



**HAL**  
open science

# Anthropologie de l'éducation et mise en lumière des stratégies pédagogiques permettant la construction de liens entre les enfants et l'environnement naturel

Gwenn Robin

► **To cite this version:**

Gwenn Robin. Anthropologie de l'éducation et mise en lumière des stratégies pédagogiques permettant la construction de liens entre les enfants et l'environnement naturel. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03791008

**HAL Id: dumas-03791008**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03791008>**

Submitted on 28 Sep 2022

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

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



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



FACULTÉ  
DES LETTRES &  
SCIENCES HUMAINES



Gwenn ROBIN

Mémoire de recherche

Master 2 : Civilisations, Cultures et Sociétés

*« Anthropologie de l'éducation et mise en lumière des stratégies pédagogiques permettant la construction de liens entre les enfants et l'environnement naturel »*

Sous la direction de Géraldine LEROUX

2020-2021



## **Remerciements.**

Je tiens à remercier l'équipe pédagogique et administrative du pôle Brestois de l'Université occidentale de Bretagne, notamment Valérie Huet, responsable de master ; Anne-Marie Salvant, secrétaire et Marie Laure Deroff, assesseure de formation, pour m'avoir permis de suivre le master Civilisations, Cultures et Sociétés en non-assiduité et d'avoir facilité mes démarches en ce sens. Cela m'a permis de créer en parallèle un projet professionnel solide s'articulant à de possibles projets de recherches.

Des remerciements particuliers à Phillipe Pesteil et Sergio Dalla Bernardina, réciproquement jurys de ma première et deuxième soutenance de mémoire en 2020 et 2021 ; et bien sûr, à ma chère directrice de recherche, Géraldine Le Roux, qui fut à la fois riche de conseils et de soutiens au cours de ces deux années.

Plus intimement, je remercie mes collègues de travail et les professionnel.le.s qui m'ont accueillie ; qui ont toujours accepté mes prises de notes, et autres pratiques de terrain, qui auraient pu leur être intrusives. Je remercie également les enfants des multiples établissements visités, ils sont à l'origine de mes questionnements et intuitions.

Enfin, à ma famille, mes ami.e.s et mon compagnon, pour leurs encouragements ; à mon beau-père qui, de par son investissement dans l'animation nature et la protection de l'environnement, m'a largement inspiré, Merci.

« *Anthropologie de l'éducation et mise en lumière des stratégies pédagogiques permettant la construction de liens entre les enfants et l'environnement naturel* »

## Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	4
I] Point de départ réflexif : des enfants de zones rurales bretonnes qui se vivent comme les « premiers habitants de la nature » .....	9
1- La Nature : des figures environnementales, animales, surnaturelles... et humaines .....	9
2- Une empreinte différenciée des adultes et des enfants sur l'environnement naturel .....	21
II] La notion de territoire au cœur des hypothèses quant à la construction du rapport enfant/environnement.....	35
3- Des spécificités territoriales qui guident les activités pédagogiques proposées aux enfants .....	35
4- Les aménagements du territoire scolaire comme vecteurs de pratiques et valeurs environnementales .....	49
III] Un cadre scolaire qui tend à s'inclure dans l'environnement naturel : éveiller, sensibiliser, éduquer .....	59
5- Des éducat.rice.eur.s à la recherche d'une Nature enfantine dans les espaces verts de l'école .....	59
6- La pédagogie par la Nature, des pratiques pour rendre poreuses les frontières de l'école.....	69
Conclusion : .....	79
Bibliographie : .....	86
Annexes .....	91
1- Annexes 1] Ecole de Comanna, contes et tableau lexical, données récoltées en 2019.....	92
2- Annexe 2] Ecole de Brennilis, conte et tableau lexical, données récoltées en 2019 .....	95
3- Annexes 3] Tableau lexical de Saint-Rivoal, données récoltées en 2019.....	97
4- Annexe 4] Tableaux récapitulatifs des éléments des dessins .....	98
5- Annexe 5] Portrait de Tara, animatrice nature .....	102
6- Annexe 6] Fiches activités présentant le thèmes insectes et oiseaux de Tara .....	105

## Introduction.

Avant de débiter la lecture de ce mémoire, une rapide historiographie du sujet me semble nécessaire afin de recontextualiser ma démarche et de définir les concepts qui la structurent. Les questionnements qui m'ont menée à étudier les stratégies pédagogiques de mise en lien entre les enfants et l'environnement perçu comme naturel, émanent du processus d'écriture de mon mémoire de première année de master. Des terrains plus anciens laissaient également apparaître les prémices. Je vous rappelle ici le sujet du dit-mémoire : « *Le domaine du bien-être, un cheminement de réappropriation du féminin sur le plan corporel et symbolique ? rencontre entre l'écoféminisme et le féminisme intersectionnel.* ».

Une des notions majeures de cette recherche était l'holisme, se révélant comme le fondement du mode de pensée de mes enquêtés (pratiquant de manière personnelle ou professionnelle des accompagnements alternatifs ou complémentaires dans le domaine de la santé et du bien-être). Afin de résumer le système de pensée sur lequel reposent leurs pratiques, nous pourrions dire qu'être en bonne santé dépend d'un bien-vivre global où le fonctionnement organique du corps humain, ainsi que l'équilibre émotionnel (les deux étant interdépendants) trouvent leurs sources dans l'« écologie de soi »<sup>1</sup>. J'approfondissais d'ailleurs cette idée avec la notion d'« écologie de l'intime » puisque ma recherche s'axait principalement autour des problématiques de santé sexuelle. Je souhaite cette fois approfondir plutôt la dimension environnementale de l'écologie de soi que j'avais jusqu'alors survolé. Pourtant, que ce soit pour mes enquêtés.e.s, ou dans mes cours de naturopathie (qui représentaient alors un terrain en soi), l'impact de l'habitat, et de l'alimentation qui en découle, sur la santé, était perceptible. Cela amenait déjà la question de l'environnement. Un questionnement présent chez Hippocrate à l'antiquité, et aujourd'hui reconnu par l'OMS, qui peut être synthétisé par la notion de santé environnementale.

---

<sup>1</sup> Andrieu, B. (2012). 2 - L'écologie de soi, Dans : , B. Andrieu, *L'autosanté: Vers une médecine réflexive* (pp. 59-78). Paris: Armand Colin.

Le concept d'écologie de soi repose sur l'idée que le corps et la Terre, sont nos premières et seules vraies maisons. Il faut prendre soin de son corps en conséquence, n'y faire entrer que ce qui peut être bon pour ne pas l'intoxiquer (sur le plan biologique et émotionnel), faire régulièrement le ménage (par le biais de purges, lavements, sauna... mais également en supprimant les situations et relations stressantes).

« Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la santé se définit comme un état de bien-être physique, mental et social et pas seulement l'absence de maladie. La bonne santé est à la fois une ressource et un but. [...] Le postulat de base pour améliorer la santé serait qu'il faut agir sur trois domaines principaux : le mode de vie, l'environnement et les soins de santé. L'environnement y est donc bien présent. L'histoire nous a aussi à maintes reprises confirmé que les améliorations de la santé et du bien-être sont souvent associées à de meilleures conditions de vie et à la qualité même de notre environnement au sens large du terme. La santé et le bien-être résultent en effet d'une interaction constante entre l'individu et son milieu de vie.»<sup>2</sup>

Notre manière de nous alimenter et d'habiter notre environnement devrait, dans un idéal, nous permettre l'accès à tous les apports nécessaires pour une bonne santé, dont seule « la Nature » peut nous faire bénéficier<sup>3</sup>. En contrepartie il nous faut limiter notre impact sur elle afin de ne pas corrompre notre interrelation avec elle, mais également la qualité des éléments que nous allons y puiser. Sur le plan alimentaire, cela revient à une consommation de viande raisonnée voire nulle, une alimentation de saison, locale et de préférence biologique. C'est en puisant dans l'environnement naturel que l'on touche du doigt une santé holistique à un sens plus large puisqu'elle est bénéfique à l'organisme, génère des *relations « saines et positives »*<sup>4</sup>. Du même coup, cela

<sup>2</sup> Van Steenberghe, E. (2005) *L'éducation relative à la santé environnementale en milieu communautaire : un nouveau champ en émergence ?* RESO Unité d'Education pour la Santé, coll. « Dossier Technique ».

<sup>3</sup> La place de l'environnement dans la santé et le bien-être peut se traduire dans la pensée de l'architecture. Au siècle dernier par exemple, Le Corbusier plaçait au centre de sa conception du logement la lumière « *qui doit assurer le lien entre « santé physique » et « santé morale »* »(1923), et la possibilité de se mouvoir, de faire du sport. Cela est largement inspiré des doctrines naturalistes, au même titre que les pratiques des professionnel.le.s rencontré.e.s précédemment. Plus récemment, et plus localement puisqu'il s'agit d'une initiative bretonne, les « Kerterres » voient le jour. Ces habitations sont définies par leur créatrice comme « *une construction qui associe discrétion dans le paysage et présence consciente de son habitant qui améliore son environnement par ses actes de tous les jours* ». Ces habitats de chanvre et de chaux accordent la même importance à la lumière naturelle, s'y ajoute des courbes rondes plus proches de celles que l'on retrouve en général dans « la nature ». Le logement est tourné vers l'extérieur permettant plus de mouvement. Nous approfondirons ce questionnement des frontières entre intérieur et extérieur dans la dernière partie de notre analyse.

<sup>4</sup> Cette expression est empruntée à une enquêtée lors d'un terrain ponctuel dans le Trièves, où les producteurs ont mutualisé leurs services au sein du « *Biau Panier* ». L'association de producteurs propose un système de drive : en tant qu'adhérent.e.s, on peut passer une commande hebdomadaire sur le site internet de l'association, mis à jour au préalable par les producteurs locaux qui renseignent leurs produits disponibles. A tour de rôle ils vont ensuite préparer les paniers au point de collecte avant de se rendre dans les points de distribution où les adhérent.e.s viennent récupérer leurs achats. J'ai pu participer à la constitution des paniers ainsi qu'à leur distribution. J'ai ainsi rencontré productrices et producteurs, mais également leur clientèle pour le moins satisfaite. Ce qui est majoritairement ressorti lors de nos échanges, est le plaisir partagé de se rencontrer, de savoir d'où provient ce dont on se nourrit et qui en est à l'origine. La volonté de réduire les intermédiaires et

protège la Terre d'une surexploitation animale et végétale, d'où un appauvrissement des sols, d'une surémission de CO2 et d'autres pollutions chimiques (pesticides, intrants...). La santé dans sa conception holistique dépasse donc le genre humain pour s'associer au Vivant dans sa globalité et sur une temporalité longue (qu'en sera-t-il des générations futures ?). C'est là que l'écologie de soi perd en sens alors que le concept de santé environnementale en prend, en répondant à l'appel des écologistes et climatologues :

*« En se désolidarisant du vivant, l'Homo Sapiens, négligeant qu'il en est la partie consciente, est entré dans l'anthropocène, cette nouvelle ère dont il est la principale force géologique. Avec un rythme de destruction exponentiel de la biodiversité, la Terre est en train de subir sa sixième extinction de masse. En refusant de faire alliance avec la nature, l'homme scie la branche sur laquelle il est assis : sans nature, il n'y a pas de futur parce que nos vies sont liées. Il est temps de revenir à une certaine humilité. Et à l'Homo Sapiens de reconnaître que le savoir serait plutôt du côté de la Nature. Le biomimétisme n'est ni plus ni moins que la reconnaissance que nous avons des choses à apprendre de son ancienneté [...]. »<sup>5</sup>*

Le secteur des médecines alternatives invite à la responsabilité individuelle, d'abord face à la santé, puis dans un second temps, face à cette nature qui sera tantôt définie comme l'environnement, tantôt personnifiée. Pour assumer cette responsabilité, une connaissance, ou du moins une compréhension, du corps et de l'environnement est nécessaire. La naturopathie, secteur majeur étudié l'an passé, propose une éducation à ces sujets dans une démarche individualiste de bien-être et de santé. C'est là peut être la limite de l'holisme commun aux différentes pratiques de mes enquêtés. Au-delà de la dimension environnementale, la dimension collective sera plus explorée dans ce mémoire.

Mes différentes expériences professionnelles dans l'animation me permettent d'avancer qu'il existe dans le milieu de l'éducation - aussi bien scolaire que populaire – des dynamiques de sensibilisation aux problématiques sanitaires et écologiques à plus large échelle. Mon choix de terrain reposera donc sur des accueils collectifs de mineurs (scolaires et périscolaires) afin d'y percevoir, ou non, leurs démarches de transmissions environnementales.

---

l'impact écologique, tout en faisant tourner l'économie locale est première, mais l'aspect relationnel n'est pas à négliger.

<sup>5</sup> Chapelle, G., & Decoust, M. (2015) « Le vivant comme modèle, la voie du biomimétisme », Albin Michel.

J'espère ainsi mettre en lumière les nuances des stratégies de mise en lien des enfants avec l'environnement naturel, présentes sur un même territoire. Cela devrait permettre d'éclairer du même coup, les valeurs environnementales portées de manière plus large par le milieu de l'éducation en France. En effet « *On ne peut pas penser l'éducation et la formation sans poser la question des valeurs et du sens que l'on donne à l'existence, c'est-à-dire sans les inscrire dans un contexte anthropologique.* »<sup>6</sup>. Cela rapproche ma recherche d'une anthropologie de l'éducation dans un cadre proche, puisque mes terrains se dérouleront dans la majorité en Bretagne, notamment à Brest. Quelques exemples provenant d'autres régions françaises, ou du moins francophones, viendront illustrer les possibles variantes en termes d'éducation à l'environnement et de pédagogie par la nature<sup>7</sup>. Je fais ce choix en m'appuyant sur les propos de Christoph Wulf à propos de l'anthropologie de l'éducation : « *Même à l'époque d'une mondialisation marquée dans son contenu et sa forme par la culture occidentale, il est évident qu'il existe aujourd'hui différentes formes de vie humaine qui sont influencées par diverses cultures locales, régionales et nationales.* ».

Ainsi, dans ce mémoire, je m'interroge sur comment se construisent, à travers des supports de santé environnementale, les liens entre les enfants et l'environnement dit naturel. Puisque « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* » et qu' « *Il n'est rien d'autre que ce que l'éducation fait de lui* »<sup>8</sup>, j'espère percevoir à travers les stratégies pédagogiques choisies, quels Hommes - au sens humains – et quel.le.s citoyen.ne.s sont attendu.e.s pour la société de demain. Quelle sera leur place dans l'écosystème qu'ils habitent ?

Notre point de départ réflexif sera les représentations que les enfants ont eux-mêmes de ces liens, comment ils se perçoivent, ainsi que leur entourage, au sein

---

<sup>6</sup> Wulf, C. (1999) *Anthropologie de l'éducation*, L'Harmattan, Savoir et formation.

<sup>7</sup> Je distingue dès à présent ces deux termes qui regroupe des pratiques proches, se recoupant souvent, mais tout de même distinctes. L'éducation à l'environnement regroupe toutes les démarches ayant pour vocation de faire découvrir aux enfants l'environnement naturel dans lequel ils évoluent à l'extérieur de leurs différents habitats (familiaux, scolaires...), le tout, en constituant un savoir relatif à ce dit environnement. La pédagogie par la nature, si elle débute par une nécessaire éducation à l'environnement, propose d'aller plus loin dans la diversité des apprentissages par le biais de l'observation de la nature. Une enseignante brestoise se rapprochant de la pédagogie par la nature me dira par exemple qu'après une sortie près d'un point d'eau, alors qu'il avait plu, elle avait pu amorcer une leçon de géométrie sur les cercles concentriques. En effet, les gouttes de pluies en avaient dessiné à la surface de l'eau, ce qui avait intrigué ses élèves. Nous pourrions résumer en disant que l'éducation à l'environnement c'est apprendre à connaître et comprendre la nature, quand la pédagogie par la nature permet d'apprendre à partir d'elle. On retrouve alors le concept de biomimétisme proposé Gauthier Chapelle et Michèle Decoust.



de leur environnement. Je me permets de reprendre les données d'une recherche antécédente menée dans la région des Mont d'Arrée ; dans laquelle nous recherchions à établir une définition enfantine, lexicale et illustrée de la nature. Cette fois, je tente de relire ces résultats dans leur dimension interrelationnelle (enfants, adultes, Nature entité, nature environnement, entités naturelles), ce qui me semblait encore trop superficiel dans mes premiers travaux. En recroisant ces données avec des observations de zones plus urbaines, je tenterais de me rapprocher de ce que les enfants pensent être, pour, et par la nature.

A la suite de cette première analyse, nous réfléchissons à ce qui amène cette philosophie enfantine de la nature. Il nous faudra alors penser le territoire ; qu'il soit régional, local, ou scolaire, comme le vecteur de pratiques et de représentations variées. Nous découvrirons ainsi l'impact territorial sur les pratiques enfantines autonomes et sur les choix pédagogiques des adultes.

La dernière partie de ce mémoire tentera de définir, les moteurs et les buts recherchés par les éducat.rice.eur.s à travers ces choix, pouvant se résumer par le fait de rendre poreuses les frontières scolaires.

En conclusion, nous synthétiserons ce cheminement réflexif pour tenter de déceler une mouvance générale dans la mise en lien des enfants avec l'environnement naturel.

---

<sup>8</sup> Emmanuel Kant, « traité de pédagogie », Fb édition, 2015

## **I] Point de départ réflexif : des enfants de zones rurales bretonnes qui se vivent comme les « premiers habitants de la nature »**

### **1- La Nature : des figures environnementales, animales, surnaturelles... et humaines**

Afin d'appréhender au mieux le rapport que les enfants entretiennent avec l'environnement, il me semble intéressant d'étudier les représentations que ces derniers ont de la nature. Pour cela, je vais mobiliser les données d'une recherche effectuée au cours de ma troisième année de licence d'Anthropologie au sein de l'Université de Bretagne Occidentale. J'ai pu réaliser un terrain de cinq jours dans les environs de la commune de Botmeur (29), courant mars 2019. En collaboration avec ma camarade Camille LeTez, nous avons envisager de questionner directement les enfants. En nous concentrant sur les enfants comme premier point de vue, seulement complété par celui d'adultes les fréquentant, nous avons pu mieux appréhender la nature qui constitue leur environnement, et la Nature qu'ils conceptualisent plus comme une entité se rapprochant de la notion d'Univers ou de Vivant.

Afin de pouvoir rencontrer ces enfants, nous avons choisi de contacter trois écoles primaires : les écoles publiques de Commana, Brennilis et Saint-Rivoal, choisies pour leur proximité avec Botmeur. Les trois institut.rice.eur.s ont chacun.e accepté de nous accorder le temps d'un après-midi avec leurs élèves. De cette manière, nous avons pu rencontrer 46 enfants répartis entre le CE2 et le CM2 (de 8 à 11ans), pour la majorité. Nous avons souhaité travailler avec cette tranche d'âge pour une question de clarté de transmission du raisonnement et du détail des dessins qui nous serviront par la suite de support. Les professeurs qui nous ont répondu étaient professeurs de classes multi-niveaux, ce qui est régulier dans les écoles de petites communes de campagne. La classe de Commana comprenait des CE2, des CM1 et des CM2. Celle de Brennilis uniquement des CE2. Enfin, celle de Saint-Rivoal comprenait des élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2. Pour rencontrer des adultes, nous avons demandé à chaque professeur de transmettre un mail de présentation de notre projet comprenant une proposition de rencontres avec les parents volontaires pour un entretien. Nous avons eu deux réponses, à chaque fois de la part de la mère de

famille. Nous avons pu discuter avec les trois professeurs sur la place accordée à l'environnement et plus particulièrement sur les projets de sortie des écoles. Enfin, nous avons pu rencontrer des encadrant.e.s d'enfants hors du temps d'école à l'instar de la directrice du centre de loisirs de Brennilis qui nous a présenté le projet pédagogique de l'établissement. Mon terrain actuel dans l'école Jean Rostand à Lambazellec (29), où je suis animatrice périscolaire, me permet d'opérer des recherches similaires. Mes quatre années de présence sur le lieu m'ont fait observer une grande variété de démarches mises en place par l'équipe d'animation, mais également par les enseignant.e.s, dans lesquelles puiser. La comparaison me semble nécessaire afin de percevoir l'impact de l'urbanité sur le rapport à la nature des enfants.

Avec les enfants, nous avons organisé nos après-midis en trois ateliers. Premièrement, nous leur avons demandé de dessiner la nature. Le matériel utilisé était libre : les feutres, les crayons bois, les règles, etc. De cette manière, nous avons un support esthétique sur lequel appuyer notre analyse, cela permettait également aux enfants les moins à l'aise à l'oral de nous transmettre leurs représentations. Cette méthode nous a été inspirée par différents travaux de sciences sociales, comme ceux de la géographe Edith Maruéjols<sup>9</sup>, et surtout, ceux de l'anthropologue Hélène Pagezy<sup>10</sup>. Ensuite, nous leur avons proposé d'écrire un conte avec le début suivant : « *Il était une fois, deux exploratrices, à la recherche de mystères et de créatures étranges. Gwenn et Camille voyageaient beaucoup, un jour, elles arrivèrent dans les Monts d'Arrée. A la sortie de l'école de [...], elles rencontrèrent un groupe d'enfants, ils leur proposèrent de découvrir la nature qui les entoure. Leur aventure commença alors.* ». Nous espérons ainsi avoir accès à leur imaginaire, aux êtres qu'ils estiment être habitants de leur environnement. Enfin, nous avons recueilli un lexique comprenant tous les mots qui leur venaient à l'esprit quand on parlait de la nature, nous les avons ensuite classés en thèmes et rhèmes<sup>11</sup>.

Cette première recherche permet de comprendre quelles sont les représentations de la nature du point de vue d'enfants (dont l'habitat est ici

<sup>9</sup> Maruéjols, É. (2011). La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. *Agora débats/jeunesses*, 3(3), 79-91.

<sup>10</sup> Pagezy, H. & al. (2010) *Natures du monde, dessins d'enfants*, Comité des travaux historiques et scientifiques.

<sup>11</sup> La totalité de ces données sont à consulter en annexe.

rural). Cette définition est nécessaire à la compréhension de leurs pratiques mais éclaire également les activités proposées par les équipes pédagogiques. Dans cette première partie seront présentées les figures principales qui étaient ressorties de nos données. Puis, au cours de notre analyse, la relation perçue par les enfants entre eux et la Nature, nous permettra de mettre en lumière les démarches éducatives qui en sont à l'origine. Nous verrons que les notions d'écologie et de santé y sont des enjeux importants.

Les matériaux qui ressortent de ce terrain sont multiples, l'analyse se fait donc de manière croisée en reposant à la fois sur des représentations esthétiques (les dessins) et le discours dans lequel elles interviennent (lexique, comtes...). Des figures majoritaires, ou particulièrement élaborées, se distinguent. Elles sont souvent construites en opposition. Les figures environnementales priment (forêts, montagnes, océans et rivières, dunes et déserts...), composées en grande partie d'éléments végétaux et minéraux, elles créent la toile de fond dans le dessin comme à l'oral. Ce qui correspond à la notion de nature comme environnement. Cette toile est peuplée de figures animales. Elles apparaissent subtilement à travers des « empreintes » qui marquent le passage de l'animal dans son environnement (traces de pas), ou la mobilisation de cet environnement comme habitat (nid d'oiseaux, ruches d'abeilles...). De manière plus franche, les animaux vont se mêler joyeusement, qu'ils soient domestiques (chat, chien, chèvre, vache...) ou sauvages (écureuil, renard, loup, ours...). Certaines créatures sont dans un entre deux (lapin, oiseaux). Si dans le langage la distinction est parfois faite, les limites sont toujours très floues dans les dessins, l'absence de la notion de danger y est frappante. Les illustrations permettent un accès aux représentations visuelles de ce qu'est la nature pour les enfants, la définition s'affine lors des échanges oraux avec une présence des figures humaines qui augmente. C'est notamment lors de la construction des « lexiques de la nature » que les enfants ont fait apparaître l'humain lorsque la catégorie des animaux était évoquée. Il est intéressant de noter que ce n'est pas le premier élément mobilisé pour décrire la nature, que les différents espaces naturels et les éléments organiques de la faune et la flore constituent un cheminement vers l'humain. Cela suscitera une forme d'étonnement :

*«- et les humains aussi ! bha oui, c'est vrai, j'avais pas pensé, on est des animaux aussi » (élève de CE2, école de Commana).*

Si vous vous reportez aux trois lexiques, le terme « humain » apparaît bien à chaque fois dans le thème « objet organique faune » dans le rhème « animal »,

pourtant il est à traiter séparément des figures animales tant sa conception est complexe et différenciée des autres. Il semble pertinent de s'intéresser à ce que nous pouvons appeler les « empreintes » (déjà évoqué avec les figures animales). Il existe une distinction intéressante entre les empreintes laissées par les animaux et celles laissées par les humains, les premières sont naturelles quand les secondes sont en majorité considérées comme non-naturelles, notamment lorsqu'il s'agit de construction et d'habitation. Le nid de l'oiseau, la toile de l'araignée, les ruches (lorsqu'il s'agit d'essaims conçus par les abeilles et non les humains) sont des constructions naturelles, quand villes, maisons, routes... sont des constructions non-naturelles. L'habitat dans lequel nous vivons ne serait donc pas notre habitat naturel ? Dans le discours de nos jeunes informateurs, les constructions humaines, qui sont des extensions de l'humain, sont classées pour la majorité comme non-naturelles, à part quelques exceptions : les maisons peu nombreuses, une usine de purification d'eau, les cabanes (à chaque fois). La différence avec les autres artefacts est que ces dernières ont un impact léger ou bénéfique (dépollution) sur la nature. La définition de la nature s'est faite ici par une énumération d'éléments la composant, avec en opposition une énumération d'éléments venant l'altérer et qui sont le propre de l'humain, lui-même étant pourtant une part de la nature. Dans les représentations enfantines<sup>12</sup>, il y aurait comme des degrés d'appartenance aux éléments de la nature en fonction des artefacts que l'on mobilise au quotidien, de leur nombre, de notre habitat et de la modification qu'il exerce sur une nature déjà présente. La distance que l'artefact met entre nous et cette nature est aussi à prendre en compte (si on reste à l'empreinte de pas, celle de l'animal est nue, quand celle de l'humain n'est plus la sienne mais celle de sa chaussure, de son véhicule...). La pensée des enfants peut ici faire écho à celle d'Aristote sur la main<sup>13</sup>, premier outil, qui, à la fois pose l'Homme comme supérieur aux autres membres du règne animal et du même coup le condamne. En effet, il ne pourrait que se saborder en permanence car l'extension de sa main en une multitude d'outils de plus en plus complexes l'empêche de construire la nature qu'il habite sans la détruire. Difficile alors d'y trouver une place. Afin d'illustrer cette notion de degré d'appartenance à la nature, nous pouvons prendre l'exemple du débat qui a eu lieu à de multiples

<sup>12</sup> A noter que l'adjectif enfantin.e ne prend aucunement dans ce mémoire une dimension péjorative. Il permet simplement de distinguer les habitudes, représentations, croyances... des enfants de celles des adultes.

<sup>13</sup> Aristote, (1997), *Les Parties des animaux*, Flammarion.

reprises lors des séances de dessin et de la construction du lexique : l'agriculteur fait-il partie de la nature ? Dans la première classe où nous nous sommes rendus, il était clair pour deux garçons, élèves de CE2 et CM1, que oui. Fils d'agriculteur tous les deux, ils rêvent de reprendre une exploitation ensemble car c'est un métier où « *on est toujours dans la nature* ». Dedans oui, avec non ? Les avis divergent. Sur l'îlot où ils sont attablés, une autre élève hausse le sourcil devant le dessin de son camarade

*«- mais Antoine<sup>14</sup> ! pourquoi tu fais un tracteur, c'est pas naturel, c'est en métal ! hein madame, c'est pas bon ce qu'il fait, un champ et un tracteur c'est pas naturel ! ».*

Il aurait été intéressant de poursuivre cet échange mais l'enseignante présente est intervenue car elle voulait guider ses élèves en leur disant si leur dessin était ou non une représentation de la nature. Ces remarques auraient biaisé la recherche puisqu'il aurait été question de sa représentation et non de celle des enfants. Nous avons donc enchaîné sur un autre sujet. Cela me permet de faire évoluer ma méthodologie d'approche du public enfantin avec lequel j'essayerais, dans mes recherches suivantes, de proposer des ateliers où je suis la seule intervenante. Cet événement est un des éléments qui traduit, selon moi, la volonté du corps enseignant d'être des éducat.rice.eur.s à la nature<sup>15</sup>.

Il n'y a donc pas une homogénéité totale dans les représentations des enfants. Ce débat a repris plusieurs fois, et ce, dans les différentes écoles visitées. Il témoigne d'une construction permanente des représentations. L'entretien que nous avons eu avec la petite Danu, plus long et approfondi que les échanges que nous avons pu avoir en classe jusque-là, vient éclairer cette ambiguïté. Nous l'interrogeons sur son lieu de vie, hameau de deux ou trois maisons entourées de champs et de bois. La manière dont elle investit cet espace nous intéresse :

*«- [...] Parfois je vais plus loin, dans les champs à côté... Sauf quand ils mettent des trucs dedans, parfois ça sent mauvais mais c'est pas le pire, parfois ils mettent des produits chimiques, et là on peut même pas sortir dans le jardin ! »*

Sa mère qui est présente continue et la relance :

---

<sup>14</sup> Tous les enfants, ainsi que les adultes l'ayant demandé, sont anonymisés dans ce mémoire. Le choix des prénoms de substitution s'est fait en respectant les caractéristiques générationnelles, culturelles et sonores des prénoms d'origine.

<sup>15</sup> Nous verrons au cours de ce mémoire, les différents adultes impliqués dans l'éducation à la nature, les différents aspects que cela peut prendre en fonction de leur profil et de leur rôle social.

« On n'est pas toujours copains avec les agriculteurs nous... Tiens Danu, raconte ce qu'ils font pousser à côté !

-ils font pousser des bâches.

-Comment ça ?

-Dans certains champs on dirait qu'ils font pousser des bâches, je sais que c'est pas vrai, c'est du plastique c'est pas naturel, il devrait pas y avoir ça dans les champs, c'est du blé normalement, ou... des légumes... ».

Ainsi tous les agriculteurs ne peuvent pas entrer dans les éléments participatifs à la constitution de la nature, cela dépend de la manière dont ils vont mettre la main dessus. Nous avons été étonnées de rencontrer des enfants, qui, même s'ils ne maîtrisaient pas toujours le vocabulaire adapté, faisaient déjà une différence entre plusieurs modes de production agricole. Avec leurs mots, certains nous ont expliqué, sans la nommer, la rotation culturale et ses bienfaits (le fait d'avoir une culture différente chaque année sur un même champ pour ne pas appauvrir le sol) en comparaison toujours avec un mode de production « toxique » où l'on doit mobiliser des alternatives chimiques pour booster la production sur le sol qui est donc doublement dénaturé.

