au suivant, ou alors on a envie de chercher un peu en dehors de tout cela et de se faire son propre matériel. C'est pareil pour les sorties scolaires : on peut le faire aussi bien tout «clés en main», comme du côté « creusons et allons jusqu'au bout de la démarche ».</p>	<p>L'enseignant évoque une autre possibilité, c'est-à-dire profiter de l'infrastructure d'un site comme Vailhan et organiser soi-même une sortie "sur mesure", plus adapté au niveau de sa classe. (AB 18'19")</p> <p>E. avoue préférer l'organisation de la sortie soi-même ce qui apporte, selon lui, plus de satisfaction. (AB 18'19")</p>
19'10"	AB	MZ	<p>Aimeriez-vous aller plus loin dans la pratique sur ce sujet ?</p>	
19'16"	AB	ER	<p>À fond ! Puisque le projet est de construire une ferme pédagogique à terme ! Si tout va bien, dans</p>	<p>E. se projette dans l'avenir: dans 2 ans, il prévoit travailler à mi-temps</p>

			2 ans, je suis à mi-temps à l'école et à mi-temps sur su maraîchage, et progressivement soit je prends plus de temps pour la ferme et je quitte l'école, soit je me mets en disponibilité, l'idée étant d'avoir une structure qui fonctionne avec des visites et du maraîchage, des cultures et de l'élevage.	en tant que professeur des écoles et consacrer le reste de son temps au maraîchage biologique dans le but de créer une "structure qui fonctionne avec des visites et du maraîchage, des cultures et de l'élevage. (AB 19'16").
19'42"	AB	MZ	Y a-t-il des limites dans le projet comme le vôtre ?	
19'48"	AB	ER	Dans le projet comme cela ? Oui, ce que je n'ai plus 20 ans ; et si je ne vais pas plus vite que cela, je ne ferais rien.	L'enseignant est conscient que, pour réaliser ses ambitions professionnelles, il doit agir dans les années qui viennent à cause de son âge, 41 ans, (AB 19'48")
19'56"	AB	MZ	Je suis sûre que vous êtes sur la bonne voie ! Pour finir, pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
20'08"	AB	ER	Pour l'avenir de la société, cela est sûr. Pour l'avenir personnel aussi, mais c'est moins facile à cerner. Je pense que c'est à relier à une certaine... Je vais dire un mot qui n'a pas sa place dans une école laïque, et en même temps si ; pas de religion, mais de spiritualité. Je pense qu'il y a un moment, où le spirituel est plus présent encore quand on est à même de réfléchir dans la nature plutôt que dans le bain quotidien de l'activité frénétique avec la modernité qui nous mange tout le temps libre, etc.	Pour E., l'éducation à la nature est un enjeu très important pour l'avenir de la société et aussi pour l'avenir personnel des élèves. Le PE évoque une certaine spiritualité qui peut être atteinte grâce au contact avec la nature, en apposition du «bain quotidien de l'activité frénétique»; cette spiritualité est nécessaire, selon l'enseignant, pour la construction de chacun. (AB 20'08")
20'45"	AB	MZ	Nous parlons de l'apaisement, de la contemplation, ...	
20'49"	AB	ER	Oui, c'est se rendre compte que, même de rien, le vivant est plein de choses, et puis cela sort, en fait, de notre cadre de référence – pouvoir se questionner réellement que, au bout du compte, on ne sais pas grande chose ; voilà tout ce genre de questions qui amènent vers des choses spirituelles.	D'après E., le contact avec la nature permet de "se rendre compte (...) que le vivant est plein de choses", que les hommes font partie d'un ensemble beaucoup plus grand. (AB 20'49")

21'03"	AB	MZ	On se rapproche de grands thèmes de la philosophie...	
21'08"	AB	ER	Complètement. Donc, cela ne nourrira pas forcément des jeunes enfants, mais en tout cas, des adultes plus tard	L'enseignant est persuadé que ces réflexions nourriront les humains en formation que sont les élèves. (AB 21'08")
21'15"	AB	MZ	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	
21'17"	AB	ER	Non.	
21'20"	AB	MZ	Merci beaucoup pour cet entretien.	

