



**HAL**  
open science

# Le corps des écoliers évoluant en nature gagne-t-il en motricité ?

Lucie Legendre

► **To cite this version:**

Lucie Legendre. Le corps des écoliers évoluant en nature gagne-t-il en motricité ?. Education. 2024. dumas-04843940

**HAL Id: dumas-04843940**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04843940v1>**

Submitted on 17 Dec 2024

**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



## **Mémoire**

Présenté pour l'obtention du grade de

## **MASTER**

“Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation”

Mention 1<sup>er</sup> degré parcours Professeur des écoles

Sur le thème suivant :

**Le corps des écoliers évoluant en nature gagne-t-il en motricité ?**

Mémoire présenté par Lucie Legendre

Directeur, Frédérick Guyon

Maître de conférences 74e section

Année universitaire 2023-2024

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	5
<b>A. Etat des connaissances sur le sujet</b> .....	7
I. Le corps de l'enfant .....	7
1. Définir le corps .....	7
a. L'école maternelle : âge d'or de la motricité .....	7
b. Les stades du développement moteur .....	9
c. Habilités motrices fondamentales .....	10
d. Le lien entre motricité et environnement .....	11
e. « L'existence est d'abord corporelle » (Le Breton, 1990) .....	13
2. Le corps de l'enfant à l'école française .....	14
a. L'historique de la place de la nature à l'école française .....	14
i. De 1870 à 1940 : sous la IIIe République .....	14
ii. De 1950 à 2004 .....	17
iii. 2004 jusqu'à aujourd'hui .....	21
b. Une école qui dualise le corps et l'esprit et le contrôle .....	23
c. Le poids de l'héritage architectural .....	24
d. L'intérieur est protégé, l'extérieur est dangereux pour les corps .....	26
3. Le corps de l'enfant chez les pays voisins .....	27
a. Rapport au corps dans les pays Scandinaves .....	27
b. Rapport au corps en Allemagne .....	28
II. Le corps de l'enfant dans la nature .....	30
1. Les bienfaits .....	30
a. Physiques et mentaux .....	30
b. Améliorations des compétences cognitives .....	30
2. Développer une approche sensible dès la petite enfance .....	32
a. Favoriser l'expérience du corps dans la nature .....	32
b. Expérience vécue et apprentissage .....	33
<b>B. Problématique</b> .....	36
<b>C. Expérimentation</b> .....	37
a. Terrain d'enquête .....	37
b. Méthode .....	38
c. Protocole .....	39

d. Présentation des résultats .....	40
e. Analyse des résultats.....	48
<b>D. Discussion.....</b>	<b>50</b>
<b>E. Perspectives professionnelles.....</b>	<b>55</b>
<b>F. Conclusion.....</b>	<b>56</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>57</b>
<b>Sitographie.....</b>	<b>60</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>62</b>

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement mon directeur de mémoire Monsieur Frédéric Guyon, qui a accepté de devenir mon directeur en cours de route. Je vous remercie pour l'intérêt que vous avez porté à ma réflexion et pour vos retours constructifs.

Je remercie également l'INSPE de Besançon qui m'a proposé de partir à Fribourg en Brisgau en Allemagne, afin de découvrir un Kindergarten Franco-Allemand. Découvrir une autre approche du développement de l'enfant outre Rhin m'a grandement inspirée pour nourrir ma réflexion.

Je suis également reconnaissante envers l'enseignante titulaire qui m'a accompagnée tout le long de cette année de stage en classe de moyenne et grande section. Merci de m'avoir accordé la liberté d'expérimenter l'école du dehors.

Enfin, je remercie mes parents et mon frère, qui m'ont toujours soutenue.

# Introduction

Une étude de 2006 du Manhattan College de New York, révèle que 71% des mères jouaient dehors petites alors que seuls 26% de leurs enfants en font autant aujourd'hui<sup>1</sup>.

Il semble que l'on constate ce même phénomène en France. Selon un rapport publié en 2015 par l'Institut de veille sanitaire (INVS), quatre enfants sur dix (de 3 à 10 ans) ne jouent jamais dehors pendant la semaine<sup>2</sup>. Si nos ancêtres gardent des souvenirs de jeux libres à l'extérieur, peu d'enfants aujourd'hui poursuivent cette pratique. Le temps à jouer dehors au fil des générations paraît diminuer drastiquement. Les enfants d'aujourd'hui semblent être relégués à l'intérieur des maisons. Et pour cause, le dehors est dangereux, selon les parents : le risque d'accidents de circulation et de rencontres avec des inconnus<sup>3</sup> par exemple est trop important. Aussi, l'avènement des outils numériques toujours plus attractifs entérinent ce processus de « générations d'intérieur ». A l'âge de 5 ans, les enfants passent en moyenne 1h34 devant un écran par jour<sup>4</sup>. Ces pratiques éducatives entraînent des conséquences sur les enfants. Richard Louv parle de ce qu'il nomme le « syndrome de manque de nature » pour ces générations. Les enfants d'intérieur rencontreraient des difficultés d'attention ou encore plus de problèmes de santé physique<sup>5</sup>. Mais à cela, s'ajoute également l'urgence climatique actuelle et la nécessité de former les générations à habiter sereinement le monde de demain.