Une seconde figure un peu différente de celle de l'agriculteur vient alors, celle du berger. Elle cristallise, dans l'imaginaire des enfants, cette relation avec un équilibre parfait, où l'homme travaille de pair avec la nature, et non contre elle (comme il est le cas dans une agriculture productiviste). Une élève de CM1 de St Rivoal dira :

« en plus ce qu'ils mettent dans les champs ça tue les abeilles, et même les vers de terre je crois, alors qu'on a besoin des insectes pour que les plantes puissent pousser et faire des fruits »).

Le berger, lui, ne va rien épandre, il va s'occuper de son troupeau, l'amener sur les pâturages et de ce fait, son empreinte sur l'environnement et le paysage sera moindre. Il ne tue pas ces habitants de la nature que les enfants perçoivent comme légitimes, comme premiers. Dans ce système de pensée, les animaux comme les plantes sont le peuple autochtone de notre environnement. Le berger s'ancre dans cette idée de « peuple premier » par sa caractéristique nomade, il fait écho à une population humaine « d'avant », avant la sédentarisation et les débuts de l'agriculture.

Il ne modifie donc pas cette nature, ou du moins que de manière éphémère avec des clôtures. On peut encore établir une comparaison avec l'agriculteur qui va lui « défigurer » la nature en créant de nouveaux espaces : les champs ; et en construisant en dur : des fermes. Sur plusieurs dessins représentant une activité agricole ces modifications sont repérables et attisent les questionnements des groupes. Le personnage du berger, lui, habite la nature et la protège du même coup. Nous l'avons vu représenté sur un dessin et lors de notre entretien avec Danu elle nous évoque une activité scolaire :

« *-on a fabriqué un village en argile. Et après on devait mettre des habitants alors on a fait un berger, comme c'était dans la nature c'était bien pour lui et ses moutons.* ».<sup>16</sup>

Nous pouvons expliquer ces éléments de plusieurs manières. Tout d'abord, cette image du berger protecteur de la nature est quelque chose largement représenté dans la littérature. Il peut même être vu comme « *un opérateur écologique censé produire de la nourriture pour les loups* » (Sergio Dalla Bernardina). Bien qu'humoristique, cette tournure pourrait être extraite de nos échanges avec les élèves tant elle entre dans la logique enfantine de nos interlocuteurs : produire des animaux pour un animal sauvage est plus naturel que de le faire pour les êtres humains<sup>17</sup>. Cela pourrait également être lié à l'esthétique du berger, ermite âgé, dont la barbe se fond avec le gilet en peau de mouton qu'il porte. Plus que le guide du troupeau il en fait partie, le temps consacré à son élevage le rendant plus proche de ses bêtes que de ses congénères humains. Cette hybridation, ce zoomorphisme, mêle l'empreinte du berger à celle du troupeau. L'humain se met à la hauteur de son troupeau pour appréhender le monde. En effet, « *[...] les éleveurs appréhendent leurs herbages avant tout à travers le comportement de leurs animaux, [qu'] ils voient l'herbe avec les yeux de leurs animaux.* »<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Je retrouve un raisonnement similaire autour du personnage du bucheron que des enfants d'une école Brestoise invoque alors qu'ils conçoivent une minuscule cabane de feuilles mortes.

<sup>17</sup> Il est intéressant de s'attarder sur cette idée que, pour les enfants, produire pour l'animal n'est pas néfaste pour l'environnement alors que certaines productions se révèlent extrêmement destructrices. Par exemple, la production de soja en Amazonie, qui est majoritairement voué à nourrir le bétail, cause la déforestation de plusieurs milliers d'hectares de forêt vierge. L'« empreinte » laissée par cette production est extrêmement néfaste pour la nature « *déjà là* ».

<sup>18</sup> Blanc J, (2009), *Savoirs relationnels et « engagement » avec le vivant : les dimensions oubliées du métier d'éleveur ?*, Natures Sciences Sociétés.



Cette métaphore de l’empreinte, qui est à la fois une empreinte écologique et physique (plus palpable), nous amène à une nouvelle dichotomie au sein des figures humaines : enfants et adultes. Nous pencher sur les figures surnaturelles nous permet de mieux comprendre le rapport que les enfants pensent avoir avec la nature, en comparaison avec le rapport qu’ils pensent y avoir entre cette même nature et les adultes.

Les monts d’Arrée centrent leurs activités touristiques et culturelles sur les contes folkloriques locaux dans lesquels des figures surnaturelles anthropomorphes apparaissent. La démarche d’approche par le conte permet de percevoir l’impact de ce patrimoine chez les enfants scolarisés dans la région. Cela permet d’inviter ouvertement les enfants à explorer l’imaginaire, le vocabulaire a alors son importance. Nous avons par exemple pris le parti d’appuyer sur les notions de « *mystères* » et de « *créatures étranges*. ».

Au vu du profil de la région, nous nous attendions à ce que les enfants mobilisent Korrigans, elfes et autres farfadets, peut-être l’Ankou pour les plus téméraires, lors de la création. Le pragmatisme de la première classe a donc été une grande surprise. Chacun avait l’occasion de proposer les lieux où les personnages principaux se rendraient, ce qu’ils verraient, qui ils y croiseraient... Dans le conte de Commana, alors qu’un élève propose que l’on soit sauvé des rapides par un sorcier, les réactions ne se font pas attendre :

« *mais les sorciers c’est pas naturel !* ».

Cette classe avait participé à de nombreux projets sur la gestion de l’eau et la protection de l’environnement dans les Monts d’Arrée au cours de l’année, impossible pour eux d’y faire intervenir quelque chose de surnaturel. L’explication se trouve dans la définition même du mot : qu’on juge ne pas appartenir au monde naturel, qui semble en dehors du domaine de l’expérience et échapper aux lois de la nature (dictionnaire Larousse). Ils n’eurent cependant aucune difficulté à faire intervenir ours et serpents par centaine. Même si, fins connaisseurs de leur environnement, ils savent pertinemment que ni l’un ni l’autre ne se produira, cela reste dans le champ des possibles. A travers cette expérience du conte, se révèle l’importance des pratiques scolaires dans les représentations qu’ont les enfants de leur environnement. Mes autres terrains, au sein des écoles Brestoises ou de centres de vacances, viendront progressivement appuyer ce fait.

A Brennilis, le changement est radical, la classe, cette fois composée uniquement de CE2, a tout de suite profité de la brèche « conte » pour dévoiler leurs connaissances en la matière. A relever tout de même que lors de la création du lexique qui s'est fait avant, aucun élément surnaturel n'est intervenu, ce n'est donc pas ce qui prime dans leur définition de la nature. Les enfants prennent cependant un plaisir certains à en parler. Si vous lisez le conte en annexe, vous verrez que les animaux de la forêt (ourson, hérisson...) sont amis et alliés de Korrigans, eux même amis des enfants. Tous sont mis sur un pied d'égalité, ils ont tous un rôle à jouer dans l'histoire. La dichotomie enfant-adulte se présente d'une nouvelle façon ici. Les seuls représentants des adultes sont les exploratrices Gwenn et Camille et elles vont très vite être invisibilisées car transformées en animal. Nous pourrions analyser ce choix comme une volonté de nous ramener au stade primaire qui est ici assimilé à l'enfance et à la nature. Les enfants les trouvent mignonnes et vont devoir en prendre soin tant qu'elles sont sous cette forme. Le choix du chat n'est donc pas forcément anodin si on en étudie la symbolique, comme le fait Giorgio Celli :

*« Le chat est un animal profondément infantile, voici la clé pour le comprendre. C'est un animal qui ne grandit jamais complètement. Preuve en est qu'il répète sans arrêt le rituel de l'allaitement en suçant un morceau de notre veste. ».*

A la manière du berger qui voit le monde à travers les yeux du troupeau, les enfants ont mis les intervenantes à leur hauteur, peut-être en pensant que nous serions incapables de percevoir les êtres surnaturels sans cela... Il ne reste donc qu'un groupe d'enfants confronté à « un troll grincheux » et aidé par un Korrigan puis tout son peuple et leurs alliés car ils se retrouvent malgré eux mêlés à une guerre entre les deux types de créatures imaginaires évoqués. Afin de mieux comprendre la figure du Korrigan, nous nous sommes adressés à un professionnel en la matière : Yann, animateur de l'association ADDES installée à Botmeur, qui propose de nombreuses balades contées, chantées, sur le thème des légendes locales ou plus largement bretonnes en utilisant le décor des Monts d'Arrée, « naturellement » propice à cet imaginaire. Quand nous lui demandons de nous présenter ces personnages, il le fait de cette manière :

*« -les korrigans sont des lutins, ils sont propres à la Bretagne mais en fait des lutins il y en a dans toute l'Europe, les Leprechaun en Ireland par exemple. Ils sont très petits, on en a des marionnettes, ils sont toujours plus petits que le plus petit enfant qui participe à la balade. Ils habitent la Lande, c'est des farceurs avec beaucoup d'humour, ce sont des fripons...mais ils sont pas méchants, même*

*si parfois leurs blagues peuvent mal finir, c'est souvent ce qui se passe dans nos histoires.*

*-Est-ce que tu y crois aux Korrigans ?*

*- (il sourit) je crois qu'on a envie d'y croire oui.*

*-Et quand tu étais enfant tu y croyais, c'était déjà quelque chose qui te plaisait ?*

*- (il hésite), sans doute un petit peu, je connaissais certaines histoires mais c'était pas forcément ce à quoi je jouais, c'est venu plus tard... parce que c'est trop bien ! ça permet de s'évader d'avoir un imaginaire comme ça, on continue à rêver et en même temps c'est un moyen d'expression qui permet de passer des messages.*

*-Du coup j'ai deux questions : quand tu dis continuez à rêver, tu rêves que les Korrigans existent ou que tu es l'un deux ? Et quel genre de messages ? Vous parlez un peu d'écologie dans les balades que vous proposez, parce que j'ai l'impression qu'on essaie beaucoup de sensibiliser les jeunes à ce sujet ?*

*- (Il rit un peu) c'est une bonne question, mais oui c'est trop bien d'être un korrigan, ils continuent à faire ce qui nous plaisait gamin, à jouer, mais en plus ils font la fête et ils picolent. Un de nos conteurs qui fait plutôt des contes chantés, on a souvent du mal à dire si c'est un humain ou une espèce de Korrigans. Et pour l'écologie... ça dépend de qui fait la balade, à quoi il est sensible, dans certaines oui, et les Korrigans peuvent être utiles pour ça, pour la préservation des talus par exemple, on ne va pas marcher dessus parce que les Korrigans habitent dedans ou des choses comme ça... D'autre pas du tout, comme je disais, certains vont le faire plutôt en musique etc. »*

Après cet échange, le Korrigan prend la dimension d'un concentré d'enfance, créé par les adultes pour réenchanter leur lien à la nature, un fantasme nostalgique de leur propre enfance passée. Quelque part, ils sont les enfants que les adultes voudraient être. Par leurs différentes caractéristiques : petite taille, farceurs, habitant la nature (on peut repenser au fait que l'empreinte de l'enfant soit légère, comme celle du korrigan...) il est le parfait personnage pour qu'un adulte se projette et « *continue à rêver* » la nature, comme nous la dit notre informateur. Ce réenchancement apparaît en réaction à un désenchancement de la nature propre aux adultes de notre culture et notre époque si l'on en croit l'analyse des travaux de Descola par Andrew Feenberg. Il accorde à ce désenchancement, dû au progrès et aux sciences modernes, la qualité de faire

émaner de ces principaux maux « *la pollution et la misère urbaine* »<sup>19</sup> une volonté de réenchantement. On retrouverait ce désir chez de nombreux adultes, dans différentes pratiques, ici dans l'exercice d'un métier exutoire imprégné d'imaginaire. Je ne peux m'empêcher de faire un lien entre ce désenchantement de la nature et les angoisses climatiques que l'on commence à évoquer comme « écoanxiété »<sup>20</sup>. Il n'y a pas de pessimisme dans le rapport à la nature des enfants que j'ai pu rencontrer, cela semble être l'apanage de l'âge adulte.

Pour revenir au conte des enfant de Brennilis, les korrigans sont de joyeux petits êtres agréables qui décident d'aider les enfants et leurs deux chats. En opposition, le personnage « mauvais » qui les a transformés est un troll grincheux. On pourrait voir ici une métaphore de l'adulte devenu aigri et dont le lien avec la nature a perdu de sa superbe en en faisant leur propriété : « [...] *ils n'aiment déjà pas voir des gens dans la tourbière, c'est LEUR territoire.* ». Un autre parallèle est à faire entre les enfants et les korrigans quant à leur manière d'habiter la nature : il s'agit de leur « habitation ». En effet, l'abri du parfait petit lutin est la cabane, dans un arbre creux, avec des branches mortes, de la mousse, des feuilles etc. Dans les trois classes qui nous ont accueillies, nous avons eu écho d'histoires de cabanes dans les bois où les enfants vont jouer, nous les avons également retrouvées dans plusieurs dessins (qu'elles soient perchées dans un arbre ou au sol), et surtout dans le lexique, où elles ont une place particulière puisqu'elles font partie des rares constructions humaines à être considérées comme naturelles. Encore une fois cela a donné lieu à débat, et ce sont les matériaux de construction qui sont remis en cause : le bois ne pose pas soucis, car il est naturel en comparaison aux briques ; le métal pose plus question, l'idéal est d'éviter les clous, le summum du naturel étant que la nature absorbe la cabane (si elle est recouverte de lierre ou de mousse pas exemple). La cabane est une intervention humaine, mais moins l'adulte y intervient (utilisation d'outils tel que le marteau ou la scie que l'on interdit généralement aux enfants seuls ou/et matériaux transformés comme des planches...) plus elle sera naturelle.

Sur un des dessins que nous avons récoltés, une cabane est représentée, c'est celle de son dessinateur, sur une branche, on retrouve une plus petite cabane,

<sup>19</sup> Feenberg, A. (2013). L'anthropologie et la question de la Nature. Réflexions sur *L'Écologie des autres*, de Philippe Descola. *Revue du MAUSS*, 2(2), 105-118.

<sup>20</sup> Cette notion, résumant les angoisses liées aux problématiques écologiques et climatiques, sera approfondie au cours de ce mémoire. Les travaux de la docteure en psychologie Karine Saint Jean et certains témoignages recueillis viendront illustrer ce concept.

c'est celle d'un hibou. Trois figures différentes sont donc au même degré d'appartenance à la nature par leur manière de s'installer dans la nature : figure animale, figure surnaturelle du korrigan et plus largement des lutins, figure humaine-enfant. L'empreinte de l'enfant dans la nature serait par essence éphémère, comme l'enfance elle-même.

## 2- Une empreinte différenciée des adultes et des enfants sur l'environnement naturel

La triade enfant-nature-adulte est centrale à l'analyse, des pratiques et représentations enfantines, mais aussi des structures qui en sont à l'origine. Cette première recherche nous permet de toucher du doigt ce que l'on pourrait appeler un animisme enfantin. En effet, si l'on se rapporte à la définition de Philippe Descola confiée lors d'un entretien à Nicolas Journet, « *c'est la croyance que des entités naturelles et surnaturelles non-humaines (animaux, plantes ou objets) possèdent une « âme » et des intentions semblables à celles de l'homme* »<sup>21</sup>. Plusieurs paroles d'enfants, entendues au cours de cette recherche ou à travers mes différentes expériences professionnelles en animation, illustrent cette possible piste de lecture. Ma rencontre avec la petite Danu par exemple, nous offre cette anecdote : il lui semble évident que les ronces préfèrent être mangées par des chèvres que coupées à la débrouailleuse. On prête ici aux plantes une certaine conscience d'elles-mêmes puisqu'elles connaissent leur vocation nourricière. Les ronces sont également dépositaires de sentiments et d'un système de valeur qui leur est propre. Elles ressentent une certaine justice à nourrir un animal. Cette conception permet d'expliquer la valorisation de l'agriculture végétale lors des débats autour de la « *naturalité* » des agriculteurs<sup>22</sup>. J'entends régulièrement des enfants s'opposer aux actions destructrices de leurs camarades lorsque ces derniers arrachent des branches d'arbres ou de buissons (que ce soit en zone rurale ou urbaine). Les enfants se poussent entre eux à une réflexion sur le Vivant avec la question suivante « *tu aimerais qu'on t'arrache un bras toi ?* », ce qui valide l'idée d'un anthropomorphisme des éléments végétaux. Lors du séminaire « *bêtes chimériques et bêtes réelles* » se déroulant à l'Université de Bretagne Occidentale en 2019, Sergio Dalla Bernardina et Philippe Pesteil auront cet échange :

---

<sup>21</sup> Journet, N. (2006). L'animisme est-il une religion ?. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 12(12), 4-4.

<sup>22</sup> Si en termes de pratiques il n'est pas possible de faire de rapprochement entre cet animisme enfantin et le véganisme antispéciste, les théories sur lesquelles reposent ces logiques se font écho. Pour les enfants, il est naturel aux plantes et animaux d'être le maillon d'une chaîne alimentaire inter-espèces qui exclut l'humain. Cette exclusion étant liée à la trahison de l'élevage et de la production voués à sa seule alimentation.

« - *En fait, les enfants sont tous animistes...*

*-Et les grands ne demandent qu'à l'être »*

La nécessité pour certains adultes de « *réenchanter la nature* » que nous avons évoqué précédemment, appuie également cette hypothèse. Cet animisme supposé permet aux enfants de faire une analogie entre eux et la nature/Nature, notamment lorsqu'ils la personnifient. En effet, les adultes sont responsables des enfants, de la nature comme environnement de vie des enfants (et de leurs égaux, animaux et créatures surnaturelles) et de la Nature comme un grand tout vivant. Cette position à forte responsabilité, mais aussi à fort pouvoir, fait des adultes de potentiels dangers. On peut parler d'une diabolisation des adultes et d'un fantasme d'une nature humaine dangereuse et destructrice faisant face à une idéalisation de la Nature. Lors de l'entretien avec Danu, sa mère sera surprise qu'elle réponde à la négative lorsqu'on interroge la possible dangerosité de la nature. En effet, des membres de leur famille résidant au Népal ont déjà été touchés par de violents tremblements de terre. Quand elle le lui rappelle, Danu lui répond « *c'est normal, la terre se défend.* ». Cette défense se fait donc contre les agressions vécues par la Terre (ou la Nature), l'empreinte des adultes est une violence. Nous retrouverons le même discours dans la bouche des élèves de l'école de St-Rivoal (camarades de classe de Danu), qui nous évoqueront la responsabilité face à la pollution : *qui conduit les voitures ? qui met des pesticides dans les champs ?* Ces enfants prennent du recul pour analyser les modes de consommation actuels et les perçoivent comme un épuisement des ressources. Cependant, l'ancrage de leurs réflexions dans un présent qui semble immuable leur fait oublier que les adultes sont d'anciens enfants et qu'eux-mêmes sont de futurs adultes. On perçoit également une dissociation entre leur mode de vie et celui des adultes. La question de l'alimentation est assez parlante : alors que la critique est franche en ce qui concerne la pollution agro-alimentaire et industrialo-alimentaire, les enfants ne se posent que très peu de question au moment des repas. Sur quatre années d'observations en cantine de zone urbaine, je note au contraire un appel pour plus d'aliments transformés (nuggets, cordons bleus, burger et hot-dog...), des fast food sont régulièrement cités. Si les enfants sont actifs dans leur discours lorsque le sujet est environnemental, ils sont plutôt passifs dans le quotidien puisque la responsabilité est le domaine des adultes.

Si une diabolisation de l'adulte est perceptible dans les différentes écoles visitées, c'est qu'aux yeux des enfants, les adultes échouent dans les différentes

tâches qui leurs sont attribuées. Cela m'étonne puisque, nous le verrons au cours de ce mémoire, de nombreux adultes sont acteurs de la construction du lien enfant-environnement dans une dynamique de préservation mutuelle. Se présentent-ils eux-mêmes de manière inconsciente comme les assassins de la nature ? Et si l'on veut poursuivre l'analogie, des assassins potentiels pour les enfants ? On retrouve cette idée en interrogeant les enfants sur la dangerosité de la nature, des différentes pratiques qu'ils y expérimentent (jeux, sport, promenades...). Si on leur pose directement la question, on obtient très peu de réponses, la Nature leur est familière, elle est leur amie, elle est fondamentalement bonne. Le risque de se perdre, de se blesser est évoqué, mais seulement si l'on relance plusieurs fois la question.<sup>23</sup> A Commana, St Rivoal et chez Danu et sa mère, le seul danger qui peut ressortir spontanément est la mauvaise rencontre, en d'autres termes un humain, adulte, mal intentionné.

*« -qu'est-ce qui peut être dangereux ? (Hésitation) Il peut y avoir un assassin, un tueur dans la forêt !*

*-oui, mais c'est lui qui est dangereux, pas la forêt. »*

Si l'on résume, la Nature est bonne, l'enfant en fait encore partie, contrairement à l'adulte, il est donc bon aussi. En présentant les adultes comme le danger, tant pour eux que pour la nature, on perçoit en négatif la vision idéalisée que l'enfant a de lui-même. Il est, quelque part, le premier des écologistes. Prendre leur empreinte comme indicateur met cela en exergue, puisqu'elle est, rappelons-le, à l'identique de celle des animaux ou des créatures surnaturelles : peu perceptible voir invisible. Dans le dictionnaire des risques, Yves Dupont définit l'empreinte écologique en ces termes :

*« Indicateur statistique permettant d'évaluer la charge écologique d'une activité industrielle, d'un mode de vie, en déterminant la surface nécessaire de terres productives pour assurer l'exercice de cette activité, ou le niveau de vie acquis par un individu donné : sa consommation de ressources, ces besoins d'absorption de déchets. L'empreinte écologique prend sens en regard de la répartition égale*

---

<sup>23</sup> Il serait intéressant d'interroger l'influence des contes pour enfants sur cette vision de l'adulte mal intentionné. Les forêts du Petit Poucet, du Petit Chaperon Rouge, d'Hansel et Gretel ne sont pas à proprement parlé dangereuses, mais elles regorgent d'êtres qui le sont et qui profitent de la nature, de sa familiarité, pour se cacher, tendre des pièges, surprendre. L'Ogre, le Grand Méchant Loup, la Sorcière, sont des figures adultes de par leur taille ou leur âge, et tous, pervertissent un lieu que les enfants maîtrisent (le Petit Poucet retrouve son chemin), qui attise leur curiosité et leur envie de jouer, de découvrir par eux même (le Petit Chaperon Rouge désobéit à sa mère pour pouvoir courir derrière les papillons colorés, cueillir des fleurs parfumées, goûter des fraises des bois sucrées...).



*de l'ensemble des terres productives entre les habitants de la planète, soit 1,92 hectares par personne. »<sup>24</sup>*

Une définition sur laquelle il me semble important de revenir, à l'instar d'Alain Gras, précisant qu'« *ici nous sommes en présence de la représentation abstraite d'une réalité concrète associée à un vécu sociétal* »<sup>25</sup>. Dans notre cas, nous faisons face à la représentation abstraite qu'ont les enfants d'une réalité concrète. Ils ne peuvent en saisir la totalité des paramètres, et s'évertuent donc à en créer des nouveaux, pour la rendre palpable à leur niveau. Leur conceptualisation de la nature apparaît en construction et mobile, tout comme le lien qu'ils entretiennent avec elle.

La préférence pour le berger par rapport à l'agriculteur en fait presque des anti-libéraux à la critique franche sur le système productiviste qui est contre (*la*) nature. Plus qu'une représentation de la nature par les enfants, nous avons ici une représentation que l'enfant a de lui-même au sein de cette nature, construite en opposition avec le monde adulte qui serait matérialiste. Frédéric Joignot évoque la gradation de la nature en plusieurs niveau<sup>26</sup>, « *à l'état sauvage* », nature que l'on a déjà évoquée, qui est « *la première nature* » ; puis « *la deuxième Nature* », celle sur laquelle l'homme a laissé son empreinte. Cela est complété par un autre grade, « *la troisième nature* », celle qui « *réussit à exister malgré le capitalisme* », selon l'expression de l'anthropologue Anna Lowenhaupt Tsing. Cette dite gradation pourrait être construite à partir des représentations de la nature sous l'angle de vue des enfants. Avec une limite floue entre la première et la seconde nature, mais une distinction marquée avec la dernière, qu'ils ne nomment pas et qui peine à être conçue comme une réelle nature.

Loin de cet univers, les enfants se voient chasseurs-cueilleurs, leurs vivres sembleraient acquis sans effort. Approfondir cette conception de la nature comme nourricière aurait pu être un cheminement réflexif intéressant pour ce mémoire. Découvrir si les enfants participent, ou non, à la l'élaboration puis à la préparation des repas à la maison aurait pu éclaircir leur vision du « don alimentaire » fait par leur environnement. En effet, si ce n'est pas le cas, le fait

---

<sup>24</sup> Dupont, Y. (2007) *dictionnaire des risques*, Armand Colin.

<sup>25</sup> Gras, A. (2010) *L'évaluation du fait technique, une métaphysique pour l'hypersauvage contemporain*, Cahiers internationaux de sociologie.

<sup>26</sup> Joignot, F. (2019, 04 24). Journalisme pensif, *Le Monde*.

de se voir déposer leur repas sur la table chaque jour sans réel conscience du processus de production (extérieur à la sphère familiale) puis de préparation (interne à la sphère familiale), peut expliquer cette naturalisation du fait d'être nourri<sup>27</sup>. Dans le cadre de la cantine, c'est généralement ce qui se passe. Les enfants n'ont pas conscience du processus de production à l'origine de leurs repas, ne distinguant déjà peu c.elles.eux qui les servent et c.elles.eux qui ont conçu le repas. Ainsi j'ai entendu à plusieurs reprises ce type de remarques faites à des animatrices au cours de la pause méridienne : « *Vous pouvez cuisiner moins de légumes ?* » ou « *pourquoi vous cuisinez que des trucs qu'on n'aime pas.* » ou en plus positif « *j'aime trop ce que vous avez cuisiné aujourd'hui !* »

L'aspect nourricier de la nature la rend d'autant plus familière. La pratique de pique-nique, qui se retrouve à plusieurs reprises dans le lexique et qui semble très largement appréciée, est la représentation parfaite du repas dans la nature/par la nature. Son lieu d'exécution et sa frugalité l'intègre parfaitement à cette conception de l'environnement naturel bienveillant. Il y a peut-être une certaine incompréhension des enfants, quant à la nécessité des différents artefacts et moyens perçus comme non-naturels mobilisés pour la production, car leur accès à la nourriture est vécu dans la simplicité. Analyser cette pensée à travers les concepts philosophiques d'Hannah Arendt<sup>28</sup> me semble pertinent pour éclairer la triade enfants-Nature-adultes. En effet, elle décrit le travail comme la relation première entre homme et nature. Cette action exercée sur l'environnement sert à la production de l'essentiel à la vie, pas spécifiquement humaine. Le travail est le mode de vie que se représente les enfants comme étant le leur, quand l'œuvre qui marque une rupture avec la naturalité, est celui de l'adulte. En commençant à œuvrer, on sort de ce que les enfants placent comme un cycle vital (manger, jouer, dormir) pour entrer dans un monde constitué d'artifices.

---

<sup>27</sup> L'alimentation est un point de jonction intéressant entre santé et écologie dans le cadre de l'éducation. Le projet d'animation « Club des Bons Mangeurs » auquel je contribue depuis septembre 2019 à l'école Jean Rostand (Lambazellec) me permet de percevoir les liens qu'établissent les enfants d'une aire urbaine entre ces deux notions. Il m'est également possible de cerner leurs connaissances et compréhension des processus de production et l'impact que cela peut avoir sur leur rapport à la nature dite nourricière. Je perçois dans leurs discours et leurs propositions de projets pour l'école, une forme d'écologie holistique. Une alimentation qui est bonne pour eux est « *bonne gustativement, bonne pour leur corps, et pour la planète* ». La diététicienne en charge des menus pour les écoles brestoises met en avant des produits locaux, bio et majoritairement végétariens une fois par semaine sous l'appellation « repas pour la planète ». Ainsi, les enfants ont pris conscience depuis quelques années de l'impact de ce qu'il y a dans leur assiette sur la nature qui la remplit.

<sup>28</sup> Arendt, H. (2002) *Condition de l'homme moderne*, Agora.

En ayant comme point de départ réflexif ces données sur la manière dont des enfants de zones rurales bretonnes se vivent au sein de la nature, ce mémoire tend à comprendre les structures socio-culturelles à l'origine de ce rapport. Cette tentative d'analyse me permet pour l'instant de mettre en lumière le fait que la « Nature » dépasse pour les enfants la notion d'environnement (naturel) pour tendre à une Nature personnifiée. Je pose ici plus clairement l'hypothèse que le concept de Nature soit évolutif, ou du moins, mouvant, non seulement en fonction du groupe socio-culturel qui la définit, mais aussi en fonction de l'âge des individus au sein de ce groupe. Dans notre cas, l'âge adulte marque une rupture avec une relation primaire, positive et simple à la Nature. Pour chacun des groupes d'enfants rencontrés, les adultes sont dépositaires d'un rôle important quant à la protection de l'environnement, devoir pour lequel ils auraient failli. Le fait qu'ils s'incarnent comme entremetteurs entre les enfants et leur environnement n'est cependant pas conscientisé. L'école représente pourtant un fort espace de sociabilisation. Elle permet d'étendre les relations de l'enfant au-delà de son cercle familial, avec d'autres enfants, des adultes. Les accueils collectifs de mineurs, qu'ils soient scolaires ou non, mettent en avant leur vocation à faire découvrir *l'autre* ; l'autre humain et environnemental (salle de classe, cour de récréation, jardin, puis plus largement le quartier, le village ou la ville, les lieux culturels et les espaces naturels environnant par le biais de sorties). D'une école à l'autre, ou selon l'accueil de loisirs choisi, le projet pédagogique diffère et cela impacte l'appréhension de l'environnement et la conceptualisation de la nature par les enfants. Il existe en effet, une multiplicité de supports pédagogiques servant la mise en lien avec l'environnement sous des prismes multiples (connaissances scientifiques, créations, développement durable et écologie, imaginaire et contes...). Plusieurs exemples viendront illustrer cela tout au long de ce mémoire mais nous pouvons d'ores et déjà penser à la station d'épuration d'eau perçue par une classe comme constituante de la nature, bien que construite par l'homme en matériaux « non naturels », car ils ont découvert ses bénéfices sur l'environnement au cours de l'année scolaire. Les livres de contes mais aussi les films d'animations, me semblent également des supports participant à la constitution d'un imaginaire de la Nature. Plus que la morale des histoires, je remarque une grande sensibilité aux visuels chez les enfants. Qu'ils s'agissent de livres, de pièces de théâtre ou de films, de l'attention est donnée aux couleurs et formes, qui prennent sens. Les couleurs (vives, sombres ou claires), les formes

(harmonieuses ou discordantes), sont porteuses de connotations que les enfants perçoivent très bien. Ce sont des outils qui vont permettre de transmettre une vision d'un élément donné. La représentation d'espaces naturels idéaux voir féériques, combinés à un anthropomorphisme des plantes et animaux (comme il est souvent le cas chez Disney avec des petits animaux ou des plantes dotés de parole et à la stature debout), sont également des facteurs non négligeables d'appréhension de l'environnement par les enfants. Ces différents éléments, induits par des adultes, font écho à la Nature personnifiée qui ressortait des discours enfantins. Cette personnification nous permet de parler d'une forme sociabilisation de l'enfant avec l'environnement, qui va prendre des formes variées en fonction de leur proximité et de la volonté des adultes encadrant.e.s. Je note jusqu'à présent une tendance générale à présenter la nature/Nature comme « bonne », quel que soit le prisme par lequel elle sera amenée.