Parcours professionnel

Enseignant depuis 17 ans, ER. a débuté en complétant les temps partiels de décharges de direction dans la zone autour de Béziers, puis il s'est installé dans la ville de 5000 habitants dans le milieu péri-urbain, où il enseigne encore aujourd'hui. La plupart de temps, il avait la classe de CE1.(AB 0'10").

ER. est potentiellement en reconversion professionnelle. Après une formation l'année dernière sur le maraîchage biologique, il s'apprête à démarrer la carrière du maraîcher, tout en restant à mi-temps professeur des écoles. (AB 1'17"). Le but de la démarche professionnelle d'ER repose sur le principe de se rapprocher de la nature. (AB 1'45"). L'enseignant a envie de sensibiliser les gens à la nature. (AB 2'42").

De plus, ER. se projette dans l'avenir: dans 2 ans, il prévoit de travailler à mi-temps en tant que professeur des écoles et consacrer le reste de son temps au maraîchage biologique dans le but de créer une "structure qui fonctionne avec des visites et du maraîchage, des cultures et de l'élevage. (AB 19'16").

Organisation de la classe

Il s'agit d'une classe du niveau CE1 composée de 26 enfants à l'école élémentaire dans le milieu péri-urbain. ER qualifie ses élèves de cette année de "paisibles", même s'il distingue de grandes disparités de niveau; pour certains, il prépare le travail du CP (AB 0'51"). L'enseignant décrit l'emploi du temps type dans la classe de CE1: le matin, la classe travaille la lecture et la maîtrise de la langue, puis les mathématiques. Le début de l'après-midi est consacré à "Questionner le monde", l'anglais, la musique, la poésie ou la littérature. Selon le jour de la semaine, la dernière partie des apprentissages est réservée soit à la lecture oralisée, les jeux en ateliers, soit à la géométrie ou les arts plastiques. (AB 5'38").

Posture d'enseignant

Même si visuellement, dans la classe d'ER., l'enseignement semble être frontal, le dispositif choisi par le PE dépend des moments. En effet, ER. fait beaucoup de différenciation, particulièrement en lecture où les élèves travaillent en plusieurs groupes. L'enseignant donne l'exemple de cette activité, car selon les jours, il opte pour un dispositif différent: en petits groupes, en collectif ou en individuel. Ces plusieurs dispositions permettent à l'enseignant de jongler avec les dispositifs et circuler entre les groupes pour être disponible à ceux qui ont besoin des explications. (AB 7'23").

ER. souligne qu'il est nécessaire, en tant qu'enseignant, d'accompagner certains élèves, aussi lors des sorties, et de veiller à ce qu'ils entendent plusieurs fois les explications d'intervenant. (AB 15'12").

ER. avoue qu'il préfère mettre en œuvre les projets lui-même, car il n'est jamais satisfait des projets proposés "clés en main". (AB 17'29"). Cette organisation par soi-même apporte, selon lui, plus de satisfaction. (AB 18'19").

Relation à l'éducation à la nature

Selon ER., la place de l'éducation à la nature dans la société est définie actuellement par beaucoup d'apparences, de déclarations, pour un fond assez maigre. Il s'accorde à dire qu'il n'est pas facile de se rapprocher de la nature sans s'engager réellement. (AB 1'45"). D'après le PE, il est nécessaire de pouvoir confronter les enfants à la nature, en leur proposant les activités sur le terrain. (AB2'42").

ER. trouve que la société actuelle revient vers l'écologie, mais il reste des problèmes; on se pose des questions sur le bien-être animal. L'enseignant évoque le mouvement contestataire des "gilets jaunes" qui porte, parmi ses revendications, une envie de reprendre en main la société, notamment le volet écologique de cette dernière. (AB 3'34"). De manière générale, ER. retrouve dans la société actuelle une meilleure prise en compte de la nature. (AB 4'15").

Sur le plan institutionnel, à la question de la place de l'éducation à la nature, le PE éprouve le besoin de consulter les textes officiels pour analyser ce volet en détail, mais globalement il retrouve la même impression qu'au niveau de la société, c'est-à-dire, "beaucoup d'apparences, mais le contenu pédagogique limité." (AB 4'29"). L'enseignant est persuadé que l'éducation à la nature a pleinement sa place à l'école aujourd'hui. D'après ER., les enfants s'emprennent des choses et restent marqués dans leur future vie d'adultes par les réflexes acquis à l'école durant leur enfance. (AB 5'02"). ER. est persuadé qu'il est possible de faire vivre le lien à la nature à l'école au quotidien. Il propose de faire un jardin dans l'école, si la configuration du lieu le permet. Ainsi, selon lui, il serait intéressant de faire observer aux élèves, quotidiennement, l'évolution du jardin.