Quand j'ai saisi l'ampleur de ce phénomène, je me suis interrogée sur le rôle de l'école française et la place que celle-ci accorde à la nature dans ses apprentissages. Que fait l'école face à ces enjeux de santé publique et sur la protection de l'environnement ? Comment former des élèves à agir pour la protection de la nature si, enfants, ils n'ont pas interagi, expérimenté, développé leur corps dans la nature ? Louise Chawla montre que les individus engagés dans des actions en faveur de l'environnement sont des personnes qui durant leur enfance ont joué dans la nature et développé un lien affectif avec elle<sup>6</sup>. En cela, pratiquer l'école dehors paraît être une solution intéressante. L'école du dehors est : « une approche novatrice de

---

<sup>1</sup> Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>

<sup>2</sup> Article - *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*. (s. d.). [https://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2015/30-31/2015\\_30-31\\_3.html](https://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2015/30-31/2015_30-31_3.html)

<sup>3</sup> Clerc, M. (2022). Clément Rivière, Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.54148>

<sup>4</sup> *Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance*. (s. d.). Ined - Institut National D'études Démographiques. <https://www.elfe-france.fr/>

<sup>5</sup> REISO - *Actualités - Manquer de nature, un souci de santé publique*. (s. d.). REISO.org. <https://www.reiso.org/actualites/fil-de-l-actu/11381-manquer-de-nature-un-souci-de-sante-publique#:~:text=On%20peut%20attribuer%20C3%A0%20une,%C3%A9pid%C3%A9mie%20C2%BB%20d'inactivit%C3%A9%20physique.>

<sup>6</sup> Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions.

l'enseignement, qui consiste à sortir de la salle de classe régulièrement pour enseigner autrement en se rendant régulièrement dans un espace naturel proche<sup>7</sup> ».

Or, mes différentes observations en tant qu'enseignante stagiaire dans les écoles françaises sont les suivantes : peu d'enseignants investissent la nature dans leurs apprentissages. Les seules expériences de plein air se limitent aux cours d'EPS dans une cour de récréation aseptisée. En revanche, ce qui m'a particulièrement marquée pendant ma formation initiale c'est l'observation d'un stage à l'étranger en Allemagne dans un jardin d'enfant Franco-Allemand. Pour la communauté éducative des jardins d'enfants, la nature, à la différence de la maternelle française est une composante essentielle qui participe à l'apprentissage et au bien-être des enfants. Ces enfants, au cours des temps de récréation jouent sur un terrain couvert d'herbe ou de terre. Ils sont équipés de vêtements qui leur permettent de se salir (bottes et combinaisons de pluie). Si l'on revient aux enseignements dispensés en formation initiale à l'INSPE, notamment celle de Besançon, l'enseignement de l'éducation au développement durable est dispensé mais le concept d'école dehors ou encore les bienfaits de la nature ne sont quasiment pas évoqués.

Si pour moi pratiquer l'école du dehors est essentiel pour les raisons citées précédemment, je me suis questionnée sur les véritables bienfaits de cette pratique. Hormis les compétences en matière d'éducation à l'environnement, que gagnent ces enfants qui évoluent dehors ? Naturellement, je me suis penchée sur les questions de motricité, car il semble que l'environnement extérieur ait plus de capacités à stimuler sensoriellement ces enfants et donc à impliquer leur corps dans les apprentissages. En effet, selon Merleau Ponty : « Le corps est notre instrument général de compréhension du monde<sup>8</sup> ». David Le Breton inclut également le terme de la sensibilité, primordiale pour construire sa compréhension du monde et son individualité : « L'individu n'existe que là où il se tient à travers sa sensorialité, son affectivité, ses gestes ou ses mouvements<sup>9</sup>. »

Pour ma part, je suis convaincue en tant qu'ancienne élève et future enseignante que l'expérimentation, la confrontation au réel est nécessaire pour donner du sens aux apprentissages. Ainsi, pour éduquer à l'environnement il me paraît nécessaire d'inclure le corps de l'enfant avec des expériences sensorielles de nature pour le connaître, le comprendre avant de pouvoir le protéger.

Alors pour ces rares écoliers qui évoluent en nature, que gagnent ils physiquement ? Qu'en est-il de leur santé physique et notamment de leur motricité ? La motricité se définit de la sorte : c'est l'ensemble des fonctions qui assurent les mouvements. Celle-ci est-elle plus engagée pour ces enfants ? Dans un environnement naturel, leur corps gagne-t-il en motricité ?