Dans ce cadre où les adultes sont les investigateurs d'un rapport triangulaire à la Nature, leur diabolisation est à nuancer. Au sein de la dichotomie adultes/enfants proposée par nos jeunes enquêtés, il y a les « bons adultes » et les « mauvais ». Lorsque les enfants évoquent les potentielles « mauvaises rencontres » en forêt, c'est généralement sous la prévention de leurs parents qui les mettent en garde et veulent les protéger. Ainsi, leurs parents ne sont pas nécessairement mauvais, ni pour eux, ni pour la nature. Le rapport affectif avec leurs parents, mais aussi parfois certains encadrent.e.s, rend plus subtile cette catégorisation. Leurs adultes de référence dans le cadre familial font parfois même de bons gestes qu'ils transmettent. Certains élèves nous en feront part dans le nord Finistère :

*« -Maman à la maison elle fait du compost avec les épluchures et tout de la cuisine. Ça c'est bien pour la nature parce qu'on met pas à la poubelle et c'est bon pour le jardin en plus.*

*-ah oui ! ma maman elle fait ça aussi. Et elle fabrique des éponges recyclées en chaussettes aussi, pour pas jeter et polluer. Parfois j'en fais avec elle et on fait la lessive nous-même aussi. »*

Au sein de l'école primaire Jean Rostand à Lambezellec, les enfants intéressés par les sujets liés à l'alimentation ont décidé de former « le club des bons mangeurs » (évoqué précédemment). Des débats d'enfants y sont régulièrement organisés, touchant aux différents aspects de la cantine (équilibre alimentaire, appréciation des menus, création du menu de fin d'année en 2020, partage de recettes, découverte des produits de saison servis au self...). Un thème est

proposé par l'un des enfants lors de la séance précédente, l'adulte ne participe aux échanges que par l'organisation du passage de parole. Les enfants sont ainsi libres de s'exprimer et d'être écoutés par leurs camarades. Je remarque à plusieurs reprises, au travers des discussions et des activités (dessins, rédaction d'un livre de recette...), que certains enfants sont plus sensibilisés à ces questions dans le cercle familial<sup>29</sup>. Certain.e.s évoquent régulièrement leur compost, le zéro déchet en cuisine, le fait de faire ses courses au marché, voire, à la ferme. A chaque fois, l'adulte rattaché à ces faits, perçus comme bénéfiques pour l'environnement, est leur mère. Comme lors de l'échange précédent à Saint-Rivoal. Il me semble donc pertinent d'interroger la place des mères, mais plus largement des femmes comme éducatrices à l'environnement.

La responsabilité donnée par les enfants aux adultes quant à leur bien-être et celui des autres êtres premiers de la nature (animaux et végétaux) fait écho à la notion de *care* holistique revalorisé par certaines militantes écoféministes. Le *care*, que l'on pourrait résumer comme une capacité/volonté à prendre en compte et à prendre soin, acquise socialement mais souvent naturalisée, dépasse dans sa dimension holistique le cadre de l'humain. Il est à la fois question d'une prise en charge des enfants, mais aussi de la Nature entité et de la nature environnement des enfants. Les femmes portent en grande majorité le poids des métiers du care<sup>30</sup> (dans le cadre de mes terrains il s'agit des enseignantes, des animatrices, des AESH, des ATSEM, et tout autre personnel accueillant du public enfantin), mais aussi du care intime et familial. En effet, se sont sur leurs épaules que vont reposer la mise en place du zéro déchet, l'approvisionnement alimentaire avec des denrées ayant une empreinte moindre sur l'environnement et à la santé de la famille, la gestion du foyer et son entretien qui doit passer par des produits ménagers non toxiques... Il existe une littérature, importante par le nombre d'ouvrages qui la compose, qui regorge d'astuces « *de grand-mères* », de « *Femmes* » s'adressant à leurs descendantes, leurs sœurs, pour entretenir maison, corps, mais aussi la planète. Des activités sur ces thèmes sont également proposées. Je pense notamment à

<sup>29</sup> Ici, la classe socio-professionnelle des parents ainsi qu'indirectement, la possible origine étrangère des enfants a un impact. Antoine et Lila vivent dans une maison avec jardin, ils ont donc un compost et jardinent de temps en temps avec leurs parents. Valentin vit en appartement mais ses grands-parents maternels et paternels ont une maison à la campagne et ont le même type de pratiques. Ainsi, même en vivant en zone urbaine, il bénéficie d'un accès à l'environnement naturel sur le plan théorique et pratique. Pour Kenzo et Safia dont les deux générations précédentes vivent en appartement ou à l'étranger (avec donc peu de contact), cela est moins palpable, plus abstrait.

<sup>30</sup> A titre d'exemple, dans l'école Jean Rostand à Brest, les femmes représentent 90% du personnel scolaire et périscolaire (enseignante, animatrice, responsable animation, agent technique, ATSEM...).

des ateliers « *Do It Yourself* » organisés dans un restaurant Brestois de fin 2019 à début 2020. A chacune des quatre éditions, une quinzaine de femmes présentes pour réaliser elles-mêmes crèmes à récurer, dentifrices, lessives... maison à partir d'ingrédients naturels et en vrac. Aucun homme ne sera présent. En 2020, plusieurs magazines en ligne éditeront des articles portant sur ce constat : à la charge domestique, mentale et émotionnelle des femmes, vient s'ajouter une charge écologique qui pourrait passer par les trois charges précédemment citées (de Marie-Claire à MrMondialisation, en passant par Milkmagazine, la gazette des femmes et Slate<sup>31</sup>). Green Peace met également en avant grâce aux chiffres du « *baromètre de l'action climatique* » cette surreprésentation des femmes dans les tâches domestiques écologiques, rappelant au passage la définition de la charge mentale :

« *Charge mentale n.f Sollicitation constante des capacités cognitives et émotionnelles d'une personne, liée à la planification, à la gestion et à l'exécution d'une tâche ou d'un ensemble de tâches. »*

Pour les mères et autres éducatrices, s'ajoute à cette charge mentale écologique, le devoir de sensibiliser les générations futures à ces différentes pratiques. Ces dernières pourront, à la disparition de leurs aînées, protéger leur environnement, se protégeant ainsi elles-mêmes. Le *care* holistique dans sa dimension éducative peut donc représenter un poids supplémentaire pour les femmes, aussi bien professionnellement que familialement. Pour ces différentes tâches, il existe peu de reconnaissance sociale. Les métiers du *care* sont peu reconnus et souvent mal rémunérés, cela est d'autant plus vrai lorsqu'il est question de *care* intime et domestique. D'après l'INSEE, en 2010 les femmes occupent 71% du temps domestique et 65% du temps parental<sup>32</sup>, il semblerait que ces inégalités dans la division sexuelle du travail domestique « *ne s'amenuisent que très lentement* »<sup>33</sup> et qu'il n'existe aucune compensation financière à cela. Lorsque l'observatoire des inégalités se pose sur cette question, il en ressort que les femmes accordent en moyenne 3h26 aux tâches domestiques contre 2h pour leurs compagnons. Le temps de soins (de *care*) aux

<sup>31</sup> Ces différents articles sont à retrouver dans la webographie

<sup>32</sup> Champagne, C., Pailhé, A., & Solaz, A. (2015) Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolution en 25 ans ? , INSEE, *économie et statistique* N° 478-479-480.

<sup>33</sup> Kraus, K. (2019) *L'inégale répartition des tâches ménagères ou la persistance d'un « privilège de genre »*, Fondation Jean Jaurès, pensée pour agir.

enfants et adultes y est de 36 minutes pour elles, 18 minutes pour eux, soit le double. Ainsi, comme le traitent les articles de presse évoqués, certaines femmes se demandent s'il est possible de se rattacher au féminisme et à l'écologie qui alourdit, autant par des réflexions que des actions, ce temps domestique. Ces deux militantismes peuvent-ils s'accorder si le deuxième assigne les femmes à la sphère domestique ? Il est ici intéressant de rappeler l'étymologie du mot « écologie », qui proviendrait du grec ancien : Logos, la science, le discours, et Oikos, du logis, de la maison. Le pouvoir d'action sur l'environnement, que les femmes semblent posséder par le biais de leur actions quotidiennes, devient ici le rappel, le marqueur de leur place : le foyer. L'écoféminisme est alors questionné.

L'un des reproches fait à ce mouvement, est l'essentialisation des femmes qui les rattache à la maternité mais aussi à la terre, qui, comme elle, est « ronde » et dispose, par sa fertilité, d'un pouvoir créateur.<sup>34</sup> La première problématique relevée par des militantes féministes extérieures au mouvement est l'accentuation du manque de reconnaissance des femmes qui travaillent dans une dynamique de *care* holistique. En effet, il serait inné, naturel, pour les femmes d'être dans cette relation protectrice, aussi bien avec les enfants qu'avec la terre dont elles seraient à la fois l'extension et les gardiennes. Le raisonnement essentialisant induirait une idée de devoir et de dévotion. Les femmes éducatrices n'ont pas à être reconnues pour leur travail de sensibilisation à l'environnement auprès des enfants car c'est leur mission dans l'équilibre cosmique du monde. Cette pensée écoféministe et ses conséquences trouvent leur origine dans la branche spirituelle du mouvement. La rupture avec le féminisme dans sa globalité n'est pas aussi franche avec les écoféministes matérialistes qui ne réfutent pas la notion de genre comme leurs consœurs. Solène Ducretot<sup>35</sup>, interviewée par Mr Mondialisation dans l'article évoqué précédemment opère la distinction suivante :

*« - Plus exactement, on a deux branches principales dans l'éco-féminisme. La première, matérialiste, traite des problématiques de terrain : c'est la question des droits des femmes face au changement climatique par exemple. Il est prouvé que les femmes sont les premières victimes de toutes les crises qui peuvent exister, qu'elles soient environnementales, sociales ou économiques. Ce sont les*

<sup>34</sup> Burgart Goutal, J. (2020) *Etre écoféministe, théories et pratiques*, L'échappée, collection versus

<sup>35</sup> Ducretot, S. & Jehan, A. (2020) *Après la pluie ; Horizons écoféministes*, Tana éditions.

*plus vulnérables. [...] La seconde branche est dite spirituelle. Elle traite de la reconnexion du corps, du cœur et de l'esprit pour remettre de la spiritualité dans nos vies. Afin de se soigner soi-même, mais aussi les autres et la planète. C'est dans cette branche que se créent beaucoup de cercles de femmes, afin de se reconnecter avec le vivant en général. Et notamment à travers l'héritage culturel des sorcières, qui est largement repris aujourd'hui et remis au goût du jour. »*

La pensée spirituelle de l'écoféminisme se rattache à la figure de la sorcière mais également au mouvement de la déesse<sup>36</sup>. Ce dernier s'inspire de différentes actions indigènes menées par des femmes pour protéger l'environnement, en termes de territoires, de ressources et de possibles pour leurs enfants. En piochant dans les différents systèmes de valeurs et de croyances de ces groupes culturels, et en recroisant cela avec des données archéologiques taisant volontairement certaines découvertes<sup>37</sup>, Marija Gimbutas et ses comparses vont créer et défendre un féminin sacré et idéalisé qui daterait d'une aire matriarcale préhistorique. En appliquant aux questions environnementales cette pensée qu'aux hommes, le dogme religieux, la puissance destructrice, la domination, le savoir... et aux femmes la spiritualité, le pouvoir créateur, la protection, l'intuition ; on renforce le dualisme féminin/masculin dans la prise en charge de l'écologie. Dans leur vécu quotidien, certaines femmes n'entrent donc pas dans le processus d'*empowerment* souhaité. Le pouvoir créateur attribué au sexe féminin, s'il a pour vocation de mettre en lumière les combats écologiques (qu'ils soient quotidiens ou militants) menés par des femmes et des mères, est ainsi socialement vécu comme un devoir pesant. A certains égards, cela fait écho avec les différents discours enfantins que je rencontre au cours de mes terrains. Le caractère diabolique dont les adultes sont dotés se renforce ainsi lorsqu'il s'agit d'hommes. Les femmes, adultes elles aussi, mais au potentiel bienveillant envers enfant et nature/Nature, se doivent d'alléger leurs empreintes pour rééquilibrer. Les hommes, eux, habitent la nature, ils l'explorent, la domestiquent et parfois, la détruisent en y laissant leur empreinte. Les femmes, pour compenser resteraient dans une démarche contemplative, passive, plus proche de celle des enfants.

---

<sup>36</sup> Snyder, P. (2019). Le Mouvement de la déesse : controverses dans le champ académique féministe. *Nouvelles Questions Féministes*, 1(1), 70-85.

<sup>37</sup> Découvertes archéologiques d'armes alors qu'elles avançaient l'hypothèse d'un matriarcat de paix.



Marie Duru-Bellat<sup>38</sup> interroge l'école sur la manière dont on y forme les filles à différents rôles sociaux. J'affine ici la question en interrogeant la manière dont on forme les petites filles à devenir des « *mères au front*<sup>39</sup> », des éducatrices porteuses d'un *care* holistique. Le fait que les femmes soient largement en supériorité numérique dans la prise en charge des enfants peut induire aux petites filles la pensée que cela sera, ou est déjà, également leur rôle. Dans le cadre plus précis de l'éducation à l'environnement, le *care* holistique se rapproche du concept d'écologie holistique : prendre soin de soi, des autres, du monde. Les acteurs de la pédagogie par la Nature, ici les éducatrices, ont la conviction que de mobiliser l'environnement naturel dans un but pédagogique, bon, épanouissant pour les enfants (nous le verrons au cours de cette recherche, le développement sensoriel, la motricité fine, l'esprit mathématique, l'imagination, la créativité, le bien-être global, la gestion émotionnelle... seront invoqués). Les femmes travaillant dans cette dynamique prennent soin de manière directe et indirecte de l'environnement et des enfants. En voyant cela par le prisme de l'écoféminisme spirituel, on pourrait y percevoir la quintessence de la maternité. S'y ajoute un épanouissement personnel car on correspond aux attentes d'une féminité accomplie. Cette situation fait le jeu des stéréotypes de genres puisque l'on va responsabiliser les petites filles plus que les petits garçons en les amenant, par l'expérience scolaire, à adopter un rôle d'élève-fille différent du rôle d'élève-garçon<sup>40</sup>. Pour illustrer cela, je peux relater un échange ayant eu lieu lors de la constitution du programme d'activités sur le retour du printemps et l'éveil de la nature à l'école Jean Rostand en 2021, une animatrice propose une séance d'observation des insectes du jardin. Deux animatrices interviennent :

« *-les garçons vont s'ennuyer non ?* »

---

<sup>38</sup> Duru-Bellat, M. (2017) *L'école des filles, quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, l'Harmattan.

<sup>39</sup> Saint-Jean, K. (2020) *Apprivoiser l'écoanxiété ; et faire de ses écoémotions un moteur de changement* Les éditions de l'Homme. Dans la préface de Laure Waridel, écosociologue, présente ainsi le mouvement des mères au fronts « [...] né de ce sentiment d'urgence, du besoin de s'unir pour défendre le droit de nos enfants à un environnement sain [...] cette implication aide à canaliser nos inquiétudes en actions positives. » ainsi « L'amour que nous avons pour nos enfants pour la vie sur Terre nous sert ainsi d'arme de construction massive pour une suite du monde plus écologique et plus solidaire ».

<sup>40</sup> Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Leblanc, A. (2012), la socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons, *l'orientation scolaire et professionnelle*, Varia.

*-ils ont besoin de bouger... surtout cette classe ! tu devrais prévoir une activité en plus parce qu'ils vont peut-être décrocher.*

*-ou alors ils vont jeter des verres de terres sur les filles, j'imagine déjà la crise. - Rires »*

Cet échange suppose que les petites filles auraient moins le besoin de bouger, elles habiteraient l'espace de manière passive en s'adaptant aux demandes de l'adulte, quand les garçons auraient besoin de toujours plus. Afin de garantir le succès de l'activité, l'animatrice en charge du groupe préparera finalement consciencieusement des équipes mixtes pour tempérer :

*-Non mais c'est bien comme ça. En plus les filles diront aux garçons de faire attention en jouant près des plantations du groupe jardinage. Ça les empêchera peut-être même d'écraser les bestioles qu'ils trouveront ou d'exploser les boîtes-loupes qu'on nous a prêté. -Rires. ».*

Dans cet exemple les petites filles jouent le rôle de tampon défini par Marie Duru-Bellat, elles doivent absorber le surplus potentiel d'énergie, de bruit, de mouvement... mais aussi de destruction des garçons pour garantir la réussite de l'activité, la préservation du matériel et de l'environnement jardin-potager. Ainsi, elles intègrent le *care* holistique dans leur rôle social. Sur le long terme, cela pourrait induire un rapport genré à l'environnement.

Si des critiques sont posées, tant sur certaines pratiques pédagogiques que sur l'écoféminisme spirituel, l'écoféminisme matérialiste semble répondre aux aspirations de différent.e.s act.rice.eur.s du monde de l'éducation. En effet, cela pourrait être la base d'une déconstruction de différents systèmes de domination dans la mesure où l'écoféminisme «  *vise à déconstruire tous les schémas d'oppressions patriarcales qu'on observe dans notre société, que ce soit sur les femmes ou sur la planète. Et cela va encore plus loin : ça concerne aussi le racisme, la lutte des classes, les droits des animaux, les droits de la nature, etc. On se rend compte que ce sont les mêmes schémas d'oppression qui se reproduisent sur tous ces nœuds de la société. En déliant ces nœuds, on peut résoudre beaucoup de choses sur le long terme, d'une façon beaucoup plus profonde qu'une solution d'urgence. En revanche, ce n'est surtout pas de l'essentialisme, dont le féminisme cherche précisément à sortir. »*

Les milieux scolaires et périscolaires dans lesquels j'évolue et j'enquête sont porteurs de valeurs et d'actions allant en ce sens, sans pour autant se rattacher à un mouvement militant (dans certains cas, l'éducation populaire est citée).

Nous pouvons prendre l'exemple de la ville Brest. Il y est question d'égalité filles/garçons (les professionnel.le.s des écoles sont régulièrement formés sur le sujet, des projets de réaménagement de cours non genrés sont prévus) ; de lutte contre le harcèlement et la discrimination (les adultes puis les enfants sont sensibilisés par la ligue de l'enseignement sur les processus d'exclusions liés aux différences de toutes formes) ; de protection de l'environnement (gestions des déchets de cantine, lutte contre le gaspillage, découverte des milieux naturels, ateliers de récup'...) ; mais aucun de ces trois pans ne sont mis en relation. Je n'explorerais donc pas beaucoup plus la construction du lien entre enfant et environnement naturel sous le prisme de l'écoféminisme. Cela nous a cependant permis de nuancer la dichotomie adulte/enfant dans le discours de ces derniers. Nous circonscrivons à présent notre recherche aux différentes pratiques constitutives du rapport enfant/environnement.

## II] La notion de territoire au cœur des hypothèses quant à la construction du rapport enfant/environnement

### 3- Des spécificités territoriales qui guident les activités pédagogiques proposées aux enfants

Nous avons, au travers de cette première partie introductive, présentée l'importance du cadre scolaire et de la démarche d'éducation à la nature des équipes pédagogiques dans la création du rapport entre enfant et environnement. Ces démarches peuvent prendre plusieurs formes, s'établir dans des pratiques quotidiennes (c'est le cas au sein de l'école Jean Rostand où, au printemps, les enfants s'occupent du jardin et du potager sur les temps de la pause méridienne et des activités périscolaires), mais aussi ponctuelles via des sorties scolaires et autres « classes vertes ». J'ai perçu au cours de mes différents terrains, une sympathie évidente des enfants pour les moments passés dans les espaces dits naturels (du jardin à la forêt en passant par la plage). Cette sympathie est suscitée non seulement par la rupture qu'elle entraîne avec les habitudes en intérieur ; mais également par l'exploration de l'environnement qui leur est proche et propre, en un terme plus trivial, leur territoire. Ainsi, en Bretagne, les classes de mer prédominent avec la pratique d'activités nautiques et la découverte des différents écosystèmes littoraux (chose que nous approfondirons par la suite). En travaillant au sein d'un accueil de loisir de la région Rhône Alpes, j'ai pu observer l'apprentissage d'un environnement montagneux. Ici, la randonnée semble une activité pédagogique de pleine nature de choix, elle permet notamment la reconnaissance des animaux et plantes endémiques. Les visites de fermes pédagogiques font découvrir les pratiques de pâturage et les produits du terroir. Ces fermes sont à « *échelle humaine* », on y retrouve la figure du berger précédemment évoquée et non celle de l'agriculteur qui est plus nuancée. Ces sorties sont amenées par les centres, et donc perçues par le public enfantin, comme des « sorties nature ». Au-delà de découvrir les animaux par le biais d'observations, on peut remarquer leurs noms dans d'autres circonstances. Ils sont par exemple utilisés pour la création de groupes d'âge (du plus petit au plus grand : cabris, chamois et bouquetins) ou pour rythmer les temps de la journée (l'heure des marmottes pour la sieste). Cela a pour but une familiarisation avec un vocabulaire

spécifique mais également de faire entrer dans la sphère éducative des éléments de la sphère naturelle. Tout au long de l'été, le centre organise des semaines à thèmes, cela peut aller du cirque à la période préhistorique en passant par les *street art*. L'idée est de toujours mobiliser les acteurs locaux, ainsi, ces thèmes vont souvent prendre une dimension « environnementale » (liée à l'environnement local). Les animat.rice.eur.s ont alors pour mission de créer des jeux, ou d'adapter des jeux déjà connus, en fonction de la thématique et de l'âge des enfants. A titre d'exemple, sur mes trois semaines d'animation en 2020 avec le groupe des 3-5 ans, nous avons passé cinq jours à la découverte du potager, de la forêt puis de la ferme. L'éducation populaire revendiquée par la ligue de l'enseignement (organisme qui gère le centre) place le jeu comme un moyen d'apprentissage majeur. Organiser une découverte de plantes aromatiques au potager n'est donc pas suffisant, il faut rendre l'activité ludique, avec par exemple un loto des odeurs. Un travail est nécessaire en amont pour créer des petites pochettes en tissus dans lesquelles on disposera quelques feuilles. Les enfants auront ensuite pour mission de retrouver à l'aide de leur odorat les aromates sélectionnés dans le potager en permaculture créé par les enfants plus âgés. Cela permet d'associer le nom, l'image, le goût et l'odeur de la plante pour les classiques menthe, romarin, ciboulette... mais aussi de découvrir d'autres espèces moins connues et endémiques comme l'agastache, la nigelle (ou cumin noir) et la bourrache. Plusieurs points seront importants dans cette activité : l'amusement, la découverte des plantes aromatiques, la stimulation des sens de l'odorat et du goût, et par leurs prismes, l'appréhension d'un environnement dont les enfants vont devenir responsables en grandissant. Je retrouve sur ce terrain, des enfants dont le rapport à la nature/Nature se rapproche de celui perçu chez les élèves de Botmeur. La nature est familière, voir nourricière. Une fois de plus, de nombreux enfants sont issus de familles de producteurs. Ce type d'activités contribue également à une relation positive où l'amusement tient une place importante.

Une dimension créative peut s'ajouter à l'aspect ludique. Pour le thème de la forêt, j'observe plusieurs possibles. La création de land art ou de « cartes natures » (représentées sur la figure 1 ci-dessous) sont les premières activités choisies par l'équipe d'animation. Elles font partie des activités ressources, répétées à chaque période de vacances. Elles demandent peu de matériel (dans le cadre de l'éducation populaire où les moyens sont moindres que dans le cadre scolaire, cela est un critère de choix important), et peuvent être réalisées directement sur place. Lors d'une balade, on pourra ramasser des feuilles de

plusieurs espèces d'arbres que l'on reproduira à l'aide de techniques variées (décalquage à la craie grasse, empreintes de peinture, empreinte à la chlorophylle sur du tissu... voir figure 2). Au-delà de la création artistique brute, ces activités peuvent donner lieu à des jeux de *memory* réalisés par les enfants. Lors de la partie, l'encadrant.e encourage à nommer la variété de l'arbre sous chaque image de feuille. L'activité est alors multiple : balade, activité manuelle, jeu. La finalité étant un apprentissage de la flore locale, de manière ludique et



Figure 1



Figure 2

peu consciente.

Il me semble nécessaire de mettre en lumière ces processus d'apprentissages ludiques qui font partie des facteurs de renforcement de la sensation de proximité avec la nature/Nature évoquée par les enfants. Lorsque la transmission du savoir n'est pas faite de manière verticale et frontale, l'acquis semble disposer pour les apprenant.e.s, d'une certaine « naturalité ». Mon premier terrain faisait ressortir une vision d'enfant sur leur propre cycle naturel qui pourrait être résumé comme « jouer-manger-dormir ». Apprendre ne semble pas entrer dans ce rythme, cela correspondrait à un premier pas vers ce que nous qualifierons, en nous appuyant sur le concept d'Hannah Arendt, d'ouvrage. Le jeu permettrait donc à l'enfant d'apprendre, de travailler, sans jamais entrer dans la dynamique adulte d'œuvrer. Les cadres et les modes de transmission influencent ce ressenti d'un apprentissage et d'une connaissance naturels du milieu.

Mes observations dans différents accueils de loisirs et écoles aux profils distincts (urbains ou ruraux, avec mixité ou sans mixité sociale et culturelle, suivant des pédagogies alternatives...) m'ont permis de constater l'existence et les effets de différentes stratégies de mises en lien avec l'environnement.

Les divergences les plus frappantes concernent le rapport au sol, à la terre entre les écoles brestoises (Finistère) et le centre de loisirs de Monestier-de-Clermont (Isère). Je proposais au cours de l'année scolaire 2019/2020, du yoga en extérieur sur les temps d'activités périscolaires pour les élèves de l'école Jean Rostand à Lambézellec. Nous disposons d'un espace herbé, certains enfants rechignent à y pratiquer, de peur de salir ou d'abimer leurs vêtements et ainsi, de se faire réprimander par leurs parents. Même s'y assoir le temps de recevoir des consignes n'est pas accepté, au point qu'il faille installer des tapis de sol individuels. Il me paraît pertinent de mettre en lien cette volonté de distanciation avec le sol et la notion d'empreinte amenée par les élèves de la région de Botmeur. Pour ces derniers, l'empreinte de l'enfant se veut nue, quand l'adulte laisse l'empreinte de sa chaussure, des roues de son véhicule... en somme, d'un outillage dénaturant. Le revêtement même de la route semble s'identifier à une barrière entre le « vrai » sol, le sol « premier » et celles.eux qui le foulent. Pour les enfants Brestois, le tapis peut prendre cette dimension de barrière. S'y ajoute une protection face à une potentielle salissure, souillure. Je peux témoigner de réactions totalement inverses à l'accueil de Monestier-de-Clermont. Alors que je m'excuse auprès d'une maman qui récupère son fils les vêtements recouverts de boue après une sortie en bord de rivière, elle rigole et me répond :

*« -un enfant, c'est pas fait pour être propre ! Si vous me le rendiez impeccable, c'est là que je me poserais des questions ! ».*

Il ne faudrait pas sous-estimer la place du cadre dans les limites données par les encadrant.e.s. A titre d'exemple, dans la petite dizaine d'écoles où j'ai pu travailler à Brest, le moindre morceau de bitume abimé qui laisse place à une flaque ou un tas de gravillons devient un « bac à sable », avant qu'un adulte intervienne et interdise la pratique. A contrario, dans l'accueil de loisir Trièvois, une zone du jardin peu végétalisée permet de laisser libre cours à ce type de jeux. Deux facteurs sont à prendre en compte pour comprendre ces différences : le cadre scolaire classique se veut plus sérieux que le cadre de l'animation lors des vacances scolaires ; l'urbanité ou la ruralité de ces lieux d'accueil va modifier les attentes et habitudes des familles. La mère que je cite plus haut possède une

ferme, ses enfants l'y accompagnent dans ses tâches quotidiennes. Elle est donc moins surprise de les voir salis en fin de journée que des parents vivant en ville et ayant eux-mêmes peu de contact avec la terre. A nuancer cependant car la récurrence des moments passés dans les espaces verts fait évoluer le rapport des enfants à cet environnement. Au bout de trois séances de yoga au jardin, la volonté de distanciation avec le sol, l'herbe, la terre... s'atténue. Le lien se crée car l'amusement prend le dessus sur les craintes (d'être salit, grondé...). Les familles suivent généralement le mouvement en observant les retours positifs de leurs enfants.