Dans le cas contraire, le PE évoque la possibilité d'organiser plusieurs sorties réparties dans l'année scolaire, pour aller voir un milieu naturel, le même endroit dont les enfants pourraient observer l'évolution. Ce projet serait lié régulièrement à la pratique aux apprentissages en classe. (AB 9'28"). L'enseignant propose également des élevages ou des vivariums comme d'autres exemples du lien à la nature au quotidien à l'école. (AB10'59"). Puis, le PE trouve l'idée d'avoir les plantes vertes dans

la classe, de confier le soin des végétaux aux élèves en forme d'un métier pour responsabiliser les enfants et montrer que rien ne se fait tout seul. (AB 11'27").

Selon ER., les effets bénéfiques de l'éducation à la nature sont indiscutables. Le fait de "laisser tomber la théorie et le fichier et vivre les choses réellement (...) marque beaucoup plus les enfants". Le PE est convaincu qu'une sortie laisse un impact plus fort et plus durable que le travail en classe. (AB 14'28"). ER. évoque aussi les apprentissages notionnels qui se font à travers les sorties. (AB 15'12").

L'enseignant parle de plusieurs propositions de sorties, notamment certaines "clés en main", organisées par les associations comme le centre de ressources de Vailhan ou le réseau CIVAM. (AB 17'29"). Selon le PE, il n'est pas difficile d'organiser une sortie, il suffit de téléphoner à l'intervenant, de préciser la date et le budget. (AB 18'08"). L'enseignant évoque une autre possibilité, c'est-à-dire profiter de l'infrastructure d'un site comme Vailhan et organiser soi-même une sortie "sur mesure", plus adapté au niveau de sa classe (AB 18'19").

D'après ER., l'éducation à la nature est un enjeu très important pour l'avenir de la société et aussi pour l'avenir personnel des élèves. Le PE évoque une certaine spiritualité qui peut être atteinte grâce au contact avec la nature, en opposition du "bain quotidien de 'activité frénétique"; cette spiritualité est nécessaire, selon l'enseignant, pour la construction de chacun. (AB 20'08"). Selon ER., le contact avec la nature permet de "se rendre compte (...) que le vivant c'est plein de choses", que les hommes font partie d'un ensemble beaucoup plus grand, ... (AB 20'49"). L'enseignant est persuadé que ces réflexions nourriront les humains en formation que sont les élèves. (AB 21'08").

Projets engagés dans la classe

ER. participe au prix des Incorruptibles ce qu'il met à profit lors des séances de la lecture en faisant travailler les élèves par petits groupes, avec les niveaux de difficultés différents. (AB 7'23").

Cette année, l'enseignant organise des sorties théâtre et patrimoine local à Pézenas. Auparavant, il était engagé avec les associations CPIE Bassin de Thau et "Voile de Neptune" dans les sorties ciblées sur l'étude des paysages de garrigue de littoral, la comparaison de la flore, des spécificités locales, l'influence de l'homme et la pollution, etc. (AB 12'45").

ER. parle de son projet pour l'année prochaine qui est d'organiser des sorties régulières, au moins une par période, pour découvrir une ferme, grâce à la collaboration avec le réseau CIVAM Racine. Il s'agit d'un réseau d'agriculteurs de l'Hérault pratiquant une agriculture durable qui souhaitent contribuer à l'éducation à l'environnement et au développement durable en accueillant des groupes sur leurs fermes pour partager sens et passion de leur métier à travers l'échange, la pratique d'une activité liée à la saison, l'approche sensorielle, l'observation et la dégustation. (AB 16'25").

Obstacles à l'éducation à la nature

L'enseignant évoque un contenu trop théorique des interventions qu'il est nécessaire d'adapter en fonction du niveau enseigné. (AB 2'42").

Selon ER., s'il y a un regain de conscience écologique, il reste dans la société un problème de méfiance pour les produits proposés par l'agro-industrie, suspicion envers les producteurs agricoles, ... On commence à réaliser le danger représenté par les pesticides et d'autres produits.(AB 3'34").