---

<sup>7</sup> *Faire classe dehors.* (s. d.). Académie de Paris. <https://www.ac-paris.fr/faire-classe-dehors-128177#:~:text=Cette%20approche%20novatrice%20de%20l,dans%20un%20espace%20naturel%20proche>.

<sup>8</sup> LE BRETON David, « Le corps entre significations et informations », *Hermès, La Revue*, 2014/1 (n° 68), p. 21-30. DOI : 10.3917/herm.068.0021. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-1-page-21.htm>

<sup>9</sup> *ibid*

# A. Etat des connaissances sur le sujet

## I. Le corps de l'enfant

### 1. Définir le corps

« Entre la chair de l'homme et la chair du monde s'étend une continuité sensorielle de chaque instant. L'individu ne prend conscience de soi qu'à travers le sentir, il éprouve son existence par les résonances sensorielles et perceptives qui ne cessent de le traverser<sup>10</sup> »

Le corps paraît être notre premier vecteur de communication et de compréhension au monde selon cette citation de David Le Breton. Il nous permet d'être au monde et ce dès le plus jeune âge. Il paraît donc primordial de l'utiliser et de développer dès l'enfance la motricité. Il s'agit de « l'ensemble des fonctions qui assurent le mouvement. »<sup>11</sup> Cette motricité est nécessaire pour que l'enfant se découvre soi et s'ouvre au monde.

#### a. L'école maternelle : âge d'or de la motricité

Nous allons dans un premier temps définir la motricité. Etymologiquement, le terme motricité, est un dérivé du féminin moteur. Ce dernier signifie ce qui donne le mouvement. Le terme motricité renvoie donc au mouvement, soit le déplacement d'une partie du corps sous l'effet de la contraction musculaire. La motricité, selon Paoletti, ce sont « l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements<sup>12</sup>. » Le corps est donc doté de fonctions cérébrales qui permettent les mouvements.

Pour Fabrice Delsahut, l'école maternelle est l'âge d'or pour pratiquer la motricité car cette pratique conditionne la vie d'adulte des enfants. Il faut donc, en maternelle : « Porter une attention particulière à la qualité des situations proposées<sup>13</sup>. »

Un autre terme s'avère nécessaire pour comprendre de manière globale la motricité. Il s'agit du terme d'habileté motrice. Selon Encyclopædia universalis, il s'agit d'un : « Ensemble de mécanismes qui permettent de mouvoir un ou plusieurs des segments chez l'enfant et ainsi éventuellement de se détacher par rapport au substrat<sup>14</sup> ».

---

<sup>10</sup> Le Breton, D. (2008). *Anthropologie du corps et modernité* (5e éd. mise à jour). PUF.

<sup>11</sup> motricité - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/motricite>

<sup>12</sup> *Education et motricité : L'enfant de deux à huit ans.* (2009). De Boeck Université.

<sup>13</sup> Delsahut, F. (2021). *L'EPS à la maternelle : Comprendre pour enseigner.* Atlande.

<sup>14</sup> Universalis, E. (s. d.). *MOTRICITÉ - Index.* Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/index/motricite/>

Cet ensemble est régi chez l'enfant par ce que l'on nomme le développement moteur. Il s'agit de l'évolution des capacités motrices résultant de la maturation ou de l'entraînement.

Il existe un répertoire d'actions motrices fondamentales qui se développe chez l'enfant en fonction de sa maturité et de la richesse de ses expériences vécues<sup>15</sup>.

Celles-ci sont déclinées en grandes familles :

- Les locomotions (ou déplacements) : marcher, courir, sauter, grimper, rouler, glisser.
- Les équilibres (attitudes stabilisées) et les manipulations : saisir, agiter, tirer, pousser.
- Les projections et réception d'objets : lancer, recevoir.

Ces actions, ces patrons moteurs, sont à la base de tous les gestes.

De plus, le développement moteur de l'enfant est régi par deux lois. La loi proximo distale : elle illustre le progrès de la myélinisation dans un sens proximo-distal, soit des segments centraux aux segments périphériques. Cela permet de contrôler les grands muscles aux plus petits, permettant des gestes précis et minutieux. Il existe également la loi céphalo caudale : c'est la myélinisation des fibres nerveuses qui se fait en progressant dans un sens céphalo caudal, soit de la tête vers le bas de la colonne vertébrale. Ces lois régissent le développement moteur de l'enfant. Il semble que plus on met l'enfant dans des situations de motricité qui travaillent ces lois, plus on observe des progrès de myélinisation des fibres nerveuses sur l'enfant. Ces progrès lui permettront des gestes précis sur le plan caudal et distal, permettant ainsi l'exécution d'habiletés motrices assurées<sup>16</sup>.