*« Le jeu est [...] un support de choix dans le domaine des apprentissages car il mobilise un grand nombre de capacités cognitives et permet une différenciation pédagogique qui porte ses fruits auprès de jeunes parfois en perte de vitesse face aux méthodes classiques d'instruction. Le jeu devient un moteur au savoir, il motive l'élève à aller de l'avant, et ce, dans toutes les matières. [...] le jeu permet de conforter le « désir d'apprendre » et le plaisir de « savoir ». <sup>41</sup>*

Je retrouverais cette vision du jeu que propose la ligue de l'enseignement dans le discours d'autres animat.rices.eurs, à l'instar de Tara, rencontrée en Isère. A présent installée au Québec, elle se veut informatrice de choix, compte tenu de son parcours scolaire et professionnel (son portrait est disponible en annexe). Ici, nous nous concentrerons sur un échange autour des activités qu'elle propose au sein du parc nature de Pointe-aux-Outardes<sup>42</sup> où elle occupe un poste de coordinatrice à l'interprétation. Ce parc est un organisme à but non lucratif également considéré comme un organisme de charité. Trop petit pour être classé parc régional ou national, il a tout de même une mission de préservation et de sensibilisation aux multiples écosystèmes présents sur le territoire. J'apprends au cours de notre échange qu'être coordinatrice aux interprétations repose sur plusieurs tâches : préparer les activités pédagogiques ; engager et former les guides ; animer soi-même les visites du parc, notamment auprès des scolaires. Tara n'ayant jamais été formée dans l'animation, la constitution du programme pédagogique a représenté une difficulté à son arrivée au parc. C'est cependant aujourd'hui quelque chose qu'elle apprécie. L'intérêt porté par les

<sup>41</sup> Site officiel de la ligue de l'enseignement, voir Webographie

<sup>42</sup> Cet entretien m'éloigne légèrement de l'Anthropologie du proche dans laquelle je suis immergée pour cette recherche. Je vois cependant un intérêt, dans le cadre de cette sous-partie mettant en avant l'impact du territoire sur l'éducation à et par l'environnement naturel, à observer des similitudes et différences sur un autre territoire francophone. D'autant plus que le Québec voue, plus que la France, une grande place à l'éducation environnementale et sanitaire dans le milieu universitaire.



enfants lors des animations proposées est aujourd'hui pour elle, une source de motivation. Afin d'avoir une idée plus précise de comment les acteurs du parc sensibilisent le jeune public lors des sorties scolaires, j'ai demandé à Tara de me présenter quelques-unes des activités proposées. Le contenu des visites est donc adaptable à l'âge et aux sujets déjà traités en classe dans l'année. Ainsi, ce sont des élèves du primaires que l'on retrouvera majoritairement (âgés de 6 à 11 ans). D'une tranche d'âge à l'autre, le thème de la sortie variera (les insectes, puis les plantes, les oiseaux, la météo, le milieu marin, et enfin pour les plus âgés, l'astronomie et la survie en milieu naturel). Pour chacun de ces thèmes, trois activités seront proposées (de trente minutes à une heure), avec toujours une balade dans le parc. Pour Tara ainsi que les enseignant.e.s, pour qui le parc est un prestataire, ces activités doivent comporter un contenu pédagogique mais aussi susciter l'intérêt. Les buts sont multiples : il faut vulgariser des connaissances pour les transmettre de manière interactive et ludique ; permettre un apprentissage par la manipulation de matériel scientifique et d'éléments naturels, le tout avec peu de moyens financiers. Donner envie aux enfants de revenir avec leur famille est aussi un des avantages de ces sorties, la sensibilisation menée par le parc est alors élargie. L'aspect le plus difficile pour Tara à ses débuts, a été de faire apprendre par le jeu. L'absence de formation sur le sujet l'a obligée à tester différentes choses afin de combler les attentes de chacun (le parc, les enseignant.e.s, les enfants). La visite du parc est souvent la sortie de fin d'année des élèves, elle doit donc représenter un moment agréable et pas seulement l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous pourrions ici présenter comme différence majeure entre animation et éducation, la relation à l'adulte et le mode de transmission. Je citerais ici la responsable d'animation à l'école Jean Rostand, Brest, lors de la réunion de rentrée : « *Avec leurs professeurs ce sont des élèves, avec nous se sont des enfants* ».

Tara me dira à plusieurs reprises, accorder de l'importance à l'amusement dans ces animations, afin de ne pas perdre l'attention des petits. Elle est impressionnée par l'hétérogénéité des connaissances :

« *il y en a toujours un qui en sait plus que toi, et c'est génial !* ».

La curiosité et l'enthousiasme des enfants l'ont surprise à ses débuts. Aujourd'hui, elle perçoit cela comme des qualités nécessaires à l'apprentissage, « *aussi important à préserver que les écosystèmes du parc* ». Pour illustrer cela, elle me fera part d'une expérience vécue avec une classe sur l'activité

« insectes »<sup>43</sup>. Par un temps très froid, il y a peu d'insectes. Alors qu'elle pensait que cela serait vécu comme un échec, l'activité fût appréciée car elle laissait la possibilité de chercher, d'explorer et donc potentiellement, d'apprendre. Le changement de cadre d'apprentissage (nous pourrions également poser l'hypothèse du changement d'encadrant.e) lui semble bénéfique ; cela agit comme un stimulant qui suscite de l'intérêt, voir, l'émerveillement des enfants quant à l'environnement.

Cela nous amène à différencier le fait d'être « émerveillé » par la nature, et le fait d'y être « habitué ». Dans le deuxième cas, l'environnement est connu et maîtrisé d'un point de vue social et technique. Tara prend l'exemple des enfants de chasseurs présents lors de ses activités. Ils connaissent les espèces endémiques, leurs modes et cycles de vie, les reconnaissent à la vue et aux sons... Il y a dans le rapport à l'environnement une certaine banalité faisant écho à la notion de désenchantement de la Nature déjà évoquée au cours de notre réflexion. A contrario, l'émerveillement se traduit par une acquisition de connaissances sur un environnement perçu comme extraordinaire. Cette sensibilité à l'environnement amène une sensibilité à l'écologie<sup>44</sup>, une volonté de préservation. Pour Tara, les adultes ont comme rôle de stimuler la curiosité, de rendre l'environnement attractif, d'accompagner sur le chemin de la découverte. Le jeu est alors un stratagème intéressant. Si elle ne se perçoit pas à proprement parler comme une éducatrice, elle est une accompagnante qui se donne comme première mission d'« *éveiller à l'émerveillement* ». L'émerveillement évoqué par Tara ne repose pas, comme c'était le cas dans certains groupes d'enfants des Monts d'Arrhée, sur un caractère magique, surnaturel, de la Nature. Ici, il est question d'une nature « *surprenante, mais aussi belle... surtout complexe et riche ! Pleine de couleurs, d'odeurs différentes, de sons... de vie. Des formes de vies très petites, très grandes.* ». Si la finalité est la même (susciter la curiosité, amenant ainsi l'apprentissage, puis sur du long terme la volonté de préservation), les stratégies de mises en relation des enfants avec l'environnement sont variées.

Je pose ici l'hypothèse d'une influence du territoire sur le fond et la forme des apprentissages environnementaux des enfants. Je vois dans les pratiques, perceptions et représentations enfantines - mais aussi intergénérationnelles -

<sup>43</sup> En annexe, vous pourrez retrouver deux tableaux types « fiche d'activité » remettant le contexte spatial, matériel, temporel et pédagogique de cette activité, ainsi que de l'activité « oiseaux ».

<sup>44</sup> Tara définit dans son discours l'écologie comme « *la science des interactions entre les différents écosystèmes* »

l'impact d'une interrelation entre le patrimoine culturel (matériel et immatériel) et le patrimoine naturel (biopatrimoine et biodiversité, géopatrimoine)<sup>45</sup> du territoire. Les classes de mer représentent pour la Bretagne un bon exemple d'apprentissage collectif d'une culture environnementale spécifique à un territoire littoral. Ces sorties scolaires ont l'avantage de familiariser avec un milieu commun mais dangereux, de vérifier le savoir nager en situation réelle, tout en transmettant un savoir-faire et un vocabulaire spécifique. Un grand nombre d'activités se déroulant sur terre gravitent autour des pratiques nautiques et de l'écosystème marin. Cela permet une appréciation globale du patrimoine culturel et naturel de la région.<sup>46</sup>

En septembre, ma petite sœur Nina, participe à un « séjour voile » sur la commune de L'Île-Tudy. Profondément marquée par différents éléments de ce voyage, elle en parle énormément à notre famille dès son retour. Je remarque au cours d'un week-end que cela modifie certaines habitudes familiales ce qui pique mon intérêt de chercheuse. L'achat du poisson par exemple, se fait, sous son impulsion, à la criée. Une fois sur place, elle fait observer et nomme certains spécimens, et fait surtout comprendre qu'elle maîtrise les interactions sociales qui se jouent dans ce lieu. Une évolution des sorties dominicales à la plage est également notable. Ce qui était habituellement de l'ordre de la balade devient l'occasion pour elle d'appliquer des techniques de pêche et de présenter ses connaissances. Sa fierté est palpable à chaque fois qu'elle réussit à décrocher un « *birinik* » (nom breton des patelles) de son rocher, la pêche passe ensuite à la dégustation. Encore une certaine fierté quand elle attrape un crabe, le retourne, détermine ses caractères sexués, alors que l'été précédent était marqué par ses cris à l'approche du même animal. Une forme de démystification s'est opérée lors de l'apprentissage, non seulement du vocabulaire, mais aussi des techniques (ici, la manière de saisir le crabe pour éviter d'être pincé rend l'animal inoffensif). Une tension dans l'apprentissage entre émerveillement et démystification est alors palpable. Les deux proposent un rapport émotionnel à l'environnement différent mais pas forcément incompatible. Le premier tend à l'admiration (si l'environnement n'est pas surnaturel, il reste extraordinaire,

<sup>45</sup> Bétard, F., Hobléa, F. & Portal, C. (2017). Les géopatrimoines, de nouvelles ressources territoriales au service du développement local. *Annales de géographie*, 5(5), 523-543

<sup>46</sup> A noter qu'en Bretagne, les activités de pleine nature les plus courantes sont les activités nautiques (voiles, surf, chasse sous-marine...). Au vu de leur coût matériel, ces activités sont élitistes. La plupart des écoliers de la région y sont cependant initiés au cours de leur scolarité de part ces dites classes de mer.

intéressant à explorer...), le second penche vers une normalisation (il faut apprendre, comprendre, pour ne plus avoir peur).

Afin de mieux comprendre ce qui s'est joué pour Nina au cours de cette classe de mer, je lui fais passer un entretien. Je pressens une dimension initiatique à ce séjour, marquant la fin de l'école primaire. En effet, elle évoque, au-delà des apprentissages, un renforcement des liens au sein de la classe. Nous pourrions voir dans ce type de classe verte, une forme de rite de séparation. Pour de nombreux élèves, il s'agit de la première distanciation avec le groupe famille. La participation à une activité nouvelle (activités nautiques) et par ce biais, la confrontation à un environnement plus ou moins hostile (l'océan), amène le caractère brutal propre à ces rites. Ici comme lors du passage d'une classe à l'autre, « *ce sont les postulants aux changements de statuts qui demandent à subir la souffrance rituelle* »<sup>47</sup>. La classe de mer permet alors la formation d'un groupe de pairs, porteurs d'un vécu commun et d'une culture de classe<sup>48</sup> liés au territoire. Le fait que cet événement se déroule la dernière année de primaire avant le passage au collège, renforce cette image de rite de passage. Au cours de l'entretien, des éléments poussent ce parallèle plus loin. Le trajet jusqu'au centre se fait à pied. Suite à ces deux heures de marche, un passage en bateau est nécessaire. Les enfants prennent donc pleinement conscience de l'éloignement, du changement de lieu. Nina mettra l'accent sur l'aménagement des chambres, le rangement autonome des affaires personnelles. Cela semble concrétiser l'installation dans le lieu nouveau pour la semaine à venir. La visite du village poursuit en ce sens. Le choix et l'essayage des combinaisons et gilets de sauvetages font faire peaux neuves aux élèves. Les moments de vie collective dans un groupe autre que le groupe famille sont à la fois appréciés (les repas notamment), et craints (la nuit qui sera marquée par des pleurs voir des vomissements pour certains). L'expérience est émotionnellement riche et marquante. Après coup, ce sont surtout les éléments positifs qui ressortent.

Plusieurs activités sont présentées au cours de cet échange. Le catamaran est la première à être proposée le jour de l'arrivée. Elle représente une immersion franche dans le milieu marin. Nous pouvons, pour poursuivre cette idée de rite de passage, voir une forme de mort symbolique dans le fait de se « *jeter à l'eau* » et d'en ressortir, nouveau, grandi, ayant affronté à la fois le milieu et leur potentielle peur. Nina évoquera également le kayak et la plate, de manière

<sup>47</sup> Gleyse, J. & Valette, M. (1999) Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport, *Corps et Cultures*, Corps, sport et rites.

<sup>48</sup> Notion approfondie dans la suite de ce mémoire, la culture de classe rassemble les connaissances, habitudes et pratiques du groupe classe. Dans certains cas, elle sera transmise à la génération suivante. Elle évolue au rythme de la scolarité des élèves.

moins approfondie, ce qui renforce mon impression que la première sortie en mer a eu une importance particulière pour elle et ses camarades. Les activités proposées sur le bord (pêche à pied, au plancton...) qui se poursuivent au centre par la constitution d'un aquarium seront celles qu'elle racontera avec le plus de détails, notamment car elle se les remémorent en les expérimentant régulièrement depuis. Ainsi, elle m'explique que pour réaliser un aquarium il faudra un matériel précis : une plaque perforée au fond, deux filtres, pas de couvercle ; mais aussi du sable coquillé (grossier, avec du broyat de coquilles), eau de mer (riche en plancton). Elle saura donner un sens à ces différents éléments. Je note qu'elle a également très bien retenu le protocole de la pêche à pied qui lui a été présenté au cours de ces cinq jours. Elle appuiera sur la nécessité de se munir de plusieurs seaux afin de séparer les éléments « décoratifs » (cailloux, de préférence avec des petites algues, huîtres et moules fixées dessus) qui recréeront l'habitat des différentes espèces prélevées. Ensuite, il faudra mettre dans un autre contenant les mollusques (définis comme « *tout ce qui est mou, avec des coquilles simples ou bi-faces* », Patelles, bigorneaux...) ; dans une autres les crustacés (définis comme « *tout ce qui a une carapaces* » crabes, crevettes, Bernard l'ermite...), dans un autre on retrouvera les poissons (anguilles, gobis...) ; et dans un dernier, les étoiles de mer (sheriff, danseuse...). Le bord de mer et son écosystème ne lui était pas totalement inconnu. Elle met en parallèle ce qu'elle a appris et des activités familiales qu'elle apprécie peu, notamment « *la pêche aux bigorneaux et palourdes avec mamie et papa, c'est long, j'aime pas.* ». Dans le cadre de la classe de mer, cela revêt un intérêt nouveau car le groupe de pairs lui porte de l'attention. La volonté d'appartenance au groupe est alors positive car elle encourage l'apprentissage. Les encadrant.e.s peuvent donc en profiter pour transmettre un savoir faire et un savoir être propre au milieu.

« *-Avant je savais pas attraper tout, surtout les crabes. Maintenant je sais où et comment trouver presque tout ! Mais il y a des règles, la plus importante c'est remettre les cailloux en place.*

*-Pourquoi ?*

*-ne pas le faire c'est un écosystème qui s'effondre. »*

Cette dernière phrase sera prononcée avec un ton grave, après un rapide silence, un peu hésitant. Je vois dans les yeux de mon interlocutrice qu'elle attend une réaction de ma part, la formule se voulant très scientifique et quelque peu théâtrale. Peut-être a-t-elle une petite crainte de ne pouvoir

totalemment expliquer ces mots, empruntés à l'animateur<sup>49</sup> qui a encadré son activité. Je lui demande ainsi de définir ce qu'est pour elle un écosystème :

*« -c'est un peu le cours de la vie, le plus petit mangé par un plus grand, mangé par un plus grand, mangé par un plus grand.... Si on détruit le plus petit les plus grands vont mourir parce qu'ils n'auront plus à manger. »*

L'observation de l'aquarium semble être à l'origine de cette définition de l'écosystème comme un cycle de prédation dont il ne faut pas perturber l'équilibre. En effet, *« c'est comme ça que ça se passe dedans »*. La découverte des écosystèmes littoraux passe notamment à travers les sens. On mène des observations, dans les flaques puis dans l'aquarium qui est sensé en être une reconstitution. Certaines activités se feront autour du toucher, de manière plus ou moins directe (les yeux bandés, on doit toucher des éponges, des algues... quand on pêche on doit aussi toucher les animaux). Une dimension olfactive peut également être prise en compte puisque *« un jour on a trouvé un gros crabe mort, ça puait ! »*. Nina décrit précisément la scène, l'odeur est forte, la décomposition des chairs du crabe ouvert et les autres animaux *« nettoyant »* ce qui en reste est un visuel fort. Alors qu'elle a appris les gestes pour récolter certains coquillages et les préparer pour les manger (ce qui amène une dimension gustative à la découverte), cette découverte d'un crabe déjà mort paraît d'autant plus marquante d'un point de vue sensoriel et émotionnel. Une notion d'interdépendance entre les différents vivants d'un milieu et le milieu lui-même ressort de sa définition de l'écosystème. Cette rencontre avec le crabe en est une bonne représentation. Au-delà de l'apprentissage sensoriel, une conscience environnementale se dessine. Il est question de protéger l'écosystème, qu'il ne s'effondre pas. L'action humaine n'est pas diabolisée ici, au contraire, elle peut être positive. Notamment si l'on s'évertue à ne pas laisser de trace de notre passage, en remettant les rochers à leur place et en ramassant les déchets lors de la sortie en nature.

*« -D'ailleurs, c'est quoi la nature Nina ?*

*-bha tout ce qui est autour de nous, sauf la ville. On nous avait déjà appris à l'école qu'il fallait respecter la nature, c'est pas que en classe de mer. A la maison aussi. Mais en plus de pas polluer on nous a appris à pas les tuer animaux pour rien parce qu'ils sont utiles aux autres. »*

---

<sup>49</sup> La dichotomie franche amenée par les enfants des Monts d'Arrée entre eux et les adultes peut encore être nuancée par le récit de Nina. Tous les adultes ne sont pas néfastes à l'environnement, au contraire, certains savent comment le préserver et transmettent ce savoir.

Les colonies de vacances en bord de mer peuvent proposer des démarches d'apprentissage similaires aux classes de mer. Ces sorties hors des cadres familiaux et scolaires sont tout aussi marquantes pour les enfants. Le domaine de Beg-Porz (Kerfany-Les-Pins, Moëlan sur Mer) représente un terrain intéressant pour compléter ce qui ressortait déjà du discours de Nina. Ce centre accueille des classes de mer à l'année, et l'été, plusieurs séjours organisés par la MSA (Mutuelle Sociale Agricole) et les CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducatives Actives auquel est rattaché également le centre de classe de mer de l'Île Tudy). Au cours des différents séjours que j'ai pu y vivre en tant qu'animatrice référente du groupe des 6-8 ans (en 2016, 2018 et 2019), j'ai pu faire l'observation du même processus d'amélioration du rapport à l'environnement et à ses habitants animaux et végétaux que chez ma sœur. Cette évolution est d'autant plus marquante que certains de ces enfants, qui viennent de la région Rhône-Alpes ou de Mayenne, n'ont jamais vu la mer avant ces séjours. Cela se traduira généralement chez les plus petits (de 6 à 10 ans) par un effacement progressif de la peur, alors que sur les groupes de plus âgés (10 à 16 ans) se sera plutôt un atténuation du dégoût. Il suffit d'observer, au cours des baignades, l'amélioration du passage de la ligne de mer où s'accumulent les algues. Les premiers jours plusieurs refusent d'y poser le pied, d'autres crient et tentent de sauter par-dessus. A la fin de la première semaine, l'habitude, mais aussi la compréhension de l'importance de ces amas d'algues en décomposition comme lieu de vie d'un écosystème singulier, fait évoluer l'attitude et le discours. La volonté de certain.e.s de voir un ramassage mécanique quotidien, comme ils ont pu en voir sur des plages plus grandes et plus touristiques, laisse place à une compréhension de la nécessité des « plages vivantes ».

Afin de transmettre aux colons ce rapport « savant » à l'environnement, avant chaque séjour l'équipe d'animation se retrouve sur les lieux pour une cocréation du projet pédagogique. A cette occasion, les animateurs sont formés par l'équipe de direction, afin qu'ils maîtrisent tous les savoirs et pratiques à transmettre aux enfants. D'années en années, les animat.rice.eur.s qui reviennent pour les séjours deviennent à leur tour formateurs et formatrices. Il est demandé une maîtrise de différentes techniques de pêche (à l'épuisette et à la main sur les plages, à la balancine, voir, à la ligne). Ces week-ends de formations pré-colonie permettent à l'équipe des CEMEA de transmettre les gestes et l'approche qui mèneront à une découverte de l'environnement respectant leurs valeurs. La nécessité de remettre chaque pierre à sa place pour ne pas déranger plus qu'il ne l'a été l'habitat naturel des espèces de

*l'écosystème flaqué* est répétée de nombreuses fois. On retrouve ici la notion d'empreinte, de trace, qu'il faut faire la plus légère possible.<sup>50</sup>

L'apprentissage zoologique est aussi au centre de la formation. Connaître les noms des poissons, crabes, oiseaux permet des balades « *observation et reconnaissance de la faune et de la flore* » avec les colons. Des conseils dans la gestion de groupe sur ces temps sont aussi prodigués, notamment expliquer la nécessité du silence pour avoir plus de chance de voir quelque chose d'intéressant. Comme le racontait Tara depuis son parc au Québec, l'idée est *d'explorer, de découvrir, en se faisant le plus discret possible* », que l'empreinte sonore humaine s'amointrisse.

L'apprentissage par l'observation et l'action, pratiqué à Beg-Porz, amène les colons et les animat.rice.eur.s, à gagner en autonomie année après année. Certains colons vont même aider à la transmission du savoir, si l'encadrant.e maîtrise moins les savoirs locaux. Nous pouvons parler dans ce cas d'une pédagogie horizontale où les différents act.rice.eur.s et le milieu lui-même se retrouvent potentiellement en position d'éducat.rice.eur.s. Les classes de mer peuvent être à l'origine d'une « *culture de classe* », créée par l'acquisition collective d'un patrimoine culturel lié à un patrimoine naturel. Ici il est question d'un processus similaire, même si nous ne pouvons parler de classe puisqu'il ne s'agit pas du cadre scolaire.

L'approche au sein de cet organisme se veut scientifique, il n'y a pas de place pour le surnaturel, et finalement assez peu pour l'émerveillement. Pour illustrer cela, nous pouvons prendre l'exemple de l'explication du phénomène des marées qui se fait dès le premier jour. Faire comprendre aux enfants que la mer ne s'avance ni ne se retire au hasard requiert une importance pour les professionnel.le.s des CEMEA. En effet, si les enfants comprennent les mouvements littoraux, ils peuvent devenir acteurs de leur séjour et organiser consciemment le programme d'activités en fonction de l'environnement dans lequel elles se déroulent (à marée basse on pourra pratiquer des pêches à pied,

---

<sup>50</sup> Je nuancerais tout de même : le respect de l'environnement est primordial aux formateurs, cependant pour pêcher à la balancine il faut un appât. Un des « anciens » (à l'origine des colonies il y a trente ans), n'hésite pas à attraper des crabes, les écraser pour pêcher des animaux qui seront finalement relâchés. Ce comportement est critiqué par les animat.rice.eur.s, plus jeunes. Ce qui laisse penser à une évolution du rapport aux animaux (plusieurs membres de l'équipe sont végétarien.ne.s). Le développement de la pensée antispéciste et du respect de la vie animale sous toutes ses formes marque une rupture générationnelle dans le rapport à l'environnement, ainsi que dans sa transmission.



créer du land art sur la plage, à marée haute on peut pêcher à la balancine, organiser de grands jeux où des activités manuelles au centre). Le développement de l'imaginaire n'est pas central ici, du moins pas l'imaginaire magico-léger. Ce parti pris de favoriser l'apprentissage d'un savoir territorial local, plus que le développement de l'imaginaire, se traduit même dans les activités manuelles transmises aux équipes d'animations. Sont proposées aux colons des activités créatives basées sur la récolte d'éléments naturels (land art, empreintes végétales et brunes, cartes postales sablées...), ou sur leur représentation (fresques à thèmes marins), mais également des activités en lien avec les activités propres au milieu (tableaux de matelotage, pommes de toulaine, bateaux à faire flotter...).

L'approche *démystifiante* de l'environnement est, au même titre que l'approche *émerveillante*, porteuse d'une notion de respect de l'environnement, de civilité avec les différent.e.s habitant.e.s (de genre humain et non humain) et éléments constitutifs du milieu. L'imbrication et l'interdépendance de ces dits habitant.e.s et éléments ressortent également dans ces deux stratégies.

#### 4- Les aménagements du territoire scolaire comme vecteurs de pratiques et valeurs environnementales

*« La nature n'es plus une source inépuisable de matières premières, elle est une source inépuisable de connaissance »<sup>51</sup>*

Aux vues des observations précédentes, cette affirmation prend d'autant plus de sens lorsqu'on fait en sorte que les espaces naturels soient des cadres d'apprentissage et de jeux. Au cours de mes discussions avec des professionnel.le.s de l'éducation et de l'animation, les écoles alternatives ont parfois été présentées comme en avance, ou du moins accordant plus de moyens, pour la mise en relation enfants/environnement. Cela m'amène à questionner, au-delà de l'influence du territoire environnemental et culturel, l'influence des possibles aménagements du territoire scolaire.

La directrice de l'ALSH (accueil de loisir sans hébergement) de Monestier-de-Clermont, centre que j'ai déjà évoqué, accueille des enfants scolarisés dans le publique ou dans l'école Montessori d'une commune limitrophe. Elle m'invite à observer la difficulté de ces enfants à intégrer un cadre collectif plus conventionnel. Cette difficulté repose sur l'amoindrissement de la liberté de choix individuels en ce qui concerne les activités et l'organisation. En effet, bien que les enfants participent à l'élaboration des règles de vie et qu'ils aient le choix de faire ou non ce qui leur est proposé, ils ne peuvent se déplacer librement et seul dans les différents espaces d'animation (salle de motricité, salle de repos, jardin...) en dehors des moments prévus pour. Pour mon interlocutrice, il semble y avoir un lien évident entre cette liberté de choix, de mouvement ; et la découverte de l'environnement naturel. Cette réflexion ravive en moi les souvenirs de remplacements en animation périscolaire que j'ai pu faire au sein de l'école Brestoise Célestin Freinet au cours de l'année 2018-2019. La démarche pédagogique et l'organisation y diffère de ce que je connaissais des huit autres écoles sur lesquelles j'avais été amené à travailler<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Dans Chapelle, G., & Decoust, M. (2015) « Le vivant comme modèle, la voie du biomimétisme », Albin Michel, la préface de Nicolas Hulot

<sup>52</sup> Afin d'éclaircir les tenants et les aboutissants de la pédagogies Freinet, voici un résumé de sa présentation sur le site de l'école Brestoise qui la pratique :  
Dans le trio enfants-parents-écoles, les adultes des différents partis sont co-éducateurs, leurs rôles sont différents, un respect mutuel est nécessaire à une bonne coopération. Une continuité entre école et famille en termes de pédagogie permet un réel impact de celle-ci. Le droit à l'expression est ici central.

L'aménagement de l'espace cour, des salles d'activités et la possibilité de mouvement en autonomie des enfants en leur sein m'ont marqué et résonne avec le comportement des enfants Montessori du centre.

Je m'intéresse ici principalement à l'espace extérieur, le fait qu'il ne soit pas totalement bitumé (seul le terrain de foot l'était) m'avait étonné. On pouvait trouver à côté de cela une grande bande sableuse ; le potager occupe l'espace central, juxtaposé à un point d'eau. Une zone d'herbe se situe à l'arrière. Après les repas, un groupe d'enfant était chargé de récupérer les déchets végétaux à la zone de tri afin de les verser dans le compost avant de le remuer. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de cet espace extérieur, j'ai demandé un entretien avec le directeur de l'école, également enseignant de la classe de CM2. Depuis ma première « rencontre » avec l'établissement Célestin Freinet, quelques éléments ont été modifiés, je le découvre au cours de la visite que me propose Gilles Calvarin (l'école est présentée de cette manière aux parents des futurs nouveaux élèves). Nous descendons les marches qui mènent sur la cour depuis la salle d'activité. Le premier espace que l'on traverse est le terrain de foot, commun à toutes les écoles que j'ai pu fréquenter, l'espace de sable dont je me rappelais est toujours présent sur la gauche. Son utilisation était débattue par l'équipe d'animation, à présent elle est devenue un genre de bac à sable géant, les enfants « *aiment venir patouiller* », notamment dans les rigoles créées par les pluies fréquentes. Ici, pas de problématiques liées à l'habillement (contrairement à ce que j'évoquais à propos de mon établissement actuel). D'après mon hôte, l'activité est permise grâce à un contrat tacite passé avec les parents dès la rentrée : les élèves doivent pouvoir passer un maximum de temps dehors, notamment pour les récréations. Ils doivent donc être équipés en toutes circonstances de vêtements de pluie ou disposer d'une tenue de rechange au-delà des classes de maternelle. Evidemment, en cas d'intempéries d'autres solutions sont proposées, mais la bruine ne doit pas être un frein, « *surtout à Brest* ». Nous enchaînons avec l'espace qui fut un potager. Aujourd'hui, cet

---

Freinet se base sur les besoins de l'enfant à communiquer, s'exprimer et agir. L'école doit donc être une aide à la communication entre enfants, entre enfants et adultes, et entre adultes (futurs et actuels). Le but est de donner des outils d'expression afin de mieux s'investir ensuite dans les actions. Les enfants doivent être les moteurs des activités, c'est là la base du système d'apprentissage Freinet. Les adultes vont aider et contrôler afin d'assurer le bon développement, l'équité et la paix.

Voici les 8 piliers qui permettent l'organisation d'une journée bénéfique au développement collectif et individuel : s'exprimer, communiquer, s'organiser, se prendre en charge, coopérer, se documenter, créer, débattre.

espace est recouvert de broyat de bois, offert par un parent. L'investissement des parents, voir plus largement des familles, dans l'école de leurs enfants me paraît plus important ici qu'ailleurs, notamment en ce qui concerne l'aménagement des espaces extérieurs. J'apprends par exemple, qu'un grand père vient régulièrement donner des cours de jardinage, une maman maraîchère fourni des semences et des calendriers de plantation saisonnier... L'ancienne zone potagère devient donc une zone de construction et d'exploration. Au moment de ma visite, d'anciens piliers métalliques, supports de l'abri à matériel, se transforment en cabane (figure 3). La classe de CM2 s'est occupée de fixer les bambous, des plus jeunes ont recouvert le toit de feuilles mortes ramassées par leurs soins dans la cour, pour tenter de l'imperméabiliser. D'ici peu, la cabane sera terminée et les composteurs devraient être déplacés (figure 4), rendant cet espace accessible même au plus petits.

*« Maintenant on a hâte de voir les tout petits de maternelle s'approprier ce nouvel espace ».*



Figure 3



Figure 4

L'installation d'une sécurité supplémentaire entre cet espace et le point d'eau est la dernière chose à mettre en place pour cela. La présence d'un potager et d'espaces verdurés, ne font pas le caractère unique de cette cour. Rien que sur Brest, ces structures sont présentes dans d'autres écoles (bien qu'ils ne soient

pas toujours aussi investis). Ce qui rend vraiment particulier l'écosystème de la cour de l'école Célestin Freinet à Brest, est sa mare (figure 5 et 6). Cette reproduction d'un environnement naturel au sein d'une école urbaine permet aux enfants une découverte sécurisée de ce milieu, c'est un support pédagogique environnemental. Il me semble important de préciser, qu'encore une fois, les parents ont contribué à la mise en place de ce projet qui a été relancé massivement il y a six ans. Depuis, ce sont les enfants qui l'entretiennent, une activité appréciée d'après leur enseignant, bien que peu ragoutante lorsqu'il s'agit, par exemple, de désobstruer la tranchée créée pour conduire l'eau de pluie vers le point d'eau en asséchant légèrement les pourtours.