ER. déplore la réalité de la vie en classe, qui suppose le temps limité dans la journée et nécessairement la suppression d'une autre activité, un autre rituel, pour pouvoir proposer les activités liées à la nature.(AB 11'27").

De plus, il explique que l'engagement de l'enseignant est primordial en ce qui concerne la mise en œuvre des sorties. (AB 12'45"). D'après le PE, souvent les sorties "clés en main" ne correspondent pas exactement au niveau de la classe. (AB 14'08").

L'enseignant pointe le fait, qu'il est difficile, dans le contexte actuel, d'organiser les sorties plus longues et plus régulières. (AB 15'12").

L'enseignant est conscient que, pour réaliser ses ambitions professionnels, il doit agir rapidement dans les années qui viennent à cause de son âge, 41 ans (AB 19'48").

Entretien 6 :

Script d'entretien avec V. D. – École Élémentaire dans le milieu péri-urbain située à 60 km de Montpellier

2 avril 2019 - Entretien réalisé par Monika Zenker

Parcours professionnel

Organisation de la classe

Posture d'enseignant

Relation à l'éducation à la nature

Projets engagés dans la classe

Obstacles à l'éducation à la nature

0'00"	AB	MZ	Bonjour, merci pour cet entretien.	
0'03"	AB	VD	Bonjour,	
0'04"	AB	MZ	Pouvez-vous vous présenter?	
0'05"	AB	VD	Je m'appelle V. D.	
0'07"	AB	MZ	Quel est votre âge?	
0'10"	AB	VD	J'ai 49 ans et demi.	
0'12"	AB	MZ	Depuis combien de temps enseignez-vous?	
0'15"	AB	VD	Une vingtaine d'années.	
0'23"	AB	MZ	Pourriez-vous relater schématiquement votre carrière?	
0'28"	AB	VD	J'ai travaillé 3 ans en Guyane Française, où j'ai eu des Grandes Sections, des CP, des CE2. Ensuite, arrivée en France métropolitaine, j'ai travaillé avec des CE1 dans le milieu urbain, puis des CM1 et des CE2 dans la ville de 5000 habitants.	Enseignante depuis une vingtaine d'années, V. a débuté sa carrière en Guyane Française où elle travaillait avec des Grandes Sections, des CP, des CE2 durant trois ans. Ensuite, arrivée en France métropolitaine, elle enseignait aux CE1 dans le milieu urbain, puis elle a eu des CM1 et des CE2 dans la ville de 5000 habitants.. (AB 0'28")
1'02"	AB	MZ	Pourriez-vous présenter votre classe actuelle?	
1'05"	AB	VD	Une classe de CP, composée de 25 élèves, très hétérogène, avec un petit noyau de tête de 3-4 élèves de tête maxi.	Actuellement, V. a une classe de CE2, composée de 25 élèves, c'est une classe assez hétérogène, qu'elle

				<p>très difficile au niveau de gestion des comportements, avec un noyau de 3-4 élèves de tête. (AB 1'05")</p>
1'16"	AB	MZ	Souhaiteriez-vous préciser une information importante concernant votre situation personnelle ou professionnelle, à prendre en compte pour le thème de cet entretien qui est, je rappelle, la place de l'éducation à la nature?	
1'29"	AB	VD	Non.	
1'32"	AB	MZ	Selon vous, quelle est la place de l'éducation à la nature dans la société et la vie quotidienne de nos jours?	
1'37"	AB	VD	Je pense que cela prend de plus en plus de place à l'heure actuelle, dans la vie de tous les jours et dont une petite part est réservée à l'école. Peut-être un retour vers la nature.	<p>D'après l'enseignante de l'école dans le milieu périscolaire, l'éducation à la nature prend de plus en plus de place dans la société et une petite part est réservée à l'école. Elle ressent ce phénomène comme un retour vers la nature. (AB 1'37")</p>
1'56"	AB	MZ	Quelle place voyez-vous pour l'éducation à la nature dans le socle commun et les programmes?	
2'05"	AB	VD	J'ai perdu de vue le socle commun ; par contre dans les programmes, je vois très bien « Questionner le monde ».	<p>Selon V., l'éducation à la nature a sa place dans les programmes dans le domaine de "Questionner le monde". (AB 2'05").</p>
2'13"	AB	MZ	L'éducation à la nature a-t-elle, selon vous, sa place à l'école aujourd'hui?	
2'19"	AB	VD	Oui.	
2'22"	AB	MZ	Nous allons passer au niveau de l'organisation de votre classe. Quelle est votre emploi du temps de classe type ?	
2'27"	AB	VD	Je n'ai pas d'emploi du temps fixe, il évolue à la semaine, à la quinzaine et en fonction des activités et des absences...	<p>Quant à l'organisation de sa classe, V. n'a pas d'emploi du temps fixe. Elle l'adapte à la semaine ou à la quinzaine en fonction des besoins d'élèves. (AB 2'27")</p>