Ensuite, l'acte moteur est dominé par quatre processus de l'apprentissage moteur qui interagissent entre eux<sup>17</sup> :

- L'équilibration

Pour maintenir une position verticale chez l'humain, cela nécessite l'entrée en action de tout un réseau d'organes, qui agissent les uns sur les autres. Il faut donc allier la position de la tête à la sensibilité proprioceptive (c'est-à-dire la capacité à se représenter son corps). L'objectif c'est donc de passer d'un élève qui effectue une action où le déséquilibre est refusé (conservation de la verticalité) à un élève qui a la capacité d'accepter le déséquilibre et même de l'anticiper.

- La dissociation

La dissociation segmentaire c'est l'autonomie du mouvement d'une partie d'un corps par rapport à l'ensemble. Au début, l'action de l'enfant est globale c'est-à-dire « synchronisée » puis peu à peu le geste est plus épuré et seuls les muscles nécessaires sont utilisés : c'est la différenciation. L'objectif pour l'élève est de passer d'une manière d'agir globale où tout le corps participe à une manière où seulement une partie du corps est mobilisée. Cette progression obéit aux lois céphalo caudale et proximo distale.

---

<sup>15</sup> Delsahut, F. (2021). *L'EPS à la maternelle : Comprendre pour enseigner*. Atlande.

<sup>16</sup> *Ibid*

<sup>17</sup> *Ibid*

- La coordination

C'est l'ajustement spatiotemporel des actions, adapté au but poursuivi. En premier lieu, les actions sont juxtaposées : elles se succèdent avec un arrêt entre elles. Puis, les actions sont coordonnées : elles s'enchaînent sans temps d'arrêt. Il faut donc passer d'un état où les actions sont juxtaposées à un état où elles sont coordonnées.

- L'automatisation

L'automatisation c'est la capacité de l'acte moteur à être exécuté d'une manière de moins en moins dépendante au fil du temps et de moins en moins assujettie aux effets d'inférence (tâches connexes et perturbations de l'environnement). L'objectif c'est de passer d'un élève qui contrôle visuellement son action (centralisation visuelle ou « tête sur les pieds ») à un élève qui contrôle son action de manière plus kinesthésique ».

Ces processus d'apprentissage moteurs doivent être pratiqués à la maternelle, afin de permettre à l'enfant de prendre conscience de son corps, développer de meilleures capacités. Mais, ceci est en lien avec ses différents stades du développement moteur.

## **b. Les stades du développement moteur**

### **i. Les stades de développement moteur selon Gallahue**

Gallahue et Ozmun (2002) théorisent quatre stades du développement moteur : il y a d'abord le stade réflexif (soit le stade in utero jusqu'à 1 an), puis le stade rudimentaire (1 à 2 ans), fondamental (3 à 6 ans), et spécialisé dans la motricité sportive (à partir de 7 ans)<sup>18</sup>.

Pendant le stade fondamental du mouvement ; les enfants apprennent à perfectionner leurs compétences motrices qu'ils ont acquises pendant le stade rudimentaire<sup>19</sup>.

Ces compétences sont-elles mêmes classées selon trois fonctions : la stabilité (axiale et dynamique), la locomotion (basique et combinée) et la manipulation (absorptive et propulsive). La stabilité, c'est le maintien du corps de l'enfant par son centre de gravité. La locomotion c'est ce qui lui permet de passer d'un endroit à un autre. La manipulation c'est ce qui lui permet de recevoir ou d'exercer une force sur un objet. On peut évaluer la motricité globale de manière quantitative mais aussi de manière qualitative<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> David L. Gallahue, *Understanding Motor Development in Children*, New York ; Wiley, 1982

<sup>19</sup> Barriol, C., Garitte, C. & Pons, F. (2013). Lien entre la motricité globale et la compréhension des émotions chez les enfants de deux ans. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 257–279. <https://doi.org/10.7202/1061212ar>

<sup>20</sup> *Ibid*

### **c. Habilités motrices fondamentales<sup>21</sup>**

Il existe une série d'habilités motrices fondamentales que sont les suivantes :

La maîtrise du corps : accent mis sur l'équilibre

- Mouvements axiaux (se pencher, tourner, rouler, se tordre, pivoter, saisir, osciller, etc.)
- Equilibre statique (garder l'équilibre lorsque le centre de gravité demeure stationnaire : se tenir debout sur une zone restreinte, sur la pointe des pieds ou sur un pied, se tenir à quatre pattes, position en trois points etc.)
- Equilibre dynamique (différents types de marches dans lesquelles l'équilibre est maintenu alors que le centre de gravité se déplace)