Figure 5



Figure 6

Comme toute règle mise en place au sein de l'école, ce sont les enfants qui rythment les possibles autour de la mare. Lors des conseils hebdomadaires, des propositions peuvent être faites pour aller vers un meilleur vivre ensemble sur cette zone. Je perçois à nouveau un certain holisme enfantin dans la conception du vivre ensemble puisque certain.e.s ont mis en lumière lors de conseils le comportement de leurs camarades qui profitaient du nettoyage de l'eau stagnante (ramassage des « lentilles », petites algues vertes et rondes qui prospèrent à la surface) pour pêcher des tritons en ne les traitant pas toujours bien. Une commission « mare » a donc été créée fin septembre 2020, composée

de cinq élèves de CM2 parmi celles et ceux sensibles à cette problématique. Des recherches sur le mode et le cycle de vie des tritons ont donc été réalisées par ces élèves pour éditer, par leurs propres moyens, depuis les ordinateurs de la bibliothèque : « les règles de la mare ». Ci-dessous vous pouvez lire les décisions prises :

-Pendant l'hiver (hibernation) et la moitié du printemps (reproduction), la pêche des tritons est interdite.

Pendant la saison « pêche autorisé » :

-4 ou 5 enfants autour de la mare

-on laisse les tritons se reposer les mardis et jeudis

Pour observer les tritons :

-droit de mettre 3 tritons dans un aquarium

-les prendre délicatement dans la main mais sans les serrer, ni leur faire mal

-remettre les tritons doucement dans la mare en vidant l'eau de l'aquarium

Cette possibilité de choisir, d'être responsable des règles d'un espace donné est un des facteurs d'appropriation, de prise en main, de maîtrise de cet espace. On retrouve cette démarche de faire de l'enfant le moteur de l'activité mais également du lieu dans la gestion du potager. Il a été déplacé après réflexion collective car un arbre sur la voie publique rendait trop ombragée sa première situation. Il est à présent constitué de carrés d'un mètre de côté surélevés de vingt centimètres dans la zone d'herbe qui était vierge il y a deux ans. La période de plantation approchant, ce sont les enfants qui vont décider ensemble, au cours d'un conseil, des plantations de l'année. Les différentes possibilités seront d'abord étudiées (accès à internet, à des ouvrages de la bibliothèque, calendrier de plantation...).

Après cette présentation exhaustive des différents aménagements de la cour d'école, une analyse des pratiques et figures que l'on y retrouve est nécessaire à la compréhension des influences du territoire scolaire sur les représentations enfantines de la Nature.

Aux vues des observations précédentes dans la région de Botmeur, il me semble pertinent de porter notre attention sur les cabanes que l'on retrouve sous différentes formes au sein de la cour. La cabane, vécu par les enfants comme leur habitat naturel, construite par lui et pour lui, se décline ici sous plusieurs formes, ce qui illustre les différentes caractéristiques que nous avons déjà reconnu à ces constructions. Nous pourrions établir trois types de matériaux de construction de cabanes plus ou moins naturels. Cette naturalité repose sur des

critères enfantins de durabilité et de sensorialité. Chacun de ces trois types se retrouvent dans notre terrain à Célestin Freinet.

Le premier type disposerait d'un caractère indigène, il est relié au territoire, il est là avant l'enfant, et (de manière plus ou moins véridique) sans intervention humaine. Il s'agit de végétaux vivants, pouvant servir directement de cabanes. Comme exemple, nous pouvons prendre les arbustes et buisson massif de la cour, dans lesquels on peut s'abriter et grimper (pratiques autorisées grâce à des discussions sur le sujet au cours des conseils ; à une période par exemple, des lignes blanches avaient été peintes pour signaler la hauteur maximale de grimpe). Il s'agit là des matériaux et cabanes primaires, qu'il n'y a pas besoin de modifier. Il n'y a pas besoin d'avoir une action sur ces végétaux pour en faire un habitat éphémère : une fois que l'on a quitté les lieux, l'arbre redevient un arbre. Nous pourrions également considérer comme matériaux de premier type, les végétaux, qui recouvrent une cabane composée de matériaux de second et troisième type (les grimpant comme le lierre, mais aussi les lichens et mousses). Le second type se voit qualifier de naturel bien qu'il ait été manipulé par l'homme. L'expérience sensorielle de l'enfant va être proche de celle vécue avec l'utilisation de matériaux du premier type (tipi ou autres abris réalisés à partir de branches ramassées dans la forêt). Dans l'exemple évoqué, on retrouve au toucher la texture de la branche et des autres végétaux ; visuellement, une cabane de ce type ne jure pas, et olfactivement on peut retrouver l'odeur humide de la forêt. La possibilité d'une déconstruction et d'une décomposition rapide ajoute à la naturalité de cette création humaine. Le caractère éphémère, à l'échelle de l'enfance, est donc primordial à la définition de cabane. Les abris réalisés en osier dans la partie verdurée de la cour se retrouvent à cheval entre le premier et le deuxième type. Il s'agit de végétaux vivants, qui vont continuer de croître malgré l'intervention humaine. Le dernier type de matériaux s'éloigne de la définition de cabane proposée par les enfants lors de ma première étude. L'utilisation de produits manufacturé (planches, clous...) brise le caractère éphémère souhaité et alourdi la dynamique de mouvement des constructions enfantines. Nous pouvons poser l'hypothèse que cette volonté d'être dans une non-stabilité est propre à la période d'évolution rapide et multiple qu'est l'enfance. La cabane permet l'expérimentation, et doit pouvoir muter aussi vivement et naturellement que son habitant. La cabane en bambou et feuille morte avec comme ossature une structure métallique qui n'avait plus d'utilité est un bon exemple de réinvestissement de matériaux du troisième type par l'ajout de matériaux de deuxième type, permettant le retour à une expérience sensorielle végétale. On retrouve ici cette préoccupation à dissimuler les traces humaines dans celles, plus naturelles, des végétaux.

Cette démarche pourrait être inspirée par la grande imagerie d'une nature reprenant ses droits en recouvrant d'anciens édifices humains, présente dans le corpus littéraire et cinématographique dédié aux enfants. Je pense, par exemple, au château de la belle au bois dormant ou à la tour de Raiponce. En termes d'animés, le dessinateur, réalisateur et producteur Hayao Miyazaki des studio Ghilbi, explore régulièrement ce thème. Dans « *Princesse Mononoké* » par exemple, la Nature entre en guerre contre l'humain destructeur par le biais d'animaux mystiques. D'une manière plus subtile, « *Le château dans le ciel* » apporte les images oniriques d'une cité céleste autrefois prospère et technologique ; à présent disparue. Ses murs gris (béton et métal) sont recouverts d'une végétation colorée et foisonnante. Ces différentes représentations peuvent se rapprocher de la notion de ruine, trace (ou empreinte) d'un habitat humain passé. Voici quelques définitions proposées par le dictionnaire Larousse pour le nom « ruine » :

-Processus de dégradation, d'écroulement d'une construction, pouvant aboutir à sa destruction complète ; état d'un bâtiment qui se délabre, s'écroule (seulement dans *en ruine*) : Un château qui tombe en ruine.

-Édifice détruit, délabré, écroulé : Ils ont acheté une ruine à la campagne pour la retaper.

-Désagrégation, destruction progressive de quelque chose, qui aboutit à sa disparition, à sa perte : La ruine d'un État.

-État de quelqu'un, d'un groupe qui a perdu tous ses biens, tout son avoir : Un joueur qui court à la ruine.

-Cause de l'anéantissement, de la perte, de la disparition de quelque chose : Ce scandale a été la ruine de son avenir.

Avec la dynamique de la cabane, l'enfant opère une redéfinition de la ruine, moins négative, par le biais d'une naturalisation/végétalisation de cette dernière. Cela rompt avec la logique de préservation des ruines en apportant une notion de renouvellement. Il y a dans ce processus quelque chose du mythe du Phoenix : lorsque l'ancien s'éteint, sa renaissance s'opère par l'apparition d'un être nouveau. Vouloir empêcher la dégradation, l'écroulement, la disparition de ce qui n'est déjà plus (d'un point de vue utilitaire), n'a pas de sens dans cette logique. Retirer inlassablement la végétation d'un édifice n'a ici que peu d'intérêt ; une autre forme de conservation de mémoire prend vie par le biais d'une accélération du processus de recouvrement par des éléments naturels. A l'échelle de l'école, cela marque le passage d'une génération d'élève à une autre. La classe de CM2 de l'an dernier étant parti au collège, la nouvelle prend le relais, se réapproprie les lieux et les vestiges des activités passées : plus



besoin d'un abri pour le matériel de jardinage, ce qui est « en dur » se voit donc rénover à travers une végétalisation.

Cet exemple au sein du microcosme scolaire propose aux humains une place à double dimension : éphémère et responsable, ce qui encourage un mode de vie aux mêmes spécificités. Ainsi, il ne faut pas se penser propriétaires, ni même invités, de la nature ; mais plutôt comme des (co-)locataires des autres formes de vivant au sein des espaces naturels. Je tiens à apporter une nuance car quelques variations demeurent au sein des groupes d'enfants que j'ai pu observer. En fonction de l'âge, du cadre scolaire et familial mais également du milieu dans lesquels je les rencontre, le rapport avec l'environnement naturel varie. La définition même de la nature peut différer, mais à bien moindre échelle. Lorsqu'il existe une personnification de la Nature chez les enfants, elle-même devient une colocataire en plus d'être la maison accueillant la colocation. Nous nous approchons là d'une définition enfantine de l'écosystème qui dispose d'un caractère holistique.

Afin d'approfondir, il me semble pertinent de mobiliser le terme de « vivre ensemble ». Très utilisé dans les projets pédagogiques en animation, ainsi que dans la création des règles de vie, il est connu des enfants en ce qui concerne la cohabitation des élèves entre eux et avec le personnel qui les encadre dans le microcosme de l'école. Se voir comme un colocataire de la nature est une mise en exergue de cette valeur<sup>53</sup> puisqu'il faut non seulement vivre avec les autres enfants, les autres humains en général, mais aussi les autres mammifères, les végétaux... De plus, il faut vivre avec l'ensemble formé par ces différents éléments (l'écosystème). Il faut, dans cette logique, minimiser des travaux indésirables car irréversibles, et travailler à réduire les nuisances de ce qui a déjà été fait (pour soi, pour l'environnement, et les habitant.e.s futur.e.s). C'est au nom d'une préservation d'un certain équilibre naturel, d'une harmonie des vivants et du Vivant, qu'une réhabilitation des ruines par la nature prend sens.

---

<sup>53</sup> Au cours d'un atelier proposé en mars 2021 par la ligue de l'enseignement au sein de l'école Jean Rostand à Brest (j'y assiste comme animatrice périscolaire référente sur le temps de midi), l'intervenante (animatrice socioculturelle) s'appuiera sur la notion de respect pour définir, avec les élèves d'une classe de CM2, le vivre ensemble. En prenant comme exemple concret le fait de jeter son mouchoir par terre elle obtiendra ses réponses :

*-c'est irrespectueux pour les gens qui font le ménages et l'entretien qui doivent le ramasser.*

*-c'est irrespectueux et même dangereux parce que les microbes qui sont dans les mouchoirs, bah la personne qui va le ramasser peut-être contaminer avec*

*-c'est irrespectueux pour ceux qui veulent protéger l'environnement et qui ramasse les déchets. Du coup c'est même irrespectueux pour la planète, ça pollue la nature, ça peut être dangereux pour les animaux comme les tortues avec les pailles en plastiques dans l'océan...*

Cet exemple est l'une des observations qui renforce mon hypothèse d'une dimension holistique dans les rapports entre enfants et environnement naturel.

Dans cette pratique enfantine d'une écologie holistique, la distinction Homme/Nature s'amenuie. Les enfants sont amenés à moins percevoir l'humain comme le vivant qui a un impact négatif sur le Vivant, mais plutôt comme une part entière de l'écosystème local et planétaire. La diabolisation des adultes est moindre puisqu'ils sont majoritairement perçus (parents, enseignant.e.s et animat.rice.eur.s) comme accompagnant le processus de végétalisation. Le ton du rapport entre l'enfant et son environnement est alors moins fataliste.

Nous pouvons dire qu'au sein de la cour de l'école Célestin Freinet, l'écologie enfantine se rapproche de la définition de l'écologie cosmique proposée par Bernard Andrieu, faisant des enfants des « *immerseurs écologiques* ». En effet, ici aussi « *la conscience écologique trouve dans les techniques de restauration et de recyclage le moyen de préserver et de s'insérer dans des écosystèmes : les immerseurs écologiques auront pénétré la nature sauvage et constaté la dégradation humaine, mais en définissant une philosophie de l'immersion esthétique et esthésiologique dans les éléments. Les immerseurs témoignent dans le vif de leur chair de l'impression et de l'empreinte des éléments dans leur corps à corps* »<sup>54</sup>. Dans cette lecture des processus de mise en lien des enfants avec l'environnement, la notion de propriété est très peu exprimée. De plus, si l'on reprend la notion de ruine qui transparait des pratiques enfantines, l'idée d'être ruiné signifie être dépossédé de ses biens et surtout de ses propriétés terrestres ; les enfants de l'école Freinet de Brest seraient dans une logique de non possession des espaces naturels. Ces derniers sont communs et partagés. La cabane par exemple, est continuée sans accord ou conversation pas un autre groupe d'âge, les petits ont ainsi apporté leurs feuilles à l'édifice. Pourtant, la notion d'appropriation de l'espace, est largement présente dans le discours de l'enseignant, et des règles sont établies quant au vivre ensemble (humain et non humain). En fait nous pourrions parler d'une forme d'*utopisation* de la part des enfants en ce qui concerne leur rapport à la Nature (en première partie cela se dévoilait dans le fait de se présenter comme les « premiers écolo », dont l'empreinte est légère par rapport à celle des adultes ; la notion de non-possession vient renforcer cette idée).

Il faut peut-être rapprocher l'expression « s'approprier l'espace » des notions d'exploration, d'observation, et de conscientisation de l'espace en question. La découverte des lieux et de ses composantes (minérales, végétales, animales) passe par des canaux sensoriels multiples : toucher, écouter, goûter, sentir... Ainsi, pour conscientiser l'environnement naturel et créer du vécu en

---

<sup>54</sup> Andrieu, B. & Sirost, O. (2014, 3) Introduction l'écologie corporelle, *Revue Sociétés* (125), pp. 5-10.

son sein, il n'est pas nécessaire de s'en sentir le propriétaire mais de se sentir libre d'y faire des expérimentations multiples et variées. Pour rendre cela possible, l'école Célestin Freinet se rapproche d'un fonctionnement anarchiste<sup>55</sup>, dans le sens où il n'y a pas de chef.fe ayant autorité sur le milieu et ses habitant.e.s (qui possède) ; mais des règles (mises en place en commun lors des conseils d'écoles). Cela permet un vivre ensemble global, un bien-être environnemental. Nous pouvons ici reprendre l'exemple des tritons de la mare : malmenés par certains enfants (car sentiments de supériorité, de hiérarchie, de propriété). Un autre groupe d'enfants va rappeler l'importance de la protection du bien-être des différents habitants, humains et non humains de l'école. La pêche aux tritons est donc à présent autorisée mais réglementée. L'idée qu'il *faut laisser se reposer deux jours par semaine* ces petits animaux, rappelle un anthropomorphisme animiste que nous avons déjà évoqué et qui est porteur de la notion holistique du bien-être. Afin d'illustrer un peu plus ce phénomène, voici une phrase d'une petite fille de CE2 entendue dans une autre école. Alors qu'un garçon s'apprête à écraser un insecte, elle l'en empêche et dit :

*-est-ce que tu aimerais qu'un géant t'attrape et t'écrase toi ?*

Cela à un double effet. D'abord celui de faire des animaux, même les plus petits, des êtres pensants, également mus par leur désir (de vivre). Puis rappeler la responsabilité que nous avons en tant qu'humain colocataire d'autres espèces, à respecter leur vie. Pousser à son extrême, cet anthropomorphisme peut se rapprocher d'un antispécisme (pas de hiérarchisation entre les espèces animales, humain compris).

En suivant la définition proposée par E. Van Steenberghe et D. Doumont d'une santé environnementale (voir tableau annexe), nous pouvons en venir à la conclusion que l'aménagement des territoires scolaires en espaces verts, et non bitumés, dans les cours d'école (à l'instar de ce qui est fait à Célestin Freinet, Brest) constitue une amélioration de la qualité de vie des élèves. Ces espaces sont à ce titre, à la fois des supports environnementaux de santé (dont la définition se rapproche ici de celle du bien-être), et des supports pédagogiques d'apprentissages propices à l'action et à la créativité. Le tout se révélant cadre de sociabilisation et de vivre ensemble global.

---

<sup>55</sup> Définition de l'anarchisme par le dictionnaire Larousse : *Conception politique et sociale qui se fonde sur le rejet de toute tutelle gouvernementale, administrative, religieuse et qui privilégie la liberté et l'initiative individuelles.*

### **III] Un cadre scolaire qui tend à s'inclure dans l'environnement naturel : éveiller, sensibiliser, éduquer**

#### **5- Des éducat.rice.eur.s à la recherche d'une Nature enfantine dans les espaces verts de l'école**

Les espaces naturels, selon la manière dont les enfants vont pouvoir les, investir, peuvent devenir des supports d'éducation à la santé (humaine et environnementale). A travers ce processus, le comportement de certain.e.s éducat.rice.eur.s peut tendre à une essentialisation de l'enfant, une recherche de la nature humaine ou enfantine. La notion de liberté (dans l'espace et dans ses aménagements, mais aussi la liberté de choisir et d'agir) est centrale à la pédagogie Freinet que nous avons commencé à étudier. L'objectif est ici de favoriser l'expression de soi des élèves ; tant à l'échelle individuelle (chacun.e peut partager son ressenti, avec différents supports, proposer des changements), que collective (les conseils d'école hebdomadaire permettent de responsabiliser le groupe sur les sujets individuels). Ce serait cependant du fantasme, proche de celui de l'enfant sauvage vivant par lui-même dans la nature, de soustraire le rôle des adultes dans cette dynamique. Le cadre scolaire permettant cette expression de soi est conçu par des adultes (corps enseignants et co-éducat.eur.rice.s). De plus, l'inscription dans ce type d'établissements naît d'une envie parentale de voir évoluer leurs enfants dans une cadre pédagogique particulier. Les espaces dit naturels, ressentis comme premiers par les enfants, sont ainsi investis de faits sociaux et culturels, instrumentalisés dans un but de transmission de valeurs et de savoirs(-faire).

Dans un premier temps, nous continuerons de porter notre intérêt sur l'influence du cadre scolaire, qui, si l'on retire les heures de sommeil, est celui dans lequel l'enfant passe le plus de temps. C'est un constat évident, d'une école à l'autre, en fonction des intérêts et pratiques personnelles de l'équipe pédagogique, les espaces naturels seront plus ou moins des supports pédagogiques. J'ai opéré une rapide comparaison entre l'école Célestin Freinet dont nous avons déjà évoqué les pratiques, et l'école Jean Rostand, autre école publique de Brest Métropole. Au sein de l'école Jean Rostand, j'ai connu les lieux verdurés seulement comme des lieux de passages (de la cour primaire à la halte maternelle, de la classe des grandes-sections à la cour maternelle...) et donc peu

mobilisés. Il faudra l'impulsion d'une animatrice au moment d'un lancement de projet de la mairie autour des pratiques potagères pour que l'on commence à les investir (et ce, uniquement à la belle saison, fait toujours lié à l'habillement des élèves et le refus de certains parents de les voir se salir au cours d'une journée de classe). La période de déconfinement et le protocole covid strict des mois de mai et juin 2020 marquent un tournant valorisant les espaces extérieurs. Alors que le brassage des classes est interdit, l'équipe d'animation réfléchit aux répartitions possibles pour permettre un plus grand temps d'aération en extérieur pour chaque groupe. Le but est également de limiter l'usage de salles de classes pour les temps d'animations, tout en allégeant le matériel à désinfecter (tables, chaises, tableaux, bureaux, fenêtres, portes...). Chaque espace, même petit doit ainsi être mobilisé et investi de nouvelles pratiques car une grande partie du matériel pédagogique est prescrite pour éviter la transmission du virus. Les enfants comme les animat.eur.rice.s redécouvrent ces lieux. S'impose alors la nécessité de créer de nouvelles règles de vie qui leur sont propres, nous retrouvons ainsi la dimension sociale des espaces verts et les dynamiques collectives de vivre ensemble qui s'y jouent. Dans un premier temps, l'accès aux buissons est refusé (des risques de chutes car la zone est pentue et sans visibilité avec la végétation et des risques de blessures avec les branches sont évoqués). Assez rapidement, les enfants feront finalement preuve de « désobéissance fertile »<sup>56</sup> et mobiliseront les buissons et arbustes pour jouer. Je noterais alors l'apparition de jeux de rôles (principalement sur le groupe de CE1 dont je suis responsable, mes échanges quotidiens avec des collègues me permettent cependant de généraliser cette évolution des jeux libres). Une plus grande place est accordée à l'imaginaire dans leurs échanges. Ces derniers prennent la forme d'improvisations théâtrales ou tous jouent un personnage. Je découvre ainsi un goût prononcé pour les créatures animales classiques (appartenant plutôt à la nature « sauvage » définie en première partie, telles que les tigres, lions, moins souvent panda, chevaux...) et mystiques (dragons, sirènes, licornes) de la part de mon petit groupe. Une propension à

---

Attias, J (2021) *la désobéissance fertile – pour une écologie offensive*, Actes Sud.

Cet ouvrage est présenté par l'auteur comme « un manifeste et un guide pratique pour comprendre la "désobéissance fertile". Ce concept repose sur trois principes clefs :

- *Vivre en nature : devenons gardien d'un territoire et prenons-en soin.*
- *Repenser notre relation à la Nature : nous pouvons agrader notre environnement (arrêtons de penser notre action sur le vivant comme une nécessaire dégradation).*
- *Aller à l'encontre, si nécessaire, des lois écocides : les lois ne nous protègent plus, et pire, elles encadrent la destruction de notre environnement : il est temps d'aller contre elles ! ».*

doter les personnages créés de pouvoirs liés aux éléments m'interpelle également (feu, eau, air et terre), d'autant plus que cela donne aux relations inter-personnages une dimension clanique. Les stimulations qui ont amené à ces modifications dans les comportements ludiques sont multiples. L'isolation liée au confinement du mois de mars 2020 et donc la volonté de retrouver une activité collective ; mais aussi l'absence de matériel et l'impossibilité d'avoir un contact physique, sont des facteurs à prendre en compte. La météo clémente, la floraison des arbres encadrant la cour, la première récolte des framboises du potager et l'accès aux espaces verdurés me semble également des stimulateurs importants. Le décor se rapproche de la définition de nature familière et nourricière découverte à Botmeur en 2019. Cela induit les thématiques abordées par les enfants, leurs rôles et leurs échanges. D'un point de vue méthodologique, mon approche diffère de ce que j'ai pu faire dans le Monts d'Arrée. En effet, jusqu'alors, j'ai mobilisé des activités préparées et choisies pour avoir accès aux pensées et pratiques enfantines. Il est à présent question d'observations quotidiennes sur leur temps de jeux libres. Le seul cadre est alors l'environnement de jeu (scolaire, extérieur, printanier...) ainsi que les règles que cela induit, les enfants ayant participé à leur mise en place.<sup>57</sup>

Le jardin scolaire, dans le cas de l'école Jean Rostand, permet de répondre à des besoins de natures variées d'act.rice.eur.s divers.es . Il peut ainsi devenir un support éducatif :

-sanitaire (le parallèle peut être fait avec les supports environnementaux de santé) ;

-écologique (on parle de plus en plus d'une « *génération climat* », touchée et inquiète vis-à-vis des problématiques écologiques. Il peut s'agir là des enfants

---

<sup>57</sup> Les différentes attitudes que j'ai pu observer à ce moment T furent fortement genrées. A titre d'exemple, le monde animal est plus représenté par les petits garçons du groupe (notamment lorsqu'il s'agit de créatures à l'image agressive, sauvage, puissante) et le monde végétal sera plus aisément exploré par les filles (pouvoir de faire pousser les plantes, sagesse et pouvoir de guérison grâce à elles...). Une dichotomie active/passive se dessine ainsi clairement. Une des filles me dira d'ailleurs avec beaucoup de ferveur pouvoir aider les arbres à pousser. Cela dépassait le cadre du jeu pour entrer dans un système de croyance proche de la notion d'énergétique, bien que cela ne soit pas nommé.

Nous pourrions parler ici des prémices du *care* holistique explicité plus tôt. Dans le jeu comme dans la vie, les filles puis les femmes sont amenées à prendre soin des autres (ici soigner les garçons blessés lors d'une séance de « dressage de dragon », et ce, via les plantes). De plus, cette aptitude/volonté de soigner s'élargit aux plantes elles-mêmes, qui sont à la fois source de guérison et entités à protéger. Cela fait écho à la prise en charge de l'écologie par les femmes dans le cadre professionnel et familial.

mais aussi de l'équipe d'animation plus jeune dans sa majorité que le corps enseignant) ;

-ludique et créatif (permet l'expression de soi et l'exploration de l'imaginaire autant pour les adultes qui proposent l'activité que pour les enfants qui la vivent).

Dans plusieurs cas, on observe une aggradation et non une dégradation de l'environnement par l'action de l'humain sur celui-ci. Cette idée proposée par J. Attias peut être incluse dans cette notion d'holisme qui nous suit depuis les débuts de cette recherche puisque l'aggradation est réciproque. Les besoins spécifiques de certains enfants mettent en exergue cette réciprocité dans l'interaction positive des enfants avec un environnement verduré et vécu comme lieu de sociabilisation naturel. Une des zones de passage herbées que j'évoquais précédemment est utilisé depuis le mois de janvier 2021 par la classe ULIS (unité locale d'inclusion scolaire) à raison de deux pauses méridiennes par semaine. Ce moment est très apprécié, un des élèves demande d'ailleurs régulièrement avec enthousiasme :

« - Est-ce qu'on va aller au champ encore aujourd'hui ? »

Cela traduit l'association d'idée que ces enfants de zone urbaine se font de la verdure qui est directement ramenée, par opposition à la cour bitumée, à un espace rural : la campagne, les champs, et ainsi, la nature. A noter que les enfants de maternelle disposant également de cet espace lors des haltes garderies du soir et réussissant à se faufiler dans les buissons pour s'y cacher parlent généralement de « la forêt ». L'organisation de ce temps d'activité pour la classe ULIS en ces lieux s'est articulée autour de Timothé, atteint de plusieurs troubles (autistique et comportementaux). Timothé dispose d'un adulte pour lui seul en permanence (j'en suis la référente sur la pause méridienne). Il apprécie couper des branches ainsi que retirer le lierre qui pousse sur les arbres. C'est en fait son activité exclusive lorsqu'il est sur des temps récréatifs (et ce, même si on lui propose d'autres activités qu'il affectionne, comme jouer avec des instruments de musique). Cette habitude d'« élagage » a fini par créer un renforcement dans la haie qu'il baptise sa cabane. A mon initiative, les huit autres élèves de sa classe sont venus découvrir ses « créations » et ont finalement investi cet espace avec leur animatrice. Les autres classes, en apercevant ces niches dans la haie et Timothé en leur sein, sont entrés dans un rapport affectif avec lui, alors qu'ils n'avaient que très peu d'interactions auparavant. Une certaine admiration et de la bienveillance émanent de leurs

tentatives de rapprochement : certains lui donne par exemples des branches quand ils en trouvent plutôt que de jouer avec. Ainsi, Timothé est valorisé, et la haie végétale jusqu'à lors non investie et peu entretenue devient un lieu de jeux (les enfants ont rapidement compris que si tous jouaient en coupant des branches comme Timothé, la haie serait rasée, un équilibre c'est ainsi formé). Cela a suscité, presque par hasard, un intérêt pour cet espace, un ramassage des déchets qui s'y trouvait a d'ailleurs été lancé par les enfants de la classe ULIS. Timothé a également été inclus dans leur jeu de cache-cache. Il sera d'ailleurs remercié d'avoir créé les cachettes. Le concept d'aggradation réciproque entre environnement et humain prend en plus ici une dimension sociale en améliorant les relations entre les enfants.

Les réactions des adultes face à ces nouveaux comportements sont vives et positives. Les premiers enfants à s'attribuer les buissons, arbres et talus sont habitués à ce type d'environnement<sup>58</sup>. Ce sont les mêmes qui sont familiarisés avec les pratiques de jardinage, quelques-uns reconnaissent les plantes du potager et savent nommer le matériel. Ils sont également partisans de roulades dans l'herbe et de « patouilles ». Une réelle opposition s'opère avec c.elles.eux qui désirent installer une distance avec le sol de peur de se salir (comportement qui, je le rappelle, tend à disparaître avec la régularité des activités au jardin). J'entends ainsi plusieurs de mes collègues dirent des premiers : « *C'est des vrais enfants* ».

Cette expression s'explique au cours de nos dialogues par une reconnaissance de sa propre enfance dans ces comportements. Plusieurs encadrant.e.s ont été élevé.e.s à la campagne et perçoivent ainsi des similitudes lorsque les rapports enfantins avec les espaces végétalisés sont évidents et ludiques. A contrario, les habitudes de c.elles.eux pour qui cela représente une difficulté ou un embarrasement sont remises en question par l'équipe d'animation. En témoigne cette phrase, entendue au cours d'une réunion de préparation d'activités où était évoquée la difficulté à mener l'activité jardinage avec certains groupes :

---

<sup>58</sup> L'école Jean Rostand présente un publique très hétérogène sur plusieurs points. Sa localisation à la limite d'une REP mais dans un quartier résidentiel de périphérie mais la présence du « bourg » de Lambezellec, moins urbanisé que le centre-ville Brestois créer une population scolaire mixte en termes d'habitat : appartement en immeuble (famille généralement plus précaire) ; maison de ville avec petit jardin à proximité de l'école ; maison de campagne à l'extérieur de Brest, l'école se trouvant alors sur le trajet des parents vers leurs emplois. Les enfants du troisième type sont plus prompts à explorer les espaces verdurés, celles et ceux dont les grands parents habitent à la campagne également. Lors du jardinage il est régulier d'entendre leur évocation. Ils sont, pour les enfants de zone urbaine, des sociabilisat.eur.rice.s à la nature.