2'38"	AB	MZ	Comment gérez-vous le temps imparti aux différents enseignements ?	
2'44"	AB	VD	Environ 5 heures en mathématiques, un peu plus en français, questionner le monde, on est à 5 heures par semaine, en échange des services avec l'autre collègue de CE2.	Dans son organisation de la semaine, l'enseignante prévoit, comme l'exige les programmes, « 5 heures en mathématiques, un peu plus en français... ». Elle travaille « Questionner le monde » avec la collègue d'un autre CE2 en échange des services (doublement). (AB 2'44")
2'58"	AB	MZ	Quel est votre dispositif en classe : plutôt îlots, travail en groupe, individuel ?	
3'05"	AB	VD	Cette année, on est plutôt dans le travail collectif ; pas d'îlots, en travail frontal.	
3'12"	AB	MZ	Pourquoi ce choix ?	
3'16"	AB	VD	C'est la classe, cette année, qui ne se prête pas du tout au travail en îlots ou au travail des groupes, il s'agit d'une classe très difficile au niveau de la gestion de classe.	L'enseignante déplore qu'elle ne peut pas faire travailler ses élèves en îlots ou en groupes cette année, car la "classe est très difficile" au niveau de la gestion de comportements. Elle (AB 3'16").
3'25"	AB	MZ	En ce qui concerne la pratique en classe, pensez-vous que l'on puisse instaurer, créer ou faire vivre le lien à la nature pour les élèves au quotidien ? Et par quel moyen ?	
3'40"	AB	VD	Au quotidien, oui, on pourrait le faire si on travaille l'interdisciplinarité ; par exemple travailler une notion un peu dans toutes les disciplines : dans le vivant, la retravailler en français, en mathématiques. D'ailleurs, avant de partir en classe découverte, nous travaillons en classe les thèmes que nous allons ensuite explorer à travers les activités sur le terrain comme la spéléologie, ...Cela peut se faire sous forme de projet ou alors travailler la nature avec l'élevage d'un animal, éventuellement faire des	En ce qui concerne la pratique en classe, V. propose de faire vivre le lien à la nature à travers l'interdisciplinarité, en travaillant une notion un peu dans toutes les disciplines : par exemple, découvrir une notion en sciences, dans le vivant, la retravailler en français, en mathématiques, etc. Ensuite, la PE évoque des projets comme un élevage ou des plantations. (AB 3'40").

			plantations, auquel cas tous les jours on peut revenir dessus.	V. explique qu'elle prépare en amont les thèmes explorés lors de la classe découverte, par exemple les roches en sciences avant de faire la spéléologie. (AB 3'40").
4'17"	AB	MZ	Pensez-vous à un potager à l'école ?	
4'19"	AB	VD	Un potager à l'école ou faire des plantations dans les petits godets, un élevage en classe, ...	L'enseignante propose des activités comme un potager à l'école ou plus simplement des plantations dans les godets ou un élevage en classe. (AB 4'19").
4'27"	AB	MZ	Pourrait-on envisager un verdissement de la cour de l'école ?	
4'32"	AB	VD	C'est un peu difficile dans cette école tout goudronnée, avec une terre peu propice aux plantations. Cela dépend de l'endroit... On a essayé ici de faire des plantations dans des jardinières. Cela n'a pas pris à cause des cyprès qui poussent au-dessus, leurs épines sont trop acides et empêchent les plantes de pousser au pied des arbres.	V. avoue d'avoir essayé le verdissement de la cour de récréation, mais "cela n'a pas pris" à cause des cyprès qui poussent dans la cour. "C'est difficile dans cette école tout goudronnée". Elle explique que, parfois, même avec des bonnes intentions, la configuration des lieux oblige à renoncer à la nature. (AB 4'32").
4'55"	AB	MZ	Dans ce cas, sortons à l'extérieur : organisez-vous, ou aménagez-vous des sorties en extérieur au sein de l'école ou en dehors ?	
4'05"	AB	VD	Des sorties, oui, mais pas toujours dans le cadre exact de la nature.	
4'09"	AB	MZ	Il peut s'agir des sorties sportives ou découverte,	
4'15"	AB	VD	Nous organisons une sortie pêche, nous avons aussi une classe découverte sur la nature dans le Tarn. nous avons déjà fait des sorties découverte des insectes, sur le thème « Les bêtes de la mare ».	La classe de CE2 de V. participe aux nombreuses sorties: des sorties découverte des insectes, sur le thème « Les bêtes de la mare ». une sortie pêche et une classe découverte sur la nature dans le Tarn. (AB 4'15").