La manipulation d'objets : accent mis sur la coordination et l'équilibre

- Lancer / faire des passes (lancer bas / lancer haut / lancer par-dessus la tête / lancer à une ou deux mains)
- Attraper (près / loin du corps ; en haut / en bas / à une ou deux mains)
- Frapper avec le pied (objet immobile / en mouvement)
- Drible (avec la main / le pied / un accessoire)

La locomotion : accent mis sur l'équilibre, la coordination, l'agilité et la vitesse

- Courir (en avant, en arrière, latéralement ; sprint ; démarrage / arrêt : changement de rythme / direction ; prendre appui sur un pied)
- Esquiver
- Sauter (distance / en hauteur / depuis une hauteur ; décollage / réception à un ou deux pieds)
- Sautiller (dans plusieurs directions / à deux pieds)
- Galoper / skipping

L'ensemble de ces activités motrices est nécessairement réalisé dans un environnement donné. Les activités motrices est l'environnement sont donc liés.

---

<sup>21</sup> Lara-Bercial, S. (2012). Wildcats Activ8 Coaches Resource Pack. Belfast : Sport Northern Ireland.

## **d. Le lien entre motricité et environnement**

### **i. Les schèmes de perception, d'analyse et d'action pour s'adapter au monde**

Le pédagogue et psychologue Jean Piaget a défini un lien entre le mouvement et le milieu. Selon lui, chez le petit, son développement est une adaptation au milieu extérieur. En agissant sur le mouvement extérieur (on parle d'accommodation) et en incorporant des éléments du monde extérieur (assimilation), l'enfant parvient à modifier ses structures et son fonctionnement. Il forme ce que Piaget nomme des « schèmes d'actions » en constituant des structures d'actions répétitives. L'analyse de Piaget peut être complétée par les travaux en sociologie de Bernard Lahire. Selon lui, d'autres schèmes sont intégrés chez l'individu lui permettant de s'adapter au monde extérieur : « On pourrait par conséquent émettre l'hypothèse de l'incorporation par chaque acteur d'une multiplicité de schèmes d'action (schème sensori-moteur, schème de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.) d'habitudes (habitudes de pensée, de langage, de mouvement...), qui s'organisent en autant de répertoires que de contextes sociaux pertinents qu'il apprend de distinguer – et souvent à nommer – à travers l'ensemble de ses expériences socialisatrices antérieures<sup>22</sup>». En d'autres termes, pour s'adapter au milieu extérieur, l'individu va créer un ensemble de schèmes spécifiques à la perception, à l'analyse, l'appréciation... Ces différents types de schèmes s'organisent dans les expériences socialisatrices de l'individu et lui permet de s'adapter au monde extérieur.

Par ailleurs, Piaget définit quatre structures cognitives primaires qui correspondent à des stades de développement. Le premier stade est le stade sensorimoteur. Il s'étend de la naissance jusqu'à 2 ans. Dans cette période, le contact de l'enfant avec le monde et ce qui l'entoure dépend seulement de ses mouvements qu'il effectue et des sensations que cela lui procure. Chaque objet est analysé, mis dans la bouche par exemple pour comprendre ses caractéristiques en procédant par essais erreurs. Le second stade est celui de la période préopératoire qui débute vers 2 ans et se termine vers 7 ans. Grâce à l'avènement du langage, l'enfant devient capable de penser de manière symbolique, de se représenter des choses à partir de mots ou symboles. Il saisit aussi les notions de quantité et d'espace. Il demeure cependant orienté vers les actions concrètes. Entre 7 et 12 ans c'est le stade des opérations concrètes. L'enfant devient capable d'envisager des événements qui sont en dehors de sa propre vie. Il crée des raisonnements logiques avec l'aide d'un rapport direct et concret. A partir de 12 ans, se développe le stade des opérations formelles. L'enfant devient capable d'effectuer des raisonnements hypothético-déductifs et d'établir des relations abstraites. Mais des études plus récentes montrent que les stades de développement de l'enfant sont remis en cause. Elles révèlent que le développement de l'enfant n'est finalement ni linéaire, ni régulier. Ce développement peut s'accompagner de stagnation et régression en lien avec des variabilités inter et intra individuelles<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Lahire Bernard, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998, p. 42.