*-Moi quand j'étais gosse je passais mes après-midis après l'école à jouer avec mes copains dans la forêt derrière chez nos parents. Il y avait les garçons et les filles, tous ensemble c'était top ! C'est là qu'on s'amusait le plus, c'est mes meilleurs souvenirs. J'ai parlé un peu avec les CM1 de leur passe-temps après l'école, le mercredi après-midi... ils m'ont presque tous répondu la télé ! Quand même... leurs parents ne leur proposent rien d'autre ? Le week-end pareil, écrans, écrans, écrans, jeux vidéo... Ils prennent jamais l'air. »*

En effet, de nombreux enfants ne rencontrent que très peu les milieux qui se rapprochent de la définition de nature environnementale, hors des cadres scolaires et périscolaires. Ils en pâtissent alors car ont des difficultés à participer pleinement aux activités qui leur sont proposées. L'inclusion au groupe et à l'environnement leur demandera, dans ces moments, plus de temps. Nous pourrions parler d'un double processus de sociabilisation. Karine St Jean va plus loin en mettant en avant l'impact que cela peut avoir sur leur santé :

*« Ils ont moins la chance d'être émerveillés par une grenouille qui sautille dans l'herbe, de ressentir la joie de jouer dans une cabane de branches ou le plaisir d'une sortie vélo de montagne. Cette connexion à la nature a des effets délétères sur leur santé physique et psychologique, car ils ne profitent pas autant des bienfaits de celle-ci. Être et jouer dehors est bénéfique pour leur santé physique et mentale. Passer du temps dehors, que ce soit pour faire de l'activité physique ou observer avec curiosité ce qui se passe, contribue à réduire leur stress et leur anxiété, ainsi qu'à améliorer leur bien-être général. »*

Dans l'univers de l'école, les espaces verts sont ce qui se rapproche le plus de l'environnement naturel extérieur. D'après les représentations enfantines, mais également à travers le regard des adultes encadrants, le jardin se veut appartenir à la nature familière. En ce lieu, la nature enfantine devrait donc se révéler pleinement. Nous pourrions parler d'une essentialisation des enfants, qui, s'ils n'étaient corrompus par une éducation urbaine, devraient avoir un rapport pur à l'environnement. Cette logique se rapproche d'un évolutionnisme où l'analogie enfants/primitifs<sup>59</sup> est sensée. Ce primitivisme valorisé prend d'autant plus sens lorsque l'on recroise ce regard des adultes à la vision idéalisée que des enfants de zone rurale avaient de leur rapport à l'environnement. Ils se pensaient, rappelons-le, « les premiers habitants de la nature », au même titre que les animaux et petits êtres surnaturels. L'animisme enfantin, alors relevé,

---

<sup>59</sup> Reginensi, L. (2004). Du statut de la logique chez Jean Piaget. *Revue internationale des sciences sociales*, 3(3), 491-505.

renforce ce parallèle. Les espaces verts de l'école laissent libre cours à ce fantasme proche de l'enfant sauvage. Ce sont des espaces de jeux, de découvertes, qui « *n'abîment pas l'innocence des enfants* ». Dans une logique comparative, l'utilisation des écrans intervient généralement au cours de ces échanges entre professionnel.le.s.

Dans le cas de l'école Jean Rostand, l'utilisation des smartphones et tablettes est massive (avant la période de Noël, la moitié des élèves en classe de CM2 possédait un téléphone portable, les autres disposaient généralement d'une tablette, une minorité de l'ordinateur familial, après les fêtes seuls trois élèves n'étaient pas « équipés »). Cela est vécue par les encadrant.e.s comme un processus de perversion des enfants et de leur nature. Les jeux violents, les contacts avec des inconnus souvent majeurs sur les jeux en ligne, la présence de la pornographie, les cas de harcèlement sont remis en cause. Ces situations peuvent paraître extrêmes mais semblent pour autant régulières<sup>60</sup>. Au-delà de ces problématiques, la surstimulation liée au flux incessant d'images et de sons est mise en cause quant à la diminution de l'engouement, de l'imagination des enfants dans les cadres créatifs et ludiques. En effet, que ce soit par le dessin ou le jeu, le mimétisme enfantin tend pour ce groupe, à reproduire plutôt ce qui est vu sur écrans que dans la réalité. Je nuancerais cependant. En effet, l'incarnation de personnages de dessins-animés ou de jeux vidéo peut être un lien entre les différents membres du groupe et le décor (espaces verts). Ainsi, si les enfants ne sont pas porteurs de savoirs et de pratiques directement liés aux espaces perçus et vécus comme naturels (jardin, bois...), ils peuvent mobiliser des personnages ou des activités observées en ligne.

*« Toute image se donne comme un lieu à habiter qui nous accueille toujours plus au fur et à mesure que nous y pénétrons.*

*Toute image se donne comme le point de départ d'un nombre infini de transformations possibles »*

A dit Serge Tisseron, cité par Monique Brachet-Lehur<sup>61</sup>. Si pour l'autrice il faut sortir de la diabolisation et du ton alarmiste quant à l'utilisation des écrans par

<sup>60</sup> A titre d'exemple : en 2018, un sondage IPSOS réalisé dans 28 pays parlait d'un tiers des enfants victimes de cyberharcèlement avant leur majorité. L'IFOP révèle quant à lui que plus de 50% des jeunes de 15 à 17 ans surfent régulièrement sur des sites pornographique, 43% des garçons et 59% des filles disent avoir eu accès à ces images trop tôt. (voir webographie)

<sup>61</sup> Brachet-Lehur, M. (2001). Influence des images médiatiques sur l'imaginaire des enfants : Un nouveau rapport aux images. *Imaginaire & Inconscient*, 4(4), 27-41.

les enfants ; pour mes confrères et consœurs, l'expérience pousse à une vision négative de ces pratiques. Ainsi, l'écran est plutôt une fenêtre illusoire sur l'extérieur. Les images qui y fluctuent sont « *un lieu à habiter* » factice qui fait effet de vortex sur les enfants, appauvrissant leur capacité à imaginer et à investir de sens des lieux autres que virtuels. La notion de sensorialité est centrale aux débats quant à l'utilisation des écrans. Ces derniers apparaissent comme des freins au développement et à l'affinement des capacités sensorielles, quand les espaces naturels y sont bénéfiques. De mon analyse des représentations enfantines, ressortait une idéalisation de la nature/Nature et des enfants. Il semblerait que les adultes soient donc porteurs de représentations similaires. Afin de développer l'impact de l'éducation à l'environnement sur le développement sensoriel, nous pouvons nous rappeler de l'influence du décor sur les jeux que j'ai pu observer au printemps dernier. Le facteur météorologique est un bon exemple, son impact sur les sens est multiple. Sur le toucher dans un premier temps, avec une sensation de chaleur lorsque le ciel est dégagé, de froid lors d'épisode nuageux ou de coups de vent, l'humidité ambiante... L'aspect du sol est également un stimulus sensoriel lié à la météo (glissant après la pluie, irrégulier, mou, présence de flaques favorisant la « *patouille* », par temps sec le sol est dur, poussiéreux, invitant à l'expérience « bac à sable »). L'ouïe va également capter des univers sonores variés en fonction de la saison (le chant des coucous et tourterelles annonçant le printemps, le bourdonnement des insectes qui peut générer une réaction émotionnelle comme la peur...). L'aspect olfactif peut également être invoqué (l'herbe coupée qui sèche au soleil et le bitume humide lors d'une averse de journée chaude...). Nous pourrions continuer cette énumération sur plusieurs pages, certains de ces éléments impactent directement le comportement des enfants et leurs jeux, d'autres de manière inconsciente ou du moins, plus subtile. L'odeur de l'herbe coupée est relevée par une enfant de CE1, elle se laisse tomber sur le sol et sourit « *vous sentez cette odeur ? ça veut dire que c'est bientôt l'été et bientôt les vacances* ».

Ainsi, les espaces extérieurs, notamment verdurés font office de repères sensoriels et temporels pour les enfants, même lorsqu'ils ne sont pas encouragés directement par les adultes à s'y intéresser. En effet, « *Le développement de l'intelligence débute chez les enfants grâce à l'exercice et à l'affinement de ses sensations et de ses sens. [...] par l'intermédiaire de ses sens, l'enfant reçoit des images et des informations qui l'aident à comprendre le*

*monde qui l'entoure.* »<sup>62</sup>. Il semble donc légitime de questionner l'apport des écrans dans une logique comparative. D'un point de vu sensoriel, la stimulation est visuelle et auditive, son impact est régulièrement remis en question par les professionnel.le.s qui m'entourent. Pourtant, Monique Brachet-Lehur nous rappelle que « *dès les premières semaines de la vie, la sensorialité de l'enfant est suffisamment achevée pour pouvoir percevoir une image. Les images sont mémorisées et associées aux autres impressions du moment et elles provoquent des réactions pour entrer dans la vie relationnelle.* »

Il semblerait que les facteurs rendant l'utilisation des écrans positive au développement des enfants soient un « *environnement familial attentif ; un cadre contenant aux limites bien définies et une assise de la personnalité stable et bien structurée* » (Monique Brachet-Lehur). Ainsi, les images virtuelles peuvent enrichir l'imaginaire et la créativité enfantine, au même titre que les contes et lectures. Le risque d'une aliénation aux machines plane pour certain.e.s éducat.eur.rice.s. Il est alors du rôle des adultes d'accompagner les enfants dans l'accueil de ces informations et stimuli. Le choix des images virtuelles, le fait de leur donner du sens et de les mettre en lien est nécessaire pour que les enfants puissent les mobiliser dans le réel. J'ai plusieurs fois fait référence à une pratique de « calque » d'éléments virtuels et/ou imaginaires sur l'environnement naturel dans le cadre de jeux enfantins, selon les mouvements pédagogiques, cela n'est pas toujours perçu positivement.

*« Le dr Montessori ne désirait pas que les enfants reçoivent l'imaginaire des autres, mais préférait leur donner des outils pour explorer leur propre pouvoir imaginaire. Elle pensait qu'un enfant vivant uniquement dans un monde féérique pouvait se marginaliser, alors qu'en se familiarisant avec la réalité, il ne pouvait que s'épanouir. »*

D'après Jeanne-Marie Paynel, la pédagogie Montessori loue à la réalité le pouvoir de stimuler l'imaginaire. Cela rompt avec la tradition du conte pour enfant, porteur de morale qui investit la nature de personnages plus ou moins réalistes. Cela permet une liberté de conception de l'environnement par les enfants. Je me questionne sur la manière dont nous devons percevoir les écrans, comme des vecteurs de réalités virtuelles ou d'imaginaires personnels ? Encore une fois, le cadre et l'âge des enfants entrent en compte.

---

<sup>62</sup> Paynel, J-M. (2018) *Les 50 règles d'or de la méthode Montessori*, éditions Larousse.

« *La fantaisie est très intéressante pour les enfants âgés, déroutante chez les plus jeunes. Un enseignement fondé sur la réalité est la meilleure préparation pour développer une imagination créative. Vous devez vous assurer que les histoires qu'on leur raconte sont réalistes, puisqu'à cet âge les enfants cherchent à comprendre le monde autour d'eux.* »<sup>63</sup>

Cela fait écho avec la notion de démythification de la nature qui permet de contrôler la peur, et ainsi d'entrer dans un rapport apprenant et rationnel à l'environnement. Chose que nous avons repéré par exemple dans certaines classes de mer. Afin de conclure cette parenthèse sur l'impact des écrans dans la construction du rapport à l'environnement des enfants, nous pouvons dire qu'un intérêt à leur utilisation est perceptible si elle est minoritaire et mise en lien avec des activités variées dans le réel. Les écrans ne peuvent remplacer l'expérience sensorielle de la « rencontre » avec l'environnement naturel, mais se dévoilent comme support pour y conduire les enfants, notamment celles.eux qui y ont peu accès.

Dans notre analyse, au-delà de la question de l'utilisation des écrans, se pose la question de la mobilisation du cadre intérieur face au cadre extérieur. Nous venons d'évoquer la pédagogie Montessori ; l'aménagement de l'espace intérieur y a son importance. La classe doit être propice à l'expérience et l'apprentissage, en répondant aux besoins et caractéristiques des enfants en fonction de leur âge. L'espace extérieur est moins caractéristique de cette méthode. Plus tôt, nous étions au sein d'écoles publiques rurales puis urbaines conventionnelles, ainsi que dans une école Freinet lorsque nous questionnions l'impact de l'aménagement du territoire scolaire. La mobilisation de la nature comme lieu d'apprentissage fut à chaque fois différentes : des sorties scolaires annuelles (que nous retrouvons également dans le parc Québécois où travaille notre enquêtée Tara) ; des classes vertes ou classes de mer ; des cours de récréation herbées avec potager et/ou mare accueillant parfois des leçons en plein air ; et, nous le verrons dans la partie suivante, des classe promenades. Nous nous intéresserons à présent à la redéfinition des espaces d'apprentissages amenée par ce type d'aménagements du temps scolaire.

---

<sup>63</sup> Silvana Q. Montanaro (1991), *Understanding the Human Being: The Importance of the First Three Years of Life*, CLIO Montessori editions

## 6- La pédagogie par la Nature, des pratiques pour rendre poreuses les frontières de l'école

Je découvre la pratique de la classe promenade, et la multitude de manières dont elle peut être appliquée et vécue, lors de ma visite guidée de l'école Célestin Freinet. Le directeur l'évoquera au cours de l'entretien et me permettra d'approfondir ma découverte en me remettant une copie du bilan de la rencontre de première période de l'ICEM29 (Institut Coopératif de l'école Moderne du Finistère) s'étant déroulée le 23 septembre dernier. Des enseignant.e.s provenant de différentes écoles du département y témoignent et présentent de manière détaillée leurs pratiques de la classe promenade. Les principes sur lesquels elle repose, le matériel et les lieux qui sont mobilisés sont également décrits. Cela représente une source d'information précieuse et complémentaire de mes terrains. Je m'intéresse particulièrement au partage d'une enseignante de petite, moyenne et grande section à l'école Louise Michel (avec qui j'échangerais par la suite via mail afin de compléter les informations déjà en ma possession). Engagée dans cette pratique, elle propose de nombreuses sources (livres, vidéos, émissions radio...) qui me seront utiles. Notamment le podcast « le fond de la classe » que je mobiliserais ici comme source complémentaire.

Cette enseignante du premier cycle de primaire dissocie deux pratiques du dehors : les promenades et la classe dehors. Dans les deux cas, on perçoit une forme de réponse à l'invitation de Léonard de Vinci à faire « *leçons dans la nature, [car] c'est là qu'est notre futur* ». La régularité de ces moments en extérieurs semblent communs aux différent.e.s participant.e.s de la rencontre, ici les deux activités se déroulent une fois par semaine. En plus des différentes dimensions pédagogiques que nous évoquerons, cela représente le temps d'activité physique inscrit dans l'emploi du temps scolaire à échelle nationale. L'holisme récurrent dans les pratiques d'éducation sanitaire et environnementale transparaît à nouveau ici. Pour la promenade, il s'agit d'activer le corps dehors, dans la nature, pour apprendre à connaître les rouages de ces deux « contenants » de l'esprit, tout en en prenant soin. Le corps a son importance dans l'exploration et l'apprentissage du dehors. Reprenons le concept d'aggradation de l'environnement par l'action humaine, nous avons déjà mis en avant le fait qu'il se traduisait par une réciprocité dans l'interrelation humain/environnement. Ici, cela passe notamment par la sensorialité, je perçois

le monde à travers mes sens et donc, mon corps. Prenons comme exemple précis le fait de collecter des déchets sur le trajet. L'environnement laisse sa marque sur l'humain (je sens la terre sur mes doigts et sous mes ongles, et mes jambes fatiguées. En rentrant il faudra que je me lave les mains avant de me reposer car cette activité m'a fatigué). L'enfant tend ainsi à la conscience de soi et à l'autonomie. Mes sens me permettent également de percevoir la marque que je laisse sur l'environnement (j'observe le bois débarrassé des déchets qui l'encombraient). La relation qui se noue ici entre les enfants et les espaces naturels est présentée comme bénéfique, sur le court, et le long terme. La promenade a permis de se défouler, de prendre l'air, ce qui génère du bien-être. Le sentier est nettoyé, ce qui provoque des sentiments positifs comme de la fierté. L'espoir de l'enseignante est que ce comportement soit donc reproduit. Sur le long terme, l'enfant grandi en améliorant son sens de l'observation, sa conscience corporelle et environnementale, il peut ainsi réfléchir en ce sens à un mode de vie qui laisse la nature et son corps « sains ». Une animatrice de l'école Jean Rostand me dira « *L'éducation c'est planter des graines, au sens propre comme au figuré* », cela décrit assez justement ce qui doit s'opérer ici. L'activité en nature a pour but de semer des idées sur les potentiels d'une relation saine à la nature dans l'esprit des enfants/élèves. Cela pourrait encore une fois être résumé par le terme d'écologie holistique ou de santé environnementale, qui semble une priorité plus ou moins conscientisée et verbalisée pour beaucoup de co-éducateur.s de milieux variés.

La notion de rencontre est dépeinte par l'enseignante. Lors de la promenade, on rencontre l'environnement (plus ou moins naturel) et ses habitant.e.s de tout type et espèce. Les principaux lieux accueillants ces activités sont les bois environnants et le quartier (plus rarement, d'autres lieux accessibles en bus et à pied). Une des volontés derrière la promenade est de rendre les élèves de cette zone urbaine à l'aise dans différents milieux. Derrière la rencontre comme premier pas vers la connaissance et la compréhension de l'autre (humain et non humain), peut se déceler la notion de maîtrise. L'enseignante parle en ses termes : *On se promène, on discute, on s'arrête, on observe, on écoute, on sent*. A travers cette démarche d'apprentissage sensoriel, elle invite ses élèves à maîtriser une potentielle peur du milieu inconnu, afin de maîtriser le milieu lui-même. Nous faisons déjà ce constat dans les classes de mer étudiées précédemment. Ils devront d'ailleurs dans un premier temps se maîtriser eux-mêmes au sein du milieu (d'un point de vue émotionnel mais aussi en obéissant aux codes et règles). Une phase d'adaptation est donc nécessaire. A

force de promenade, les enfants peuvent maîtriser leur sortie de l'école en proposant des itinéraires, des activités. Leur liberté s'accroît au rythme des explorations et de l'engrangement de connaissances.

« Le fond de la classe » s'interroge dans un podcast sur « *quelles frontières à l'école* » et dans un second « *quelle école pour quels citoyens ?* ». Au sein de ces deux thèmes, un intérêt est porté à la notion d'espace et à la symbolique dont elle peut être porteuse. Les frontières physiques de l'école (barrières, murs, grillage...) <sup>64</sup> peuvent cristalliser des violences symboliques, notamment une violence de classe qui impactera la construction des élèves comme citoyen.ne.s. En effet, à l'intérieur des murs sont appréciés certains comportements, certaines valeurs et un certain langage appartenant à l'habitus d'un groupe social plutôt favorisé <sup>65</sup>. Pour certain.e.s professionnel.le.s Belges en pédagogie active interrogé.e.s dans le podcast, l'aménagement conventionnel et clos des écoles est à la fois le symbole et un des facteurs de valorisation d'une culture scolaire élitiste. Et ce, malgré la volonté de rompre avec l'homogénéité culturelle. Dans les écoles alternatives, le placement de l'école (à la campagne où dans des quartiers aisés), les coûts de l'inscription et du matériel, représentent également des frontières physiques, économiques et symboliques amenant au même résultat. Cela ancre de manière matérielle la notion d'idéal éducatif qui serait, par essence, excluant. Nous pourrions parler d'un entre-soi pédagogique. « *Les joies du dehors* » peuvent donc être perçues comme la chute des barrières de l'école, ou du moins, la création de frontières moins perméables. Si ce n'est pas la fin des violences symboliques à l'école, celles-ci ont le mérite, d'après celles et ceux qui les pratiquent, de rendre l'apprentissage plus accessible à tou.te.s en valorisant différentes formes de savoir. Cela « *Fait entrer [dans l'école] d'autres réalités* », locales, sociales, culturelles et environnementales. Un autre témoignage d'enseignant ressort du bilan de rencontre que l'on m'a transmis et vient étayer ces questionnements autour des frontières scolaires. Après avoir présenté plusieurs de ses promenades, l'enseignant conclut ainsi :

*« En partant en promenade, je me remets dans les pas de Freinet. Je découvre, comme lui, une mode d'interrelation plus naturel avec les enfants, peut être aussi un mode d'interaction au monde plus efficient. »*

<sup>64</sup> En vous reportant aux tableaux lexicaux en annexe 1,2 et 3, vous pourrez voir que l'école n'est apparue dans la classification enfantine que dans le rhème « pas nature ». Rendre plus poreuses les frontières de l'école pourrait être une démarche pour modifier cette classification. Il aurait été intéressant de questionner les enfants pratiquant la classe promenade ou classe dehors sur leur placement de l'école sur l'échelle de la naturalité.

<sup>65</sup> Sabin G. (2019) *La joie du dehors : essai de pédagogie sociale, libertalia*



La promenade est donc la source d'un développement relationnel humain et non humain qui fait sens pour l'enseignant, et qui remet profondément en question la salle de classe, ses limites et ses murs. Une fois de retour à l'école, l'utilité et l'utilisation de ces derniers est envisagé sous un autre angle :

*« Pourquoi y affichais-je les productions finies d'enfants ? Pourquoi côtoient-elles quelques institutionnalisations ? Pourquoi ces murs ressemblent-ils à un musée ? Pourquoi sont-ils comme des clôtures mortes ? Comment les rendre vivants, allégories du travail intellectuel ? »* (Extrait du bilan de la rencontre de première période de l'ICEM29)

Quelques pistes de réponses sont proposées et elles correspondent aux bienfaits recherchés dans les espaces extérieurs par les différents publics que j'ai pu rencontrer. Ainsi il faudrait tendre à *« des murs d'expression, des journaux, des brouillons, des espaces pour nos traces, pour nos collectes, pour nos tâtonnements. Corpus collectifs dans lequel on puiserait pour réaliser nos productions. »* (ICEM29)

Ici, le mur s'efface pour devenir une extension à la fois du groupe classe (ses pensées, envies, projets...) et de la nature extérieure à la salle de classe (par le biais d'éléments récoltés et ramenés). La distinction Nature/Culture s'estompe vers un tout pouvant être résumé par le vivant et son intelligence. L'espace d'apprentissage devient *« une mémoire collective brute, foisonnante et disponible – car néanmoins structurée »*. Je ne peux m'empêcher de faire le parallèle entre ces caractéristiques et celles données à la nature par les enfants précédemment rencontrés. La nature familière et l'environnement scolaire se fondent ainsi l'un dans l'autre, créant un cadre idyllique pour ses différents habitant.e.s et act.rice.eur.s.

A Brest, les promenades des maternelles de Louise Michel sont également l'occasion de collecter des éléments de l'environnement extérieur sous différentes formes. A travers des photographies, séquences vidéo, ou enregistrements sonores, mais aussi simplement en ramassant des éléments matériels comme des pierres, branches, graines, feuilles... Je continue donc à poser comme hypothèse que cette pratique de collecte, a pour vocation de faire découvrir l'environnement en renforçant la sensation qu'il s'agit là d'une nature familière (que l'on connaît) et nourricière (qui donne). Lorsque le milieu scolaire crée cette image d'un environnement naturel bienveillant envers les humains, cela contribue à l'instauration d'une relation de confiance entre les enfants et ce dit environnement. Nous l'avons déjà vu, que ce soit auprès d'élèves de zones

urbaines ou rurale, l'immersion en milieu naturel permet une adaptabilité et une maîtrise. De plus, selon la manière dont cela est amené, un rapport affectif peut être induit, c'est le cas ici. Le cadre posé par l'enseignante (limitation, par exemple, de l'espace d'exploration libre à portée de vue, de voix...) permet de structurer et de rassurer. Les élèves évaluent petit à petit les risques par eux-mêmes de manières empiriques, la nature n'est jamais présentée comme dangereuse en soi. Il faut seulement y adopter les bons comportements et attitudes pour se protéger. Souvent la sortie est présentée comme une chasse aux trésors (ce qui est mélioratif), l'enfant est un explorateur, il part à l'aventure. Les enfants peuvent facilement se placer ici comme les protagonistes<sup>66</sup> d'une épopée fantastique. J'ai relevé plusieurs fois, au cours de mes expériences professionnelles, le caractère romanesque des récits de sorties scolaires par les enfants. Nous donnions précédemment à la classe de mer, les caractéristiques d'un rituel de séparation initiatique. Ici nous pourrions parler de micro voyages initiatiques. La sortie des cadres scolaire et familiaux conventionnel vers un espace perçu comme naturel, potentiellement inconnu et dangereux, vient rompre le quotidien enfantin. D'un point de vue temporel mais aussi dans ce qu'il y a de brutal dans le rituel de séparation, tout est moindre dans la promenade. Le processus d'immersion dans le milieu et d'initiation à ces pratiques est progressif, mais reste vécu comme des aventures majeures par les enfants.

Pour un parent d'élève d'une école en pédagogie active de Bruxelles, interrogé par « le fond de la classe », l'école doit agir comme un « *éveilleur*<sup>67</sup> *de passion* », ce qui n'est pas sans rappeler la volonté de Tara « d'éveiller à l'émerveillement ». Si on éveille une passion pour l'environnement, la nature, chez les enfants, sa protection viendra d'elle-même. « *On ne protège pas un territoire que l'on ne connaît pas* », dira-t-il. La promenade peut donc être un pas vers l'idéal scolaire auquel il réfléchit avec sa compagne : tendre vers quelque chose de vivable pour l'humain et la planète, par des moyens pertinents pour l'enfants.

---

<sup>66</sup> Nous pouvons faire un parallèle entre cette dimension « aventurière » de la sortie promenade Freinet et la place de l'imaginaire dans la pédagogie Montessori. Ici, l'imaginaire n'est pas totalement réfuté. Les adultes invitent les enfants à explorer le réel par le biais d'un jeu collectif aux connotations imaginaires. Comme chez Montessori, il s'agit bien de l'imaginaire des enfants et non de la reproduction de celui des adultes. L'activité est ancrée dans le réel, permet l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques quant à l'environnement, en y laissant une liberté de projection chimérique.

<sup>67</sup> La notion d'éveil est très utilisée en puériculture d'un point de vue sensoriel. Ici l'éveil dépasse cette définition pour aller vers un éveil intellectuel, voir spirituel. On pourrait entendre dans cette expression, un écho à l'éveil des consciences.

La classe dehors poursuit dans cette direction. Dans la maternelle de Louise Michel à Brest, cela se fait à échelle d'une matinée par semaine, avec un matériel plus complet (notamment bâche et tapis pour s'installer sur le sol et compléter la classe végétale constituée de troncs couchés). On retrouve dans la pratique de l'enseignante et de son groupe la découverte motrice est sensorielle commune à la promenade (parcours pieds nus, peinture végétale, jeux libres, chasse aux trésors...). On retrouve les mêmes actions clés : explorer, récolter (encore), construire, jouer, grimper, « patouiller » (expression utilisée par l'enseignante et que nous avons déjà entendu plusieurs fois). Les pratiques parfois réprimandées dans le cadre scolaire conventionnel sont ici encouragées, le tout étant permis par l'habillement adéquat (les familles contribuent ainsi comme co-éducatrices en validant la pratique). Ainsi, on « habite » à plus proprement parler l'espace naturel. A la différence de la promenade où l'on explore l'extérieur pouvant paraître hostile pour le rendre maîtrisable et accessible, ici il est approprié de manière matérielle. Une forme de domestication singulière des lieux s'instaure. A l'image de l'empreinte des enfants décrite jusqu'ici, cette domestication est voulue légère et momentanée ; éphémère mais cependant régulière. Cette classe dehors fait également écho à la figure de la cabane de par les éléments qui la constitue et les activités qu'elle entraîne. La rencontre amorcée par la promenade se poursuit ici en renforçant la sensation de familiarité par le biais d'activités classiques du temps de classe en intérieur (accueil avec tour des émotions, lecture, chant, conseils d'enfants).

D'après l'enseignante, cette nomadisation de la salle de classe permet aux élèves d'« *Apprendre à travers notre environnement* ». Cet apprentissage est empirique, l'expérimentation y est centrale. Les facultés premières sur le terrain sont sensorielles et motrices, nous les avons déjà relativement bien présentées. Ensuite seront invoqués les capacités relationnelles et communicationnelles puisqu'à chaque fois un temps de partage des découvertes est proposé. Ensuite, en fonction de l'âge et de l'appétence des élèves, leurs enseignants les guidera pour développer leurs capacités analytiques, classificatoires, cartographiques... Et ce, de manières collectives et/ou individuelles. Cela nous amène à faire un parallèle avec un phénomène déjà observé précédemment à propos des sorties scolaire des classes des Monts d'Arrée ou lors des séjours classe de mer. En effet, face à l'adversité, à l'autre (ici l'autre étant environnemental) le groupe s'unifie. L'aspect rassurant du collectif permet une exploration et une familiarisation environnementale plus sereine. Les différents thèmes abordés par « le fond de la classe » mettent en avant les bénéfices à sortir des « classes

milléniales », constituée en fonction de l'année de naissance des élèves. Le premier argument est de voir l'école comme un miroir de la société qui prépare les enfants à s'y inclure. Jamais en société, nous nous retrouvons dans un quotidien partagé avec des individus exclusivement du même âge. Un passage de trois années dans une même classe avec la possibilité d'accéder à des activités évolutives permettrait de meilleurs apprentissages, notamment grâce à l'entraide. La confiance en soi est également plus élevée s'il n'y a pas de blessure d'ego. Ainsi, si on ne se pose pas la question de l'âge lorsqu'un autre enfant vient nous aider, on ne se convainc pas d'être « en retard » sur un apprentissage, ce qui pourrait être la source d'un ralentissement voire d'un refus du dit apprentissage. Cette ambiance scolaire est saluée pour encourager solidarité et entraide. Ce qui m'y intéresse surtout est la création d'une culture de classe, spécialement dans le cadre de l'appropriation de l'espace extérieur et naturel. Au-delà des souvenirs communs des sorties scolaires qui prennent du poids car vécues ensemble, un processus de transmission des habitudes et rituels de classe est perceptible. Pour rappel, dans la cour de l'école Célestin Freinet que j'ai visité, après le départ des CM2 en sixième, un autre groupe « hérite » de l'espace jardin qu'ils avaient investis et le font demeurer par mimétisme des plus grands, en y ajoutant leurs propres pratiques. Idem dans mes observations et les témoignages que j'ai pu lire et écouter qui font toujours écho d'un rythme amené progressivement par les enfants et transmet par les plus anciens aux nouveaux arrivants. L'école Jean Rostand, qui est l'un de mes principaux terrains, est organisée par classe milléniales. Cependant, hors période covid (où le brassage des classes est interdit), les temps d'activités périscolaires se font en groupe mixte. L'activité potager fut proposée dans un premier temps au CM1 et CM2, l'année suivante les nouveaux CM2 pouvaient guider les nouveaux CM1. A chaque fois qu'il y a une mixité des âges, on retrouve une culture de classe vivante, mouvante, mais avec des repères que les enfants peuvent eux même perpétuer.