5'23"	AB	MZ	Donc, vous faites pas mal de sorties finalement...	
5'24"	AB	VD	Oui, il y a des sorties.	
5'25"	AB	MZ	Combien de sorties par année organisez-vous ?	
5'28"	AB	VD	En général, on essaie pour les 2 classes de CE2 de proposer minimum 2 à 3 sorties journée plus une classe découverte de 4-5 jours.	V. déclare vouloir proposer, avec sa collègue de l'autre CE2, minimum 2 à 3 sorties journée plus une classe découverte de 4-5 jours durant une année scolaire. (AB 5'28").
5'34"	AB	MZ	Je crois que vous avez également des sorties sportives...	
5'39"	AB	VD	Oui, on fait des sorties sportives. On participe au tournoi de balle ovale.	La PE fait participer sa classe aux sorties sportives, comme le tournoi de balle ovale. (AB 5'39").
5'45"	AB	MZ	Finalement, vos élèves sortent beaucoup...	
5'49"	AB	VD	Oui, mais cela est le choix pédagogique de chaque enseignant.	V. met en œuvre plusieurs activités en lien avec la nature, car c'est de cette façon qu'elle voit l'éducation. Elle précise que il s'agit du "le choix pédagogique de chaque enseignant". (AB 5'49").
5'56"	AB	MZ	Selon vous, y a-t-il des effets bénéfiques dans les apprentissages ?	
6'02"	AB	VD	Je pense qu'un élève peut apprendre aussi bien, sinon mieux, quand il est sorti de sa classe. Pour cibler les apprentissages, il y a la vie collective, tout ce qui relève de l'éducation civique. Un exemple, les transports en commun, connaître de sécurité en bus, connaître les règles de circulation du piéton en ville, comme à la campagne.	D'après V., "un élève peut apprendre aussi bien, sinon mieux, quand il est sorti de sa classe". Elle cite des apprentissages de la vie collective, qui relève de l'éducation civique, comme les règles de sécurité dans un bus. ... (AB 6'02").
6'34"	AB	MZ	L'éducation à la nature est-elle, selon vous, un bon moyen d'entrer dans les apprentissages ?	
6'44"	AB	VD	Sur les apprentissages, je ne sais pas, si l'éducation à la nature a des effets bénéfiques... Si, dans le futur, oui. Amener l'élève à avoir une	L'enseignante trouve que l'éducation à la nature a surtout des effets bénéfiques dans le futur.