<sup>23</sup> Groenen, H., & Loison, M. (2021). *EPS : Le manuel complet pour réussir l'oral CRPE 2022*. Vuibert

## ii. Selon Henri Wallon

Le psychologue Henri Wallon fait le lien entre émotions et motricité. Il explique que les émotions sont : « Des fonctions vitales pour le jeune enfant : elles lui permettent, dès sa naissance, de communiquer avec son entourage et d'assurer ainsi sa survie. ». Motricité et émotions seraient donc liées et nécessaires pour communiquer avec son environnement. Aussi, les réponses corporelles, sous forme de postures permettent d'entraîner une communication avec l'entourage : « La régularité et la cohérence de ces réponses vont sécuriser l'enfant et lui permettre, dans un premier temps, d'accéder à une représentation mentale des choses – objets – personnes – (intelligence symbolique).<sup>24</sup> »

## iii. Selon Maria Montessori

« L'enfant fait sa propre chair mentale en se servant de ce qui l'environne.<sup>25</sup> » C'est ce que Maria Montessori nomme « l'esprit absorbant ». Il permettrait selon elle d'apprendre à marcher et à parler de manière spontanée. Cet esprit absorbant est d'abord inconscient de 0 à 3 ans. A partir de 3 ans l'enfant aurait besoin d'expérimenter, de toucher des choses et d'explorer activement son environnement <sup>26</sup>.

Maria Montessori explique également que « le jeu, l'imagination et les questions sont les trois caractéristiques de cet âge.<sup>27</sup> »

Elle définit aussi ce qu'elle nomme les périodes sensibles de l'enfant qui évoluent en fonction de l'âge de ce dernier. Celles-ci se produisent principalement avant l'âge de 6 ans.

Ces périodes sensibles sont les suivantes :

- « De l'ordre (intérieur et extérieur) entre 0 et 6 ans : les enfants ont besoin de constance dans le rangement des objets et s'intéressent au classement et relation entre les choses
- Du mouvement entre 0 et 5 ans avec l'apprentissage de la marche, équilibre, et manipulation fine
- Du langage entre 0 et 6 ans pendant laquelle les enfants apprennent à parler, s'intéressent à la construction des mots puis à la construction grammaticale du discours.
- Du raffinement sensoriel entre 0 et 6 ans avec un intérêt particulier pour les petits objets
- Du développement social entre 2,5 et 6 ans avec un intérêt accru pour le groupe et les codes sociaux, telles que la politesse et la délicatesse
- De l'âme avant l'âge de 7 ans où l'enfant a des élans spirituels et un intérêt pour des questions métaphysiques autour de l'origine de l'humanité<sup>28</sup> ».

À tout moment, l'enfant doit avoir à sa disposition une série d'activités qui permet de stimuler sa période sensible et avoir le temps nécessaire pour s'y consacrer. Très vite, selon elle, les enfants seraient : « spontanément orientés vers les aspects de leur environnement qui répondent

---

<sup>24</sup> Barriol, C., Garitte, C. & Pons, F. (2013). Lien entre la motricité globale et la compréhension des émotions chez les enfants de deux ans. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 257–279. <https://doi.org/10.7202/1061212ar>

<sup>25</sup> Philippine Courtier. L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle. *Psychologie et comportements*. Université de Lyon, 2019. Français. ffNNT : 2019LYSE1286ff. ffTel-02454499f (p. 29)

<sup>26</sup> *Ibid*

<sup>27</sup> *Ibid*

<sup>28</sup> *Ibid* (p.31)

à leur besoin spécifique d'apprentissage et pourraient s'y concentrer facilement, répétant les activités sans se lasser <sup>29</sup> ». L'enfant existe donc à travers son besoin d'explorer, de toucher ce qu'il entoure. C'est finalement grâce à l'usage de son corps qu'il évolue.

### **e. « L'existence est d'abord corporelle » (Le Breton, 1990)**

Selon David Le Breton : « Le corps est un vecteur sémantique par l'intermédiaire duquel se construit l'évidence de la relation au monde : activités perceptives, mais aussi expression des sentiments, étiquettes des rites d'interaction, gestuelles et mimiques, mise en scène de l'apparence, jeux subtils de la séduction, techniques du corps, entretien physique, relation à la souffrance, à la douleur etc. L'existence est d'abord corporelle <sup>30</sup>. »

Or, toujours selon lui : « L'intention du corps dans la pensée occidentale répond à un triple retranchement : l'homme est coupé de lui-même [...], coupé des autres [...], coupé de l'univers [...] <sup>31</sup> ». En d'autres termes, le corps dans la société occidentale serait distinct de l'esprit. David Le Breton parle également de la notion des 5 sens, soit nos outils nous permettant d'appréhender le monde. Dans une logique de pédagogie expérimentale, ou le toucher et l'odorat sont des notions primordiales, l'anthropologue note que l'odorat se voit généralement « discrédité dans la vie sociale ». Le toucher, lui, est également « déprécié dans la société moderne ». Ainsi, selon lui « La disparition des sensations tactiles signeraient la perte de l'autonomie personnelle et ôteraient toute prise au monde quant à la réalité de ce qui nous entoure <sup>32</sup> ». Autrement dit, si l'on n'expérimente pas avec le toucher, si l'on ne manipule pas, nous avons une vision biaisée du monde. On peut alors transposer ce fait à la nature. Si l'on n'expérimente pas la nature, on peut supposer que l'on développe des représentations fausses de celle-ci.