Un des témoignages d'enseignant.e.s auxquels j'ai eu accès met en parallèle ces groupes aux âges multiples avec les jardins en permacultures. Comme la diversité des plantes et de leurs caractéristiques est bénéfique à la pousse de chacune, la diversité des élèves et leurs caractéristiques est bénéfique à l'évolution de tous. Je retrouve cette image dans le discours du père de famille déjà évoqué. Il fait dans un podcast la métaphore suivante « *l'école devrait être*

*un jardin et non un atelier de charpente* »<sup>68</sup>. Il explique que l'image, bien que grossière, permet de mettre en lumière cette volonté de laisser une place à l'individualité des enfants dans un cadre collectif favorisant l'entraide et la solidarité. Il préfère une école-jardin, foisonnante, colorée, variée en qualités et compétences avec une interdépendance de ses différentes composantes, plutôt que de vouloir faire de tous des poutres ou des planches bien droite et devant s'intégrer à une place bien définie. Le terme permaculture est encore présent, traduisant un intérêt des adultes co-éducateur.rice.s pour l'écologie et l'environnement. Cette appétence participe à la construction d'un système de pensée où les images et l'imaginaire se végétalisent au même rythme que l'environnement scolaire. Nous pouvons entendre dans le discours qui en découle, un refus de l'industrialisation scolaire, de l'école qui produit des citoyens « à la chaîne ». Dans cette nouvelle métaphore, les élèves sont les ouvriers de leur propre conception, devenant des citoyens « produit fini ». Travailler tous en même temps, dans le même lieu, par les mêmes biais, la même chose et au même âge semble un non-sens pédagogique. Le tableau dressé ici de l'école conventionnelle est volontairement noirci pour en grossir les traits. L'idée serait donc d'œuvrer en collectif (familles, enseignant.e.s et autres personnels éducatifs) pour trouver l'équilibre entre l'individualisme des cours particuliers et la non prise en compte des différences qui créent des inégalités. Cela permettant non pas l'intégration, mais l'inclusion consciente des enfants, au groupe, et à l'environnement en tant qu'individu constitutif. Lorsque la cause environnementale s'immisce dans le milieu de l'éducation, l'environnement naturel devient un outil pédagogique porteur d'un certain bien-être mais aussi de valeurs. Cela donne lieu à cette pensée du monde toujours sous forme d'écosystèmes imbriqués, qu'ils soient naturels, scolaires ou sociétaux.

La pertinence de l'apprentissage dans un environnement clos est remise en question par plusieurs des act.rice.eur.s rencontrés et/ou lus jusqu'ici. Ces professionnel.le.s s'accordent avec Scott D. Sampson sur l'idée qu'« *une enfance vécue presque entièrement entre quatre murs et baignant dans la technologie est une enfance anémiée, qui s'accompagne de nombreux effets négatifs sur le développement – physique, mental et émotionnel.* ». Il est possible de pousser plus loin cette doctrine qu'avec les promenades et classes dehors étudié jusqu'ici. Au cours de cette recherche, je serais surprise par le

---

<sup>68</sup> Cette métaphore fait écho à ce qu'écrivait Kant en 1803 dans son traité de la pédagogie : « *Du bois tordu dont est fait l'homme, on ne peut construire aucune charpente.* ».

nombre d'articles et de documentaires ayant pour sujet les foresting school, et ce, notamment dans les médias alternatifs (Reporterre) ou du moins axés écologie et société (Brut). Les différents reportages que j'ai pu voir présentent tous de manières méliorative les lieux mettant en place cette pédagogie, principalement développée dans les pays scandinaves mais également en Angleterre et au Canada. Ces écoles dans la forêt, encore peu communes en France, seront accueillies de manières diverses en fonction du milieu d'origine, mais également de la génération de la personne qui visualise le reportage. La présence de ces contenus sur les réseaux sociaux et la lecture de la section commentaires seraient intéressante à analyser de manière plus poussée, en suivant une méthodologie proche de celle de mon premier mémoire sur les communautés en ligne. Afin de ne pas m'éloigner de mon sujet, je n'en ferais ressortir que les deux pôles principaux. Le pôle positif, constitué de personne ayant eu accès à ce type de milieu (que ce soit au travers de leur parentalité ou en tant qu'enfants), ou qui, du moins, ont vécu une enfance à la campagne. Cette origine campagnarde et souvent revendiquée, en opposition avec l'enfance urbaine. D'un point de vue générationnel, l'utilisation des écrans par « *les enfants d'aujourd'hui* » est critiqué. On retrouve cette définition « *du vrai enfant* » évoqué par mes collègues Brestois, idéalisant les enfants à l'aise dans l'environnement perçu comme naturel. Les écoles de la forêt adoptant la pédagogie par la nature qui sont présentées dans les reportage touchent à la nostalgie de certain.e.s et renvoient à cette image innocente et pure des enfants et de la nature. Dans le pôle négatif, la critique se veut souvent une critique de classe. En effet, ces espaces naturels accueillant des enfants sont généralement privés, et bien que la démarche puisse se vouloir sociale (avec par exemple des frais d'inscription en fonction du quotient familiale), cela reste un coût pour les familles. Il est question d'un capital financier mais également d'un capital culturel qui ne met pas en avant les mêmes choses. Il y a ici une notion de système de valeur reposant sur la « vérité » des commentat.rice.eur.s. Nous l'avons vu, il est question de « vrais » enfants vivant donc une « vraie » enfance. En allant plus loin, le pôle positif présente le foresting school comme l'apprentissage des « vraies choses de la vie ». Evidemment, cela est remis en question par le pôle négatif, qui ne voit en rien dans l'apprentissage de l'allumage de feu de bois ou la reconnaissance des plantes un savoir utile. Dans le cas d'une population urbaine, cela prend sens et certain.e.s caractériserons leurs voisin.e.s adhérent.e.s à ce type d'activité de « Bobo ». Cette pratique pédagogique au croisement de l'écologie et de l'éducation bienveillante ou positive peut donc être perçu comme un luxe mais aussi parfois un « retour en

arrière »<sup>69</sup>. La maîtrise des fondamentaux (lire, écrire, compter, calculer) est aussi remise en question, notamment par des enseignant.e.s aux méthodes plus classiques qui arrivent déjà difficilement à répondre aux programmes scolaires dans son entièreté. Nous pourrions conclure sur les reproches fait par l'écologie radicale, qui ressortent plus subtilement du pôle négatif. Ici est mis en avant les contradictions d'une éducation à l'environnement dans le privé qui sont le reflet d'un mouvement environnementaliste succombant à l'individualisme. Dans ces écoles alternatives, on perçoit le développement des « *révolutions* » *mais joyeuses, « douces », des « révolutions » ludiques qui actent la disparition des révolutions politiques* »<sup>70</sup>. Cet argumentaire se cristallise dans le slogan suivant, rencontré aussi bien en ligne que lors des manifestations « jeunes pour le climats » à Brest : « *l'écologie sans lutte des classes c'est du jardinage* ». Nous avons ici un résumé concis des opinions variées que j'ai pu lire au sujet du foresting school. Cela permet de conclure cette dernière partie en relativisant la vision purement positive proposée par les adeptes d'une école sans frontière avec l'environnement extérieur et naturel.

---

<sup>69</sup> Il est intéressant de croiser cette critique de l'apprentissage en nature pouvant être un « retour en arrière » avec la logique évolutionniste de certains professionnel.le.s pro-pédagogie par la nature qui font eux.elles-mêmes preuve d'un primitivisme, mais positif.

<sup>70</sup> Vidal, A. (2017) *écologie, individualisme et course au bonheur*, Le monde à l'envers.

## Conclusion :

Au cours de cette étude, nous pouvons repérer la présence d'un argumentaire varié mettant en exergue les bénéfices humains (individuels comme collectifs) et environnementaux (locaux comme globaux), d'une éducation à l'environnement, conjointe à une pédagogie par la nature. Les adultes sensibles aux problématiques écologiques et sanitaires ; qui ont proposés les différentes pratiques éducatives de santé environnementale explorées au cours de ce mémoire, peuvent y trouver une manière de tendre à un idéal pédagogique et sociétal. La mise en relation des enfants avec l'environnement naturel représente, dans cette dynamique, un défi majeur.

La pédagogie par la nature se révèle un mode de transmission de savoirs-faire, mais également de savoirs-être, qui permet de répondre aux « écoémotions »<sup>71</sup> des adultes, et parfois des enfants. Karine St Jean, de par son expérience de psychologue et sa recherche menée autour de l'écoanxiété, affirme que « *Les jeunes nourrissent des craintes d'un futur sombre et se questionnent sur leur désir d'avoir des enfants si ces derniers auront à vivre sur une planète où l'air est trop chaud, les forêts, détruites, et l'eau, une denrée rare.* ». Les solutions qu'elle propose dans son ouvrage disposent de la même caractéristique immersive que ce que nous avons pu observer (végétalisation des cours d'écoles, classe de mer, classe promenade, foresting school...). Les méthodes divergent sur la forme, mais des fondements communs sont relevables. A commencer par une volonté de plonger les enfants dans les milieux naturels pour les amener à devenir des adultes autonomes dans la protection de ces derniers. Une affirmation que l'on retrouve chez Karine St Jean : « *Notre rôle de parents ou d'adultes significatifs nous donne un bel espace pour contribuer à la protection de notre environnement, en aidant les prochaines générations à développer des valeurs environnementales.* ».

Les éducat.rice.eur.s rencontrées font en effet émaner de leurs discours des valeurs environnementales, mais aussi sociales et humaines ; ce qui les rapproche de la notion d'inclusion (de l'humain dans la nature et de l'individu dans le groupe classe, et plus largement le groupe société). Dans la partie

---

<sup>71</sup> Expression empruntée à psychologue Karine St Jean. Dans son ouvrage « *apprivoiser l'éco anxiété* », elle propose de « *faire de ses écoémotions un moteur de changement* » pour rééquilibrer la dichotomie peurs/espoirs face aux changements climatiques.



précédente, un parent d'élève interrogé à propos de la pédagogie active, proposait une métaphore où l'école est comme un *jardin en permaculture*, chacun pouvant s'y inclure dans un principe d'interrelation interdépendante. Ici, il ne s'agit plus seulement d'une éducation à l'écologie mais d'une écologie de l'éducation. L'inclusion revêt une certaine importance dans le cadre scolaire, nous la connaissons notamment pour les enfants en situation de handicap (les ULIS par exemple, sont des unités locales d'inclusion scolaire). Il ne s'agit pas d'intégrer ou de s'insérer, ce que laissait sous-entendre une école « *atelier de charpente* », dans laquelle il faut se conformer à un moule prédéfini, pour trouver sa place dans un ensemble pensé « avant nous ». La pédagogie par la nature, de par son rapprochement à une pensée écologique interactionniste, devient un support pour l'école inclusive qui se veut le reflet d'une société elle aussi inclusive, mouvante et pensée collectivement. L'exploration du facteur environnemental sur l'acquisition du savoir et la transmission de valeur témoigne d'une volonté de transition d'une éducation verticale à une éducation horizontale. Redéfinir la place de l'éducatrice par rapport aux enfants, et les relations entre enfants, semble autant s'ancrer dans les dynamiques de l'écologie holistique, que le fait de faire classe dehors.

La santé environnementale c'est le bien-être de tous. Dans les accueils collectifs de mineurs (scolaires et périscolaires), mais également au sein des familles, nous avons beaucoup questionné le développement personnel et le bien-être des enfants (développement sensoriel, sentiment d'appartenance à un groupe et à un territoire, apprentissage avec moins de frustrations et de blocages...). Finalement, il semblerait qu'accompagner la création de liens entre enfants et environnement soient également heureux aux adultes qui font ce choix. Cela permettrait l'établissement de relations vécues comme plus saines avec les enfants. Sur le temps long, le partage et la réduction de la responsabilité de l'empreinte humaine sont visés. L'écoanxiété et la charge mentale des adultes pourraient ainsi s'amoinrir, notamment pour les femmes qui en portent majoritairement le poids. Pour pallier à cette inégalité de genre en termes de prise en charge de l'environnement et des enfants, il faudrait veiller à ce que l'éducation écologique soit non genrée. Il est nécessaire de rompre le processus d'essentialisation déjà présent pour soulager, professionnellement et intimement, les femmes.

*« Les théories du care partagent avec d'autres courants du féminisme l'idée que l'éducation et la division du travail peuvent se transformer et que le care doit se distribuer autrement, de façon moins arbitraire et inégalitaire. Mais à la*

*différence du regard péjoratif qui fut porté initialement sur le travail reproductif, la perspective du care valorise ces contributions et leur indispensabilité à la culture et à la société. »<sup>72</sup>*

Nous pouvons avancer, à la suite de cette recherche, qu'à travers la mise en place d'une pédagogie de la nature, les éducat.rice.eur.s cherchent à tendre vers une école du *care* (holistique) pour une société de *care* (holistique). Il n'est pas question de se restreindre à la pure découverte de l'environnement, mais d'amener les enfants à créer de puissants rapports d'affection avec lui et ses différentes composantes (humaines, animales, végétales...). Les partisan.ne.s d'une globalisation de ces méthodes ont pour objectif un bien-être universel. A pondérer cependant : si l'on peut observer une multiplication des pratiques pédagogiques centrées sur la nature, et une augmentation du choix de l'émerveillement pour attirer à la connaissance, il n'est pas encore question de généralisation. Cela serait plutôt un objectif utopique placé en horizon. En effet « *La bienveillance, les notions de bonheur ou de plaisir à l'école [...], la valorisation de la notion de bien-être rencontre [...] une tradition scolaire reposant encore sur un fort clivage entre l'instruction et l'éducation et polarisée autour des performances et des inégalités. Face à ce type de préoccupation, le bien-être peut passer pour accessoire : en effet la réussite scolaire ne doit-elle pas être la priorité de l'école ? L'épanouissement de l'enfant ne relève-t-il pas de son environnement familial privé ?* »<sup>73</sup>

J'ai pu trouver dans mes terrains un contre-exemple où la vision holistique est dépréciée, perçue comme superflue. Rappelez-vous de Timothé, élève d'une ULIS Brestoïse, sa scolarité est partagée entre école et IME. En discutant avec sa mère, j'apprends qu'il est aussi suivi par une énergéticienne et qu'il fait de l'équithérapie. Il est également pris en charge par l'association de pédagogie par la nature « Brins d'éveils », montée par Tiphaine Gaillard, elle-même formée à « autour du feu », la foresting school de Plonéis. Ces différent.e.s activités et suivis sont motivé.e.s par la volonté familiale de trouver autre chose que ce que propose l'école pour permettre l'épanouissement de Timothé. Un certain rejet est perceptible de la part de l'enseignant qui n'y voit pas une réelle réponse aux besoins de Timothé que lui perçoit. Il me questionnera ainsi :

<sup>72</sup> Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P. & Paperman, P. (2019). « Le *care* n'est pas féministe. ». Dans : , C. Ibos, A. Damamme, P. Molinier & P. Paperman (Dir), *Vers une société du care: Une politique de l'attention* (pp. 61-67). Paris: Le Cavalier Bleu.

<sup>73</sup> Zoïa, G. (2015). Ségrégation contre bien-être : pour une école du *care*. *Le sujet dans la cité*, 2(2), 150-158.

- « Elle te parle quoi la mère de Timothé au portail ? de ses trucs d'animation nature ? »

L'équipe parentale déplore quant à elle dans son discours, le manque d'ouverture de l'école et l'absence de ce que l'on pourrait appeler « *un partenariat parents-enseignants de qualité, au service du développement de l'enfant.* ». Cette situation prouve que « *ce partenariat n'est ni simple, ni automatique et des difficultés peuvent surgir entre les partenaires de la relation. Lorsque l'enfant scolarisé est porteur d'une différence, les normes se trouvent d'autant plus interrogées, rendant le partenariat d'autant plus complexe.* »<sup>74</sup>. Voir que le frère aîné de Timothé, en licence sciences de l'éducation, ainsi que plusieurs de ses camarades travaillent sur la pédagogie de la nature, notamment auprès de « brins d'éveils » et d' « autour du feu » rassure la mère. Cela traduit pour elle un changement encore en cours, mais prometteur.

Nous l'avons rapidement vu dans la dernière partie de ce mémoire, les initiatives de type foresting school sont accueillies positivement par une grande part de la population, qui y voit, comme la mère de Timothée, de l'espoir. Il existe des lieux variés comme « autour de feu » à Plonéis (structure qui propose, des animations pour les scolaires, accueils de loisirs, centres paramédicaux et familles ; et des formations pour les professionnel.le.s dans un éco-lieux), ou comme à Marsac (école hors-contrat installée dans une écurie, la scolarité y est totalement à la charge des parents.), ou encore comme à Genève avec la crèche en forêt ouverte par Viktorie Škvarková<sup>75</sup>. Ces différents établissements sont médiatisés, les reportages qui y sont tournés mettent en avant une construction socioculturelle des enfants comme des individus en interdépendance avec à la nature. Ils ont besoin d'elle pour un développement psychologique, moteur, et sensoriel efficient. En contre parti, ils deviennent des protecteurs de l'environnement, mus par l'émerveillement que ce dernier suscite. Il est intéressant de mettre cela en parallèle avec la manière dont les enfants de Botmeur se présentaient comme les « premiers écologistes » par rapport aux adultes pollueurs. Ils avaient totalement intégré le rapport idéalisé de ce qui est souhaité et souhaitable entre eux et leur environnement. La volonté de non-

<sup>74</sup> Thouroude, L. (2017). Les conditions du lien d'identification mère-enseignante dans les situations de handicap de l'enfant. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 26-41.

<sup>75</sup> Les reportage Konbini, TF1 et Brut présentant ces trois structures sont à retrouver en webographie.

pollution (ou d'empreinte légère) amène à nouveau le phénomène d'aggradation que nous avons déjà observé<sup>76</sup>.

Une mère interrogée à propos de la crèche en forêt Genévoise où son fils est inscrit dira ceci :

*« -C'est un endroit formidable, vraiment idyllique. Il y apprend énormément de choses. Il apprend à respecter la nature, les arbres, les insectes... Dès qu'il voit un petit insecte quelque part, il va surtout pas l'écraser, il va le prendre dans sa main, le déposer. Puis l'arbre, pareils il leurs fait des câlins. Il apprend vraiment ce respect-là de la Nature. »*

Nous retrouvons une définition du respect de la nature comme un rapport bienveillant et affectif avec ses constituants végétaux et animaux que nous avons plusieurs fois repéré (par exemple autour de la problématique des tritons dans la mare de l'école Freinet). Cela appuie l'hypothèse de la pédagogie par la nature qui induit un animisme enfantin, et qui est vectrice d'une citoyenneté en osmose avec les autres éléments de la nature. Rompre avec un mode vie humain destructeur est alors un but clairement visé. Si ce n'est pas à proprement parler de l'antispécisme, les richesses de la biodiversité terrestre, humain inclus, sont valorisées de manière égalitaire. Cette valorisation s'opère sur le plan théorique (dans le langage on retrouve de nombreuses métaphores, nous parlions, en dernière partie, d'une pensée qui se végétalise), comme pratique (ce que démontrent les différents terrains de ce mémoire). Nous pourrions parler, comme le ministère Québécois de la famille et des aînés, d'une approche écologique de l'éducation :

*« L'approche écologique permet à l'enfant de se construire et de se développer grâce aux interactions avec son environnement physique et humain. L'éducateur ou l'éducatrice doit donc prendre en compte l'aménagement du local, la structuration des activités et la qualité des interactions adulte-enfant, enfant-enfant et adulte-parent. »<sup>77</sup>*

---

<sup>76</sup> Par exemple, le reportage sur l'école de Marsac met en avant l'atelier musique : on y construit des instruments à l'aide de déchets (des tambour sont créés avec des seaux en plastique); c'est le concept d'*upcycling*. La forêt devient quant à une salle de musique, le déchet n'en est plus un et les enfants peuvent expérimenter sans être gênés par le brouhaha que cela aurait pu causer en étant dans une salle close.

<sup>77</sup> Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec

L'importance de ces interactions nous ramène, une fois de plus à l'intérêt dans ce type de pratiques à l'inclusion au groupe, porteur d'une culture environnementale permettant une mimesis. Nous partons ici du principe que les « *processus mimétiques jouent premièrement un rôle important dans la vie sociale ; nous acquérons la plupart de nos compétences sociales dans des processus mimétiques.* » et que « *les processus mimétiques ne sont pas des processus de copie, ni de simples imitations. [mais] des processus actifs et créatifs dans lesquels on tire de quelqu'un ou de quelque chose une impression à partir de laquelle on accomplit ses propres actes et œuvres* »<sup>78</sup>. Dans ce cadre, la pédagogie par la nature offre la possibilité d'une mimésis globale dans laquelle, nos pairs, nos aînés, ainsi que l'environnement dans lequel on est immergé, peuvent être pris pour modèles<sup>79</sup>. Nous avons repéré des processus similaires en classe de mer, mais également dans la cour de l'école Freinet où les CM2 reproduisaient les comportements observés chez leur prédécesseur tout en y ajoutant leurs propres pratiques liées à l'évolution du territoire scolaire et à l'histoire de leur groupe classe. Nous parlions alors de culture de classe.

L'inclusion au groupe de pairs, par le biais d'une culture (territoriale) commune ; et à l'environnement, grâce à la pédagogie par la nature, amène les enfants à se détacher de la dichotomie entre nature et culture. Si nos premiers enquêtés diabolisaient les adultes dans leur rapport à l'environnement, ils ne les effaçaient pas totalement de la nature comme écosystème. Les enfants s'idéalisaient alors, se rapprochant des animaux et êtres surnaturels en termes d'empreinte et promettant du même coup, une génération de futurs adultes différents. Cette perception enfantine, couplée aux différentes stratégies pédagogiques étudiées, peut être le signe d'une révolution naissante dans la conceptualisation de la nature. Pour répondre à notre problématique, qui était de trouver une mouvance générale dans les différentes stratégies permettant la création de liens entre les enfants et l'environnement, nous pourrions dire qu'il existe une volonté de sortir de l'anthropocène. Cet anthropocène marquerait en effet une trop forte imprégnation du patrimoine culturel humain sur la nature, au détriment de la symbiose développée par Christian Wulf :

---

<sup>78</sup> Wulf, C. (2014). 1 Anthropologie de l'éducation. Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 11-22). Paris: Dunod

<sup>79</sup> On retrouve alors le concept de bio-mimétisme.

*« La nature et la culture, ainsi que l'imprégnation réciproque de l'une par l'autre, constituent le patrimoine commun de l'homme. Tout patrimoine a son origine dans le passé, mais il s'en distingue surtout par la signification qu'il a pour le présent et le futur. Chaque génération doit façonner de façon créative aussi bien son patrimoine naturel que son patrimoine culturel ; elle doit le comprendre dans l'imprégnation qu'ils exercent l'un sur l'autre et la rendre féconde pour les générations futures. »<sup>80</sup>*

Le milieu de l'éducation se veut un espace d'expérimentations, afin de retrouver cette fécondité pour les générations futures. Tendre vers une sortie de l'Anthropocène serait alors un processus à double échelle : la création d'une culture environnementale globale, nécessaire au vu de la mondialisation et qui motive la protection de la Nature (la planète Terre, le Grand Tout, le Vivant) ; et une « hyper-relocalisation »<sup>81</sup> du savoir environnemental (motivant la préservation d'une nature palpable, avec laquelle on peut interagir). Nous irions alors vers la troisième nature proposée par François Joignot, celle qui a survécu au capitalisme, mais surtout à la tentative de l'humain de se conceptualiser hors d'elle. Sur le long terme, l'empreinte humaine se voudra aussi naturel que l'empreinte animale et végétale.

---

<sup>80</sup> Wulf, C. (2020). L'Anthropocène. De la critique à l'action : prolégomènes à une stratégie de la durabilité. *Le Télémaque*, 2(2), 7-14.

<sup>81</sup> Leras, N. (2020) « Vincent, paysan engagé ; être, faire et dire », Terre Vivante

## **Bibliographie :**

Aristote, (1997), *Les Parties des animaux*, Flammarion.

Andrieu, B. (2012). 2 - L'écologie de soi, Dans : , B. Andrieu, *L'autosanté: Vers une médecine réflexive* (pp. 59-78). Paris: Armand Colin.

Andrieu, B. & Sirost, O. (2014, 3) Introduction l'écologie corporelle, *Revue Sociétés* (125), pp. 5-10.

Attias, J (2021) *la désobéissance fertile – pour une écologie offensive*, Actes Sud.

Bétard, F., Hobléa, F. & Portal, C. (2017). Les géopatrimoines, de nouvelles ressources territoriales au service du développement local. *Annales de géographie*, 5(5), pp. 523-543.

Blanc J, (2009), *Savoirs relationnels et « engagement » avec le vivant : les dimensions oubliées du métier d'éleveur ?*, Natures Sciences Sociétés.

Brachet-Lehur, M. (2001). Influence des images médiatiques sur l'imaginaire des enfants : Un nouveau rapport aux images. *Imaginaire & Inconscient*, 4(4), 27-41.

Burgart Goutal, J. (2020) *Etre écoféministe, théories et pratiques*, L'échappée, collection versus

Champagne, C., Pailhé, A., & Solaz, A. (2015) Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolution en 25 ans ?, INSEE, *économie et statistique* N° 478-479-480.

Chapelle, G., & Decoust, M. (2015) « Le vivant comme modèle, la voie du biomimétisme », Albin Michel.

Ducretot, S. & Jehan, A. (2020) *Après la pluie ; Horizons écoféministes*, Tana éditions.

Dupont, Y. (2007) *dictionnaire des risques*, Armand Colin.

Duru-Bellat, M. (2017) *L'école des filles, quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, l'Harmattan.

Feenberg, A. (2013). L'anthropologie et la question de la Nature. Réflexions sur *L'Écologie des autres*, de Philippe Descola. *Revue du MAUSS*, 2(2), 105-118.

Gleyse, J. & Valette, M. (1999) Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport, *Corps et Cultures*, Corps, sport et rites.

- Gras, A. (2010) *L'évaluation du fait technique, une métaphysique pour l'hypersauvage contemporain*, Cahiers internationaux de sociologie.
- Arendt, H. (2002) *Condition de l'homme moderne*, Agora.
- Joignot, F. (2019, 04 24). Journalisme pensif, *Le Monde*.
- Journet, N. (2006). L'animisme est-il une religion ? *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 12(12), 4-4.
- Kant, E. (1803) « traité de pédagogie », Fb édition, ed 2015.
- Kraus, K. (2019) *L'inégale répartition des tâches ménagères ou la persistance d'un « privilège de genre »*, Fondation Jean Jaurès, pensée pour agir.
- Leras, N. (2020) *Vincent, paysan engagé ; être, faire et dire*, Terre Vivante.
- Maruéjols, É. (2011). La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. *Agora débats/jeunesses*, 3(3), 79-91.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. & Leblanc, A. (2012), la socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons, *l'orientation scolaire et professionnelle*, Varia.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec
- Meuret, M. (2010). *Un savoir-faire de bergers*. Versailles, France: Éditions Quæ.
- Pagezy, H. & al. (2010) *Natures du monde, dessins d'enfants*, Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Paynel, J-M. (2018) *Les 50 règles d'or de la méthode Montessori*, éditions Larousse.
- Reginensi, L. (2004). Du statut de la logique chez Jean Piaget. *Revue internationale des sciences sociales*, 3(3), 491-505.
- Sabin G. (2019) *La joie du dehors : essai de pédagogie sociale*, libertalia.
- Saint-Jean, K. (2020) *Apprivoiser l'écoanxiété ; et faire de ses écoémotions un moteur de changement* Les éditions de l'Homme.
- Silvana Q. Montanaro (1991), *Understanding the Human Being: The Importance of the First Three Years of Life*, CLIO Montessori editions.
- Snyder, P. (2019). Le Mouvement de la déesse : controverses dans le champ académique féministe. *Nouvelles Questions Féministes*, 1(1), 70-85.



Thouroude, L. (2017). Les conditions du lien d'identification mère-enseignante dans les situations de handicap de l'enfant. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 26-41.

Van Steenberghe, E. (2005) *L'éducation relative à la santé environnementale en milieu communautaire : un nouveau champ en émergence ?* RESO Unité d'Education pour la Santé, coll. « Dossier Technique ».

Vidal, A. (2017) *écologie, individualisme et course au bonheur*, Le monde à l'envers.

Wulf, C. (1999) *Anthropologie de l'éducation*, L'Harmattan, Savoir et formation.

Wulf, C. (2014). 1 Anthropologie de l'éducation [\[1\]](#). Dans : Beillerot, J & al., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 11-22). Paris: Dunod.

Wulf, C. (2020). L'Anthropocène. De la critique à l'action : prolégomènes à une stratégie de la durabilité. *Le Télémaque*, 2(2), 7-14.

Zoïa, G. (2015). Ségrégation contre bien-être : pour une école du *care*. *Le sujet dans la cité*, 2(2), 150-158.

## **Webographie :**

Site de la créatrice des Kerterres en Bretagne :

<https://kerterre.org/>

Site de la ligue de l'enseignement :

<https://laligue.org/>

Blog de Sergio Dalla Bernardina :

<https://lanimalcomme pretexte.blogspot.com/2019/03/letoile-du-berger.html>

Articles sur la charge mentale écologique des femmes :

<https://www.marieclaire.fr/charge-mentale-ecolo-ecofeminisme,1348635.asp>

<https://gazettedesfemmes.ca/15114/lenvironnement-un-nouvel-enjeu-de-charge-mentale/>

<http://www.slate.fr/story/180714/ecologie-feminisme-alienation-charge-morale>

<https://www.milkmagazine.net/la-charge-mentale-ecologique-un-poids-supplementaire-pour-les-femmes/>

<https://www.greenpeace.org/canada/fr/histoires/46171/la-charge-mentale-du-zero-dechet-2/>

Baromètre des actions climatiques :

[https://unpointcinq.ca/wp-content/uploads/2020/12/Barometre\\_de\\_action\\_climatique\\_2020.pdf](https://unpointcinq.ca/wp-content/uploads/2020/12/Barometre_de_action_climatique_2020.pdf)

Statistiques IPSOS sur le cyberharcèlement des enfants :

<https://fr.statista.com/statistiques/935985/part-des-enfants-victimes-cyberharcèlement-france/>

Statistiques IFOP sur la consommation de pornographie chez les mineurs :

[https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3698-1-study\\_file.pdf](https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3698-1-study_file.pdf)

Reportage de Konbini sur « autour du feu » :

<https://www.facebook.com/watch/?v=266438367965116>

Reportage de TF1 sur l'école-écurie de Marsac :

<https://www.facebook.com/watch/?v=763545107869738>

Reportage de Brut.fr sur la crèche en forêt Suisse par Viktorie Škvarková :

<https://www.facebook.com/watch/?v=446704013104287>

# **Annexes**

## 1- Annexes 1] Ecole de Comanna, contes et tableau lexical, données récoltées en 2019

### Conte de COMMANA 1:

Il était une fois, deux exploratrices, à la recherche de mystères et de créatures étranges. Gwenn et Camille voyageaient beaucoup, un jour, elles arrivèrent dans les Monts d'Arrée. A la sortie de l'école de Commana, elles rencontrèrent un groupe d'enfants, ils leur proposèrent de découvrir la nature qui les entoure. Leur aventure commença alors. Ils décidèrent de se rendre dans la forêt d'Huelgoat, pour cela ils fabriquèrent un radeau et deux rames, avant de partir sur la rivière, chargés de quelques fruits et de pommes de terre volées aux voisins... Tout se passait un peu trop bien dans ce périple, ça semblait louche. Ils entendirent de gros bruits, ils approchaient d'une cascade ! dans les rapides ils cassèrent une rame en essayant de ralentir leur course. Et pendant qu'ils s'afféraient à la réparer, ils perdirent la deuxième. Ils étaient fichus ! alors qu'ils s'approchaient dangereusement de la chute d'eau ils entendirent une voix les appeler depuis la rive ! c'était leur maitresse, elle leur jeta une corde et les tira sur la rive. Ils étaient sauvés mais leur radeau continua sa course, on en retrouva quelque débris dans le lac de Brennilis, leur blason flottant encore au-dessus de l'eau. La suite se ferait donc à pieds, mais la nuit tombant, ils préférèrent monter un campement. Six tentes furent montées pour passer la nuit, et au réveil, surprise ! elles étaient infestées de serpents. Tout le monde a crié, et s'est enfuit. La marche était longue, sur un chemin sinueux aux bords d'une falaise. Tout le monde était près à abandonner quand ils aperçurent une tâche noire sur la falaise d'en face : c'était la grotte ! Grâce à une vieille tyrolienne, sans doute installé par des pirates il y a des siècles, ils purent l'atteindre. Le fond de la grotte n'était pas en pierre, c'était chaud, poilu et mou... GRRRRRRRR, c'était un ours ! Les aventuriers firent demi-tour en courant, il allait falloir ruser. Ils réunirent leurs provisions devant la grotte et les tirèrent à l'aide d'une corde pour attirer l'ours toujours plus loin. Ils en profitèrent pour se jeter sur le coffre aux trésors au fond de la grotte. L'ours ayant déjà fini son repas, il revint à la charge, et dans leur fuite, les enfants firent tomber le coffre qui se brisa en bas de la falaise. Après un peu d'escalade, ils retrouvèrent l'objet, quelle déception, pas une seule pièce d'or ! Pas une seule non, mais une nouvelle carte les amenant vers de nouvelle aventure.

### CONTE COMMANA 2 :

Il était une fois deux aventurières, Gwenn et Camille. Elles étaient à la recherche d'histoires, de mythes et de créatures étranges. En arrivant près de l'école de Commana, elles rencontrèrent un groupe d'enfants. Ces derniers leur proposèrent de partir chasser le sanglier et les cerfs. Ravies, les deux aventurières acceptèrent. Mais chasser, il faut des fusils. Malheureusement, les enfants ne savaient pas très bien où en trouver. Tout le groupe partit tout de même en chercher. Des habitants devaient bien en avoir. Sur le chemin, les enfants montrèrent aux aventurières des élevages de vaches, de porcs et de chèvres.

Soudain, tout le monde s'arrêta. En effet, sur le bord de la route se trouvait un gentil petit singe qui ne mordait pas. Après que le groupe ait expliqué au singe ce qu'ils cherchaient, ce dernier décida de leur montrer le chemin. Mais près de la forêt, de grands monstres costauds, verts et poilus surgirent et emportèrent les enfants, et les aventurières et le petit singe sans que personne ne puisse faire quoi que ce soit. Mais en fait, les monstres ne leur voulaient aucun mal. Ils emmenèrent tout le petit groupe dans une grotte qui se trouvait dans la forêt. Là, ils leur montrèrent comment les monstres vivaient : comment ils chassaient, comment ils faisaient du feu, etc. La grotte était un endroit

merveilleux ! Il y avait une cascade avec des dauphins. Quand ils sautaient, ils laissaient derrière eux un bel arc-en-ciel. Il y avait même une licorne qui buvait l'eau de la cascade. Toute la troupe s'amusa bien.

Mais le soir tomba, il était temps de repartir. Tout le monde partit manger chez l'une des enfants. Comme c'était trop loin pour y aller à pied, tout le monde fit du stop. Mais peu de personnes passaient. Après un long moment, un tracteur s'arrêta enfin. Toute la troupe monta dans la remorque. Le repas chez Vanessa fut très vite manger et tout le monde fut ravi de voir les petits chatons nés la semaine passée.

Après le repas, les enfants décidèrent d'emmenner les aventurières à la fête foraine. Et pour y aller, le groupe fit encore du stop. Après un moment de patience, deux voitures s'arrêtèrent. La première était une vieille voiture conduite par un vieux monsieur. La deuxième était une voiture de luxe conduite par Mbappé ! Quelle chance ! Tout le monde partit donc, répartis dans les deux voitures. Quand soudain, malheur ! Mbappé fit un malaise au volant ! Vanessa, qui était juste à côté de lui, prit le volant. Mais elle ne savait pas conduire et la voiture se mit à rouler à gauche. Quand elle arriva sur le parking de la fête foraine, bam ! Elle rentra dans la vieille voiture conduite par le vieux monsieur ! Heureusement, personne ne fut blessé et Mbappé fut réanimé.

Point méthodologique : le groupe étant plus nombreux, nous avons préféré opérer séparément pour la création du conte.

Lexique classificatoire du vocabulaire mobilisé par les enfants de COMMANA pour parler de la nature		RHEMES				
		Nature familière/sécuritaire/locale/ordonnée/nourricière/empirique, acquise par l'expérience		Nature sauvage/étrangère /lointaine/fantasmée, Apprise, théorique.	Pas nature	
THEMES	Echelle	France, Commana		Univers, galaxie, monde, atmosphère, planète (Terre, Mars...), ciel		
	Lieux	Forêt, bois, champs, mer, montagne, rivière, source (+fontaine)		Jungle, forêt tropical, désert, mer, montagne	Route, ville	
	Objet artefact	Cabane, usine de Nettoyage de l'eau du Lac, ruche.			Cabane, tracteur, tronçonneuse, hache, turbine, appareil électriques, moyens de transport, habitation, école	
	Objet matière	Sable, terre, bois, rocher,		Rocher	Essence, pollution	
	Objet organique faune	Animal : Humain, Animaux ferme, insectes (abeilles, mouches...), écureuil, lapin, cerf, oiseau.	Construction : Nid, ruche	Cadavre d'animaux, cadavre d'humain		
	Objet organique, flore	Végétation : Arbre, fleur, herbe, Mousse, pâquerette, buisson, feuille,	Construction : Cabane	Nourriture : Fruits, légumes	Palmier	Bois/tronc
	Evènement /phénomène	Pluie, nuage, arc-en-ciel, neige, soleil		Tempête, neige	Maladie, parasite, électricité	
	Registre De l'émotion	Liberté, heureux bonheur, amour, tranquillité (peur et risque incompris)		Peur, risque		
Pratique	Jeux, sport, promenade repas, pique-nique		Escalade			

## 2- Annexe 2] Ecole de Brennilis, conte et tableau lexical, données récoltées en 2019

### Conte de BRENNILIS

Il était une fois, deux exploratrices, à la recherche de mystères et de créatures étranges. Gwenn et Camille voyageaient beaucoup, un jour, elles arrivèrent dans les Monts d'Arrée. A la sortie de l'école de Brennilis, elles rencontrèrent un groupe d'enfants, ils leur proposèrent de découvrir la nature qui les entoure. Leur aventure commença alors. Ils décidèrent de leur faire visiter les mystérieuses tourbières ! Certains y connaissaient les chemins, sinon il est très facile de s'y perdre. Ils marchaient dans la brume quand il furent arrêtés par un petit cris rauque : « ho ! marche moi dessus je te dirais rien ! », sans y prêter attention, Gwenn avait faillit écraser un troll grincheux et sa maison ! il ne faut pas trop embêter ces bêtes-là, ils n'aiment déjà pas voir des gens dans la tourbière, c'est LEUR territoire. et pour se venger, il la transforma ainsi que son amie Camille, en chat ! Les enfants étaient bien embêtés, qu'allaient-ils pouvoir faire de ces deux chatons ? Certains les trouvaient mieux comme ça, mais nos aventurières ne méritaient pas de ne manger que des croquettes. Un Korrigans apparut alors, il avait assisté à toute la scène et voulait les aider, en effet Korrigans et Trolls étaient en guerre et ils étaient venu espionner l'ennemi dans la tourbière. Il leur proposa de rejoindre son village, caché dans les bois à Botmeur ou son vieux sorcier Korrigans allait pouvoir les aider. Ils quittèrent alors la tourbière pour la forêt qui serait un chemin moins risqué, du moins, c'est ce qu'ils croyaient... il entendirent rapidement des grognements, pas effrayants, plus comme des pleurs. Ils suivirent ce bruit et trouvèrent, au fond d'un trou, un ourson Lapou, le plus petit du monde. Sans doute tombé dans un piège fabriqué par des trolls ! en voulant l'aider, les enfants finirent tous par tomber dans le trou. Ils appelèrent à l'aide pendant presque une heure, et une équipe de korrigans passant par là fini par les entendre. Ils s'agrippèrent les uns aux autres pour former une corde et tous purent sortir. Entre temps, les trolls étaient arrivés, et il fallut quitter les lieux qui se transformaient en champs de bataille. Le guide Korrigans qui les accompagnait toujours, leur montra un passage secret sous une trappe, ils se retrouvèrent dans un sombre labyrinthe où ils se piquèrent les pieds sur quelques hérissons, gardiens du passage qui débouchaient sur la forteresse des Korrigans. Ils laissèrent leur ami ourson, qui devint lui aussi un gardien de la forteresse, et montèrent en haut de la plus haute tour sous les conseils du guide qui espérait y trouver le griffon à six pattes, fidèle allié des Korrigans qui auraient pu les mener au village. Malheureusement, la dernière partie des escaliers de la tour était détruite, sans doute à cause de la guerre. Heureusement, la princesse korrigane arrive, elle coupa une mèche de ses cheveux magiques, qui se transformèrent en une échelle de tresse. Arrivé au sommet de la tour, ils montèrent sur le dos, sur les ailes, dans le bec, sur les pattes, et pour les plus courageux sur la queue du griffon qui les mena au village. Le guide alla chercher le vieux sorcier, lui expliqua la situation et il accepta d'y remédier avec une simple formule magique. Après de nombreux remerciement, toute l'équipe reparti en direction de Brennilis, c'était l'heure des parents à l'école, ils dirent au revoir aux deux aventurières, qui reprirent la route, une queue de chat dépassant de leurs vêtements en souvenir...



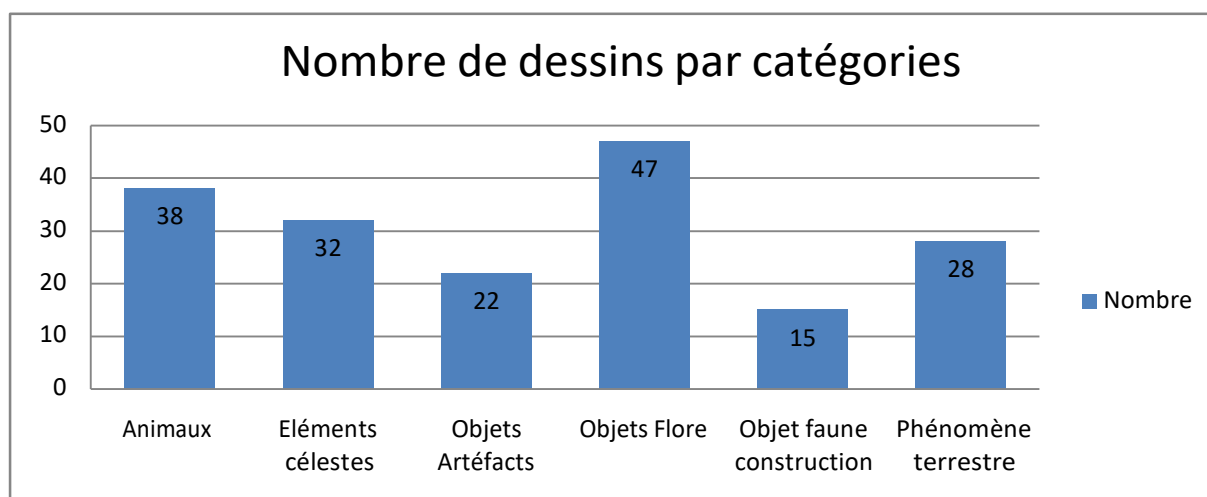
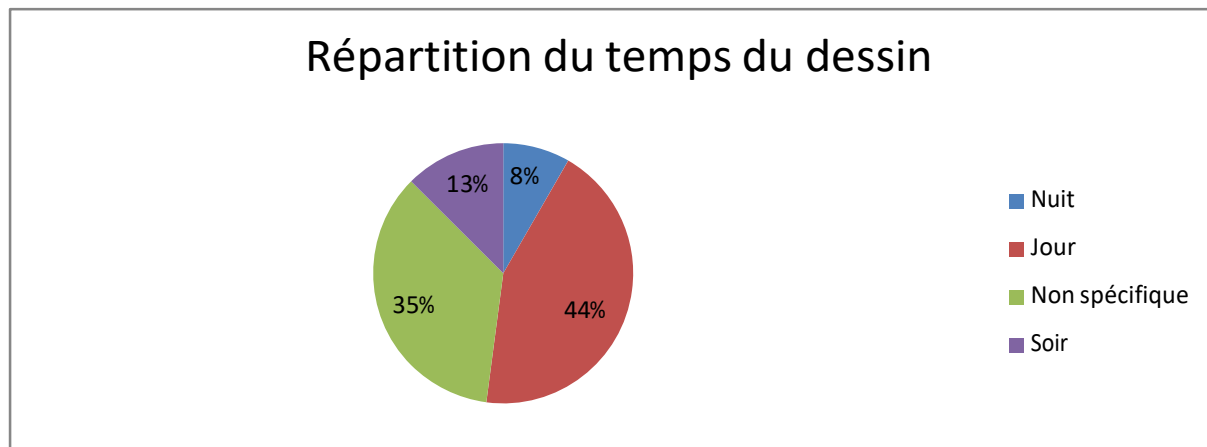
Lexique classificatoire du vocabulaire mobilisé par les enfants de BRENNILIS pour parler de la nature		RHEMES				
		Nature familière/sécuritaire /locale/ordonnée/nourricière /empirique, acquise par l'expérience	Nature sauvage/ étrangère /lointaine/ Fantasmée, apprise, théorique	Pas nature		
THEMES	Echelle	France, Commana, « monde riquiqui, tout petit » (Microcosme, insectes...),		Univers, planète (Terre, Mars...), ciel		
	Lieux	Forêt, bois, champs, mer, montagne, rivière, campagne, « chez moi », lac, ruisseau		Forêt tropical/indienne ? mer, montagne, zone de ski + forêt	Route, ville (Chine, Grenoble pcq très pollué)	
	Objet artefact	Cabane, école, maisons si peu nombreuses, pont en bois, ruines (nature passe par-dessus)			Cabane, tracteur, appareil électronique, ordinateurs, console, moyens de transport, école, bijoux (notion de superflu), poubelle, grenade (toutes les armes)	
	Objet matière	Sable, terre, bois, rocher, air		Rocher	Pollution	
	Objet organique faune	Animal, Humain, Animaux ferme, insectes (abeilles, fourmis, papillon, libellule...), Écureuil, cerf, oiseau, sanglier	Construction : Nid, toile d'araignée, corail	Traces : Poils, laine	Loups, chasseurs	
	Objet organique flore	Végétation : Arbre, fleur, herbe, mousse, buisson, feuille, sapin, roseaux	Construction : Cabane	Nourriture : Fruits, légumes, verger, tisanes, champignons,	Arbre mort	Bois
	Evènement /phénomène	Pluie, nuage, soleil, arc-en-ciel, neige, glace, saisons, jour		Neige, saisons, nuit	Gaz toxique	
	Registre de l'émotion	Bonheur, tranquille, amusant		Peur		
	Pratique	Jeux, sport (VTT), promenade, chasse, pêche				

### 3- Annexes 3] Tableau lexical de Saint-Rivoal, données récoltées en 2019

Lexique classificatoire du vocabulaire mobilisé par les enfants de SAINT RIVOAL pour parler de la nature		RHEMES			
		Nature familière/sécuritaire /locale/ordonnée/nourricière /empirique, acquise par l'expérience		Nature sauvage/étrangère /lointaine/fantasmée. Apprise, théorique	Pas nature
THEMES	Echelle	France, Mont d'Arrée		Galaxie, monde, planète (Terre, Mars...), continents, pays, ciel	
	Lieux	Forêt, bois, champs, jardin, montagne, rivière, lac		Jungle, forêt tropical, désert, montagne	Route, ville
	Objet artefact	Cabane, objet recyclé (éponge en vieille chaussette bon pour la nature=nature)			Tous objet en plastique, cabane, tracteur, appareil électriques, moyens de transport abandonnés ou en marche (pollution d'un endroit ou brûle du pétrole), habitation, école
	Objet matière	Sable, terre, bois, rocher, argile			Pétrole, pollution, carcasse de véhicule
	Objet organique faune	Animal : Humain, Animaux ferme, insectes (abeilles, mouches...), écureuil, lapin, cerf, oiseau, ours	Construction : Nid, ruche		
	Objet organique flore	Végétation : Arbre, fleur, herbe, mousse, pâquerette, buisson, feuille	Construction : Cabane	Nourriture : Fruits, légumes	Palmier
	Evènement /phénomène	Pluie, nuage, soleil, arc-en-ciel, neige		Tempête, tsunami, tremblement de terre	Contamination
	Registre de l'émotion	Liberté, bonheur, amusement, sécurité (/ville)		Peur, risque	

Pratique	Jeux, sport, promenade, ramasser les déchets
----------	--

#### 4- Annexe 4] Tableaux récapitulatifs des éléments des dessins



Pour les tableaux qui suivent, j'ai ôté pour une question de places les éléments des dessins n'étant revenus que dans un dessin.

Thème	Eléments flore						
Rhème	arbres	herbe	fleurs	arbre fruitier	buisson	arbre trou	fruits dans arbres
Nombre	137	27	49	10	11	6	60
Dessin	46	27	14	7	6	5	4

Thème	Eléments flore						
Rhème	cerise	arbre mort	champignons	fruits au sol	algues	roseau	mousse

Nombre	43	4	5	11	6	3	2
Dessin	4	4	3	2	2	2	2

Thème	Éléments célestes					
Rhème	soleil	nuage	soleil anthropomorphisé	lune	arc-enciel	
Nombre	20	13	4	3	3	
Dessin	20	9	4	3	3	

Thème	Animaux						
Rhème	oiseaux	œufs	hommes	poissons	cerf	papillon	écureuil
Nombre	52	25	40	21	6	6	5
Dessin	19	9	8	5	5	5	5

Thème	Animaux						
Rhème	hibou	renard	mouche	chien	lièvre	oisillon	fourmi
Nombre	4	4	39	3	3	3	5
Dessin	4	4	3	3	3	3	2

Thème	Animaux					
Rhème	abeilles	serpent	poules	requin	ours	chat
Nombre	3	2	2	2	2	2
Dessin	2	2	2	2	2	2

Thème	Construction de la faune						
Rhème	nid	fourmière	pont castor	ruche	crotte ?	taupinière	toile d'araignée
Nombre	11	1	1	2	1	1	1

Dessin	11	1	1	2	1	1	1
--------	----	---	---	---	---	---	---

Thème	Phénomènes terrestres					
Rhème	rivière	retenue d'eau	montagne avec neiges au sommet	colline	mer	neige
Nombre	11	6	11	7	2	2
Dessin	11	6	5	5	2	2

Thème	Artéfacts						
Rhème	maison	Lunettes de soleil	balançoire	échelle	champs	sentiers	barrière
Nombre	5	4	4	6	6	7	3
Dessin	5	4	4	3	3	5	3

arbres	en tout	à trou	trou nid	à feuilles	sans feuilles	artificiel	à cabane
sans temps	68	8	4	64	5	1	3
soirée	8	2	1	7			3
nuit	4		1	3	1		1
jour	60	3	2	52	8		
TOTAL	140	13	8	126	14	1	7

arbres	à fruit	avec oiseaux	avec araignée	branche nid	sapin	souche	avec écreuil
sans temps	2	4	1	1	7	2	3
soirée	1	3			3		
nuit	1	1		1			
jour	7	5		3			

TOTAL	11	13	1	5	10	2	3
-------	----	----	---	---	----	---	---

sol	régulier	irrégulier	règle	bord de feuille	régulier herbe	irrégulier herbe	irrégulier relief
sans temps	7	9	2	5	3	5	2
soirée	3	3		1	2		3
nuit	3	1			3		1
jour	9	10	1	5	7	7	1

## 5- Annexe 5] Portrait de Tara, animatrice nature

Tara, née le 05/06/1998

Elle grandit en ville (Grenoble), auprès de son père, sa mère, et son frère jumeau. Elle se décrit comme ayant été une enfant timide et parfois angoissée.

Elle s'oriente en première vers le Lycée Général et Polyvalent Agricole de Grenoble-Saint-Ismier, après avoir vécu une scolarité « *de centre-ville* ». Elle y obtient en 2016 son baccalauréat, série technologique Sciences Techniques de l'Agronomie et du Vivant (STAV). Quand je la questionne sur ce choix, elle ne trouve pas de réelle réponse. A cette période, l'environnement naturel (qu'elle nomme difficilement nature, car le terme lui semble trop en opposition avec l'humain), ne lui semble pas aussi central à ses activités, ni aussi nécessaire à son bien-être qu'aujourd'hui. Pourtant, l'écologie, le Vivant, soit déjà au cœur de ses réflexions. Son enfance en ville est marquée par des séjours chez sa grand-mère à la campagne qu'elle qualifie à présent de bénéfiques. Cela lui revient alors qu'elle tente de trouver l'origine de son affection pour les activités de pleine nature :

*«-j'ai grandi en ville donc ça vient pas tant de mon enfance, sauf quand j'allais chez mamie et qu'on se promenait en nature. Ouais du coup ça vient de là je pense, c'était mon gros kiffe d'être à la campagne et maintenant passer du temps, au calme, en nature est devenu un besoin. »*

Après son baccalauréat, elle quitte la France pour faire des études pré-universitaires au Québec, en Techniques d'Aménagement Cynégétiques et Halieutiques au Cégep de Baie-Comeau. L'équivalent français de ce diplôme d'études collégiales (DEC) serait le BTS en Gestion et Protection de la Nature (GPN). Encore une fois, elle n'a pas l'impression d'avoir choisi cela dans un but précis, elle voulait voyager, partir à l'étranger pour poursuivre ses études. Plusieurs anciens élèves de son lycée s'étaient ensuite formés au Cégep, la voie lui semble ouverte. Elle me dira ne pas avoir prévu d'« *allé [se] perdre au fin fond du Québec* ». Finalement, c'est le hasard qui l'a conduite vers une zone géographique avec de grands espaces naturels. Elle y trouve un certain épanouissement et se sent moins angoissée.

Au travers de sa formation, elle développe un intérêt pour les activités de pleine nature ; notamment les activités sportives (la randonnée et la course à pied). Elle pratique à présent le camping sauvage régulièrement, et ce, quelque soit la saison. Ses études pré-universitaires l'on également amenée à pratiquer

différentes formes de chasse et de pêche, mais elle délaisse sur le temps personnel ces pratiques. Elle est alors connue comme la « végane » du microcosme de la formation, cette appellation se veut, plus ou moins affectueuse en fonction de qui l'utilise. Cela deviendra finalement une réalité. En effet, faire ce choix alimentaire est un des moyens (avec le temps en nature et l'emploi dans des structures favorisant la préservation de l'environnement) que Tara a trouvé pour gérer son écoanxiété. Faire des choix de mode de vie avec un impact moindre, être dans une forme d'action « pour » et non pas « contre » la *nature*, la soulage.

Ces différents éléments l'amènent à des intérêts nouveaux. Elle évoque des sujets comme la spiritualité, qui fut amené par son immersion dans l'environnement naturel. Afin de répondre à ses questionnements, elle lira beaucoup sur l'astronomie, la géologie, paléologie... Elle cherche à comprendre le monde qui l'entoure dans ses différents aspects, par différents prismes.

Une fois son diplôme obtenu, elle travaillera deux ans comme coordonnatrice aux interprétations dans le Parc Nature de Pointe-aux-Outardes (nous présentons de manière approfondie les dynamiques de sensibilisations qui s'y joue dans ce mémoire, en annexe 6 vous trouverez également des fiches activités réalisées à partir de ce qu'elle m'a raconté). Elle sent alors une rupture avec de nombreux camarades de formation qui tendent à devenir des guides pour les activités liées à la chasse et à la pêche. Son rapport à l'environnement devient plus spirituel et conceptuel quand eux tendent vers une relation technique. Le monde végétal lui parle plus. Le confinement lié au covid lui permet de prendre le temps, en 2020, de se former en ligne chez *Flora Medicina*, une école québécoise. Elle y découvre les potentiels des plantes médicinales, « *dans l'idée de (re)découvrir des pratiques et savoirs anciens, pour la plupart* ». Elle conclut en me disant finalement « *Je crois que mes projets scolaires et professionnels ont toujours été motivés par mon désir d'œuvrer pour la protection de l'environnement et des richesses naturelles, et mon amour pour le contact humain m'a orienté vers la voie de la sensibilisation à la nature.* ».

Quelques mois après notre entretien, elle revient vers moi car notre échange l'a poussé à la réflexion quant à ses choix et son affection pour « *l'environnement et les richesses naturelles* ». Son contrat au Parc Nature de Pointe-aux-Outardes se terminant, elle change de poste et de région. Elle est, depuis le mois de mai 2021, garde-parc au Parc National de Miguasha. Cette zone est légèrement plus tempérée qu'à Baie-Comeau, ce qui modifie la végétation. Alors que les



conifères étaient surreprésentés (plus résistants au froid), elle m'évoque un certain plaisir à retrouver des forêts plus variées avec des feuillus. Cette modification des paysages lui fait même ressentir du bien-être, de l'apaisement, ce qu'elle tente de comprendre. Finalement, elle analyse cela comme un rapprochement géomorphologique, climatique et organique entre son territoire d'adoption et son premier territoire, les endroits qu'elle a connue avec sa famille étant enfant. Elle se demande si l'on peut réellement vivre épanouie sur le long terme dans un milieu différent de celui avec lequel on a été mis en relation pendant l'enfance, si l'on ne cherche pas toujours à le retrouver. Elle met en relation cela avec sa peur panique de l'océan, des profondeurs. « *Même si j'ai passé beaucoup de vacances à la mer, c'est pas le milieu dans lequel j'ai grandi et vécu, je me vois pas vivre dans un truc aussi différent* ». Idem, les zones tropicales lui semblent invivables. Elle relativise cependant, en prenant comme contre-exemple son frère jumeau qui n'a, ni les mêmes goûts, ni les mêmes aspirations.

Ses observations sont de bonnes pistes de réflexion pour explorer encore la notion de territoire et la relation étroite que l'on entretient avec celui sur lequel on grandit. L'impact sur la volonté de préservation est à étudier encore.

## 6- Annexe 6] Fiches activités présentant le thème insectes et oiseaux de Tara

Afin d'éclairer un peu plus les modes de transmission du savoir et de sensibilisation de Tara dans son parc, elle m'a détaillé deux des activités qu'elle a l'habitude d'animer. D'un point de vue méthodologique, la constitution de « fiche d'activité » dans le milieu professionnel dans lequel j'évolue m'a permis de synthétiser facilement les échanges avec Tara. En gardant en tête, tout au long de l'entretien, ces fiches que nous devons produire pour chaque activité proposée au sein des écoles, j'ai pu récolter les principales informations quant à la volonté et aux modes de transmission utilisés. Cela me permet donc de produire ces deux tableaux.

Nom de l'activité : Les insectes		Type d'activité : découverte du milieu
Description de l'activité : Partir à la découverte des différentes variétés d'insectes qui cohabitent dans les sous-bois de la région.		
Objectifs opérationnels : apprentissage des différentes variétés d'insectes habitant l'environnement naturel proche des enfants, comprendre leur place dans l'écosystème auquel ils appartiennent, être capable de reconnaître à quel stade de sa vie est l'insecte. De manière sous-jacente, on cherche à développer la curiosité via l'exploration. A sensibilisé à la préservation du milieu et de tous ses habitants, même les plus petits. La préhension d'un matériel scientifique d'observation nouveau est aussi un but pédagogique.		
Matériel : loupes, figurines évolutives de différents insectes		
Nombre :	Age : 6 à 7 ans	Lieu : Sous-bois du parc de la Baie-aux-Outardes
Règles de sécurité : ne pas dépasser l'espace précisé par l'encadrant, ne pas grimper aux arbres, tout élément retourné ou soulevé doit être remis à sa place afin de préserver le lieu de vie des insectes		
Déroulement de l'activité : à leur arrivée, et après la passation des consignes et règles de sécurité, les enfants se voient confier des loupes. Ils partent alors en exploration à la recherche de petites bêtes dans l'espace imposé. Il faudra observer le sol, le long des troncs, dans le feuillage, dans les souches en		

décomposition, sous les pierres... Cela peut se rapprocher d'une chasse au trésor. Ensuite, l'animatrice les rappelle, un moment de partage sur ce qui a été observé est mis en place, l'adulte gère le partage de parole. En fonction de ce qui a été observé, on mobilisera les figurines appropriées. Afin de donner un aspect ludique à ces objets, elles seront placées dans le désordre et les enfants, par petits groupes, vont devoir les réorganiser dans un ordre logique.

Nom de l'activité : Les oiseaux		Type d'activité : découverte du milieu
Description de l'activité : Partir à la découverte des différentes variétés d'oiseaux qui cohabitent dans les bois de la région.		
Objectif opérationnel : apprentissage des différentes variétés d'oiseaux habitant l'environnement naturel proche des enfants, comprendre leur place dans l'écosystème auquel ils appartiennent, être capable de reconnaître leur plumage et leur chant. De manière sous-jacente, on cherche à développer la curiosité via l'exploration. A sensibilisé à la préservation du milieu et de tous ses habitants. La préhension d'un matériel scientifique d'observation nouveau est aussi un but pédagogique.		
Matériel : Jumelles		
Nombre :	Age : 8 à 9 ans	Lieu : les bois du parc de la Baies-aux-Outardes et sa toure d'observation
Règles de sécurité : Dans les bois, on ne s'éloigne pas du groupe et on se déplace de manière silencieuse afin de ne pas faire fuir les animaux que l'on pourrait observer. Sur la tour, on marche et on fait attention aux autres. Il ne faut jamais se pencher. Les jumelles s'utilisent avec précaution, la lanière de sécurité autour du coup		
Déroulement de l'activité : à leur arrivée, et après la passation des consignes et règles de sécurité, les enfants se voient confier des jumelles. Ils partent alors pour une courte randonnée entre bois et zone littorale. Le but est d'entendre et d'observer un maximum d'espèce d'oiseaux différentes. Il faudra observer dans le ciel, sur les branches, sur l'eau... On peut également		

tenter de trouver des nids ou des empreintes dans le sable. Ensuite, l'animatrice les rappelle, un moment de partage sur ce qui a été observé est mis en place, l'adulte gère le partage de parole. En fonction de ce qui a été observé, l'animatrice partage quelques informations propres à l'espèce et ce qui peut être mis en place pour sa protection. Les enfants rendent les jumelles.