			meilleure responsabilité face à la planète, face au bien-être des animaux, au respect des animaux, à la vie des animaux dans leur milieu, ...	Selon elle, l'éducation à la nature permet "Amener l'élève à avoir une meilleure responsabilité face à la planète, face au bien-être des animaux". (AB 6'44").
6'59"	AB	MZ	Nous arrivons aux limites et aux obstacles. Connaissez-vous des moyens pour vous guider dans l'éducation à la nature ? Par exemple, les associations, les intervenants, ... ?	
7'13"	AB	VD	Nous travaillons essentiellement avec l'agglomération d'Agde. Nous avons recours à des intervenants-nature. On a aussi recours au centre de ressources Vailhan, avec des intervenants qui ont des très bonnes connaissances sur la nature.	Pour organiser les sorties, l'enseignante coopère avec les intervenants de la Communauté d'Agglomération Hérault Méditerranée, qui ont, selon elle, de très bonnes connaissances sur la nature ». Parmi d'autres partenaires, elle cite également le centre de ressources Vailhan. (AB 7'13").
7'30"	AB	MZ	Votre initiative a-t-elle été facile à mettre en œuvre par rapport aux associations qui vous aident ?	Grâce aux partenaires locaux, V. trouve facile la mise en œuvre des projets en lien avec la nature - "Il suffit de monter un projet.". (AB 7'30").
7'36"	AB	VD	Oui. Il suffit de monter un projet. Il faut avoir le temps et la patience de monter ce projet. Ensuite, il faut contacter des associations, demander des devis, des subventions.	Selon V., pour concevoir des sorties, des activités en lien avec la nature, "il faut avoir le temps et la patience de monter un projet". Ensuite, il suffit de contacter des associations et demander des devis, des subventions... (AB 7'36").
7'46"	AB	MZ	Aimeriez-vous aller plus loin dans la pratique sur ce sujet ?	
7'51"	AB	VD	Si j'avais plus de temps, oui. C'est le temps nécessaire aux différents apprentissages qui nous limite, parce que la partie des programmes n'est, quand même, pas négligeable.	Parmi les limites à l'éducation à la nature, V. évoque le temps prévu dans les programmes aux différents apprentissages et la pression que

				cela exerce sur son emploi du temps. (AB 7'51").
8'14"	AB	MZ	Y a-t-il des choses que vous ne faites pas dans le domaine de l'éducation à la nature que vous aimeriez faire ?	
8'20"	AB	VD	Faire plus de sorties serait sympathique, mais nous sommes toujours confrontés à la limite du temps, aux limites financières, parce qu'on ne peut pas faire participer financièrement les parents sur trop de sorties, ... Je dois, quand même, préciser que les interventions de l'agglomération sont gratuites, comparées aux celles du centre de ressources qui restent payantes. La part de la mairie de Florensac n'est pas négligeable.	La PE soulève également la limite financière, en expliquant qu'"on ne peut pas faire participer financièrement les parents sur trop de sorties". (AB 8'20"). L'enseignante souligne que certaines activités, comme celles proposées par l'agglomération, sont gratuites ce qui facilite la mise en œuvre des projets. Elle pointe aussi l'investissement de la commune dans laquelle se situe l'école, dans la réalisation de nombreuses sorties et aide apportée aux parents. (AB 8'20").
8'36"	AB	MZ	Nous arrivons à la fin de notre entretien ; pour finir, pensez-vous que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir des élèves ?	
8'48"	AB	VD	Pour l'avenir de nos élèves, oui, et pour l'avenir de notre planète aussi.	V. est persuadée que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir de ses élèves, mais surtout pour l'avenir de la planète. (AB 8'48").
8'53"	AB	MZ	Avez-vous quelque chose à ajouter ?	
8'56"	AB	VD	Entretien très succinct, je vous souhaite une bonne continuation et bon courage pour votre mémoire.	
9'00"	AB	MZ	C'est très gentil, merci.	

Parcours professionnel

Enseignante depuis une vingtaine d'années, VD. a débuté sa carrière en Guyane Française où elle travaillait avec des Grandes Sections, des CP, des CE2 durant trois ans. Ensuite, arrivée en France métropolitaine, elle enseignait aux CE1 dans le milieu urbain pendant deux ans, puis elle a eu des CM1 et des CE2 dans la ville de 5000 habitants où elle travaille encore aujourd'hui. (AB 0'28")

Organisation de la classe

Actuellement, VD. a une classe de CE2, composée de 25 élèves; il s'agit d'une classe assez hétérogène, qu'elle juge difficile au niveau de gestion des comportements, avec un noyau de 3-4 élèves de tête. (AB 1'05"). Dans son organisation de la semaine, l'enseignante prévoit, comme l'exige les programmes, « 5 heures en mathématiques, un peu plus en français,... ». Elle travaille « Questionner le monde », avec la collègue d'un autre CE2 en échange des services (décloisonnement). (AB 2'44").