Par ailleurs, le corps est soumis à un ensemble de comportements corporels dits « standardisés <sup>33</sup> ». Selon Goffman : « Chaque pratique en tant que rituel, se présente comme un « jeu de signes », ensemble de « séquences comportementales » permettant des « ajustements réciproques des personnes en présence <sup>34</sup> ». La plupart de nos actes sont donc socialement inscrits : « (...) La vie quotidienne se déroule dans l'immédiate présente d'autrui : en d'autres termes, quels que soient nos actes, ils ont toute chance d'être socialement situés <sup>35</sup> ». Il y a donc une pratique rituelle qui est située, contextualisée et localisée. Elle est aussi « situationnelle ». Elle traduit donc un comportement standardisé : « La ritualisation sociale n'est autre qu'une standardisation du comportement corporel et vocal à travers la socialisation ce qui alloue tel comportement à tel geste [...] – une fonction communicationnelle spécialisée dans le cours du comportement général. <sup>36</sup> » En d'autres termes, la pratique corporelle serait

---

<sup>29</sup> *Ibid*

<sup>30</sup> Virginie Blum, « David Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 05 octobre 2008, consulté le 10 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/666>

<sup>31</sup> *Ibid* (p.109)

<sup>32</sup> *Ibid*

<sup>33</sup> Grégori Jean, « Fonctions du corps dans la ritualisation de la vie quotidienne », *Noesis*, 12 | 2007, 131-156.

<sup>34</sup> *Ibid*

<sup>35</sup> *Ibid*

<sup>36</sup> *Ibid*

donc distincte de l'esprit car elle est la plupart du temps socialement incorporée, et spécifique à la vie en société. Sachant cela, nous allons étudier la place du corps à l'école française.

## **2. Le corps de l'enfant à l'école française**

Pour comprendre quelle est l'importance du corps dans l'institution éducative française, il semble pertinent d'exposer les différentes périodes et les différentes politiques liées à la santé physique et à l'éducation dans la nature chez l'enfant en France.

### **a. L'historique de la place de la nature à l'école française**

#### **i. De 1870 à 1940 : sous la III<sup>e</sup> République**

##### **i. Naissance de l'hygiénisme**

La III<sup>ème</sup> République, fervente défenseuse de l'école gratuite, laïque et obligatoire est une République qui souhaite avoir des générations d'élèves patriotes mais également en bonne santé physique et morale. C'est le développement de ce que l'on nomme l'hygiénisme ; soit un courant de pensée mettant en avant l'importance de l'hygiène pour la santé humaine. Une attention particulière est développée à l'école sur ce point.

Cette mouvance s'inscrit dans une philosophie de vie développée au cours des années 1910 par Georges Hébert : il s'agit de l'hébertisme. Selon lui, le corps est : « le temple de l'âme et du cerveau. » Cette philosophie contient 6 volets : un entraînement complet par « la méthode naturelle » c'est-à-dire un ensemble d'exercices physiques (marche, course, saut, grimper, porter, lancer, nager, se défendre, quadrupédie et équilibrisme) ; un apprentissage des métiers manuels courants (comme le ménage, la cuisine, le jardinage...), une culture mentale et morale (avoir la conscience de soi, développer le bien commune etc), une culture intellectuelle, une culture esthétique, une initiative naturiste.<sup>37</sup>

Les générations d'élèves de la III<sup>ème</sup> République étant sujets aux épidémies de maladies notamment pulmonaires, le contact avec la nature est une solution pour les enseignants de l'époque. Ce contact avec la nature est même conseillé par les inspecteurs :

« Il est ainsi préconisé de manger plus de viande, de développer les promenades en plein air, ou encore de laisser les jeunes enfants dormir plus longtemps<sup>38</sup> ».

Le corps professoral est invité à pratiquer des promenades en plein air sur les temps scolaires, dans un cadre préventif de lutte contre les maladies.

---

<sup>37</sup> Georges Hébert, *Le Sport contre l'Éducation physique*, Paris, Vuibert, 1925, 1946, 4<sup>e</sup> édition

<sup>38</sup> Parayre Séverine, « L'hygiène à l'école aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles : vers la création d'une éducation à la santé », *Recherches & éducations*, 1, 2008, 177-193.

En même temps, d'autres structures éducatives se développent peu à peu, ayant un objectif de soin plus que de prévention dans le cadre notamment de la lutte contre la tuberculose.

## **ii. Le développement des écoles de plein air**

Il s'agit des écoles de plein air. Ce sont des établissements scolaires nés au début du XX<sup>e</sup> siècle (1904 en Allemagne) déployées après la Première Guerre mondiale. Elles seront plusieurs milliers sur plusieurs continents à la fin des années 30. Elles disparaîtront qu'après la seconde guerre mondiale en France<sup>39</sup>.

Toujours dans une logique hygiéniste ; l'adage de ces écoles est le suivant : « Mens sana in corpore sano » ; soit un esprit sain dans un corps sain.

Ces écoles, situées en général en moyenne altitude et bénéficiant d'un environnement lumineux, aéré et naturel avec un suivi médical permettent aux enfants malades d'apprendre dans les meilleures conditions. La nature étant un élément important à prendre en compte pour le soin de ces élèves.

Au départ, les écoles de plein air combinent les deux pratiques classiques de la lutte contre la tuberculose, la climatothérapie d'une part (selon le modèle allemand), le plein air à la campagne d'autre part. On les connaît certes sous le nom d'écoles de plein air mais elles prendront aussi bien le nom d'école de la forêt, d'école à l'air libre, d'écoles au soleil, d'école à la mer<sup>40</sup>. Ces écoles, selon Séverine Parayre : « S'élèvent à la fois contre la ville, morbide et immorale, et contre l'école ordinaire, étouffante et intellectualiste.<sup>41</sup> » Elles sont créées en fonction des problématiques des enfants : pour les enfants avec des problèmes respiratoires on privilégie l'école à l'air libre par exemple.

## **iii. Le mouvement de l'éducation nouvelle**

En parallèle des écoles de plein air, nombreux sont les pédagogues qui réfléchissent à comment la Première Guerre mondiale aurait pu être évitée. La perspective d'imprégner l'éducation de valeurs pacifistes est plus que présente. C'est de cette idée que naît en 1921 la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Il s'agit d'une assemblée de pédagogues dits : « soucieux de rompre avec le modèle traditionnel de l'enseignement scolaire<sup>42</sup> ». On l'a appelée le « laboratoire d'expérimentation pédagogique<sup>43</sup> »

---

<sup>39</sup> Houssaye, J. (2004). A.-M. Chatelet, D. Lerch, J.-N. Luc (dir.) – L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 133-134.

<sup>40</sup> Parayre Séverine, « L'hygiène à l'école aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles : vers la création d'une éducation à la santé », *Recherches & éducations*, 1, 2008, 177-193

<sup>41</sup> *Ibid*

<sup>42</sup> Gutierrez Laurent. La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? sous la direction de Rémi Casanova et Cécile Carra. pp. 29-42.

<sup>43</sup> *Ibid*

Le mouvement de l'éducation nouvelle, basé sur l'expérimentation, pose les jalons d'une pédagogie primordiale à adopter, lorsque l'on décide d'éduquer à l'environnement et d'améliorer la motricité de ses élèves, c'est-à-dire l'ensemble des fonctions qui assurent le mouvement.

« L'Éducation nouvelle est un mouvement de réforme pédagogique international qui émerge à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et connaît son âge d'or dans l'entre-deux-guerres. Ses partisan(e)s proposent un « renversement copernicien » plaçant l'enfant, plutôt que les savoirs scolaires, au centre de l'action éducative. Ils revendiquent une réforme profonde de l'enseignement qui repose sur une connaissance scientifique de l'enfant, s'adapte à ses besoins et intérêts et favorise l'apprentissage par l'expérience<sup>44</sup> ».

« Ces écoles nouvelles proposent un enseignement différent : contact étroit avec la nature, coéducation, travaux manuels, éducation physique, sciences naturelles, langues modernes, vie communautaire. Au niveau des méthodes, on favorise l'apprentissage par l'expérience et le *self-government*<sup>45</sup> ».

En dépit de ce mouvement important notamment pendant l'entre-deux guerres, il s'estompe peu à peu à cause de la montée du nationalisme au cours des années 30. Mais cette pédagogie reste une inspiration pour l'enseignement dans les années futures : « Alors que les années 1920 constituent les années d'espoirs, voire d'utopie, où les projets universalistes enflamment les discours, les années 1930 sont marquées par un repli nationaliste du mouvement qui se traduit par des expériences plus concrètes à une échelle locale<sup>46</sup>. »

Il faut attendre les années 50 pour que d'autres formes de pédagogies et notamment d'éducation à l'environnement voient le jour : c'est le développement des classes vertes.

---

<sup>44</sup> Béatrice Haenggeli-jenni , « L'Éducation nouvelle », Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 22/06/20 , consulté le 03/11/2023. Permalien : <https://ehne.fr/fr/node/12270>

<sup>45</sup> *Ibid*

<sup>46</sup> *Ibid*

## ii. De 1950 à 2004

### i. Classe verte à Vanves

L'une des premières à être créée est celle de Vanves, en région parisienne, en 1950. Il s'agit d'un mi-temps pédagogique et sportif avec des activités intellectuelles le matin et