Posture d'enseignant

VD. met en œuvre plusieurs activités en lien avec la nature, car c'est de cette façon qu'elle voit l'éducation. Elle précise qu'il s'agit du "choix pédagogique de chaque enseignant ». (AB 5'49"). L'enseignante déplore qu'elle ne peut pas faire travailler ses élèves en îlots ou en groupes cette année, car la "classe est très difficile" au niveau de la gestion de comportements (AB 3'16"). D'après VD., "un élève peut apprendre aussi bien, sinon mieux, quand il est sorti de sa classe ». Elle cite des apprentissages de la vie collective, qui relèvent de l'éducation civique, comme les règles de sécurité dans un bus, etc. (AB 6'02"). Selon l'enseignante, pour concevoir des sorties, des activités en lien avec la nature, "il faut avoir le temps et la patience de monter un projet ». Ensuite, d'après elle, il suffit de contacter des « associations et demander des devis, des subventions... » (AB 7'36").

Relation à l'éducation à la nature

D'après l'enseignante de l'école dans le milieu péri-urbain, l'éducation à la nature prend de plus en plus de place dans la société et une petite part est réservée à l'école. Elle ressent ce phénomène comme un retour vers la nature. (AB 1'37"). Selon VD., l'éducation à la nature a sa place dans les programmes dans le domaine de "Questionner le monde". (AB 2'05").

En ce qui concerne la pratique en classe, VD. propose de faire vivre le lien à la nature à travers l'interdisciplinarité, en travaillant une notion un peu dans toutes les disciplines : par exemple, découvrir une notion en sciences, « dans le vivant, la retravailler en français, en mathématiques, etc. ». Ensuite, la PE évoque des projets comme un élevage ou des plantations. (AB 3'40"). L'enseignante propose des activités comme un potager à l'école ou plus simplement des plantations dans les godets ou un élevage en classe (AB 4'19"). VD. trouve que l'éducation à la nature a surtout des effets bénéfiques dans le futur. Selon elle, l'éducation à la nature permet "amener l'élève à avoir

une meilleure responsabilité face à la planète, face au bien-être des animaux. (AB 6'44"). Grâce aux partenaires locaux, VD. trouve facile la mise en œuvre des projets en lien avec la nature. (AB 7'30"). L'enseignante souligne que certaines activités, comme celles proposées par l'agglo (Communauté d'Agglomération Hérault Méditerranée), sont gratuites ce qui facilite la mise en œuvre des projets. Elle pointe aussi l'investissement de la commune dans laquelle se situe l'école dans la réalisation de nombreuses sorties et aide apportée aux parents. (AB 8'20"). VD. est persuadée que l'éducation à la nature est un enjeu important pour l'avenir de ses élèves, mais surtout pour l'avenir de la planète. (AB 8'48").

Projets engagés dans la classe

La classe de CE2 de VD. participe aux nombreuses sorties: des sorties découverte des insectes, sur le thème « Les bêtes de la mare », une sortie pêche et une classe découverte sur la nature dans le Tarn. (AB 4'15"). L'enseignante explique qu'elle prépare en amont les thèmes explorés, par exemple les roches en sciences avant de faire la spéléologie lors de la classe découverte. (AB 3'40"). VD. déclare vouloir proposer, avec sa collègue de l'autre CE2, minimum 2 à 3 sorties journée plus une classe découverte de 4-5 jours durant une année scolaire. (AB 5'28"). La PE fait également participer sa classe aux sorties sportives, comme le tournoi de balle ovale. (AB 5'39"). De plus, pour organiser les sorties, l'enseignante coopère avec les intervenants de la Communauté d'Agglomération Hérault Méditerranée, qui ont, selon elle, « des très bonnes connaissances sur la nature ». Parmi d'autres partenaires, elle cite également le centre de ressources Vailhan. (AB 7'13").

Obstacles à l'éducation à la nature

Parmi les limites à l'éducation à la nature, VD. évoque le temps prévu dans les programmes aux différents apprentissages et la pression que cela exerce sur son emploi du temps. (AB 7'51").

La PE soulève également la limite financière, en expliquant qu'« on ne peut pas faire participer financièrement les parents sur trop de sorties ». (AB 8'20").

VD. avoue avoir essayé le verdissage de la cour de récréation, mais "cela n'a pas pris" à cause des cyprès qui poussent dans la cour, "c'est difficile dans cette école toute goudronnée". Elle explique que, parfois, même avec des bonnes intentions, la configuration des lieux oblige à renoncer à la nature. (AB 4'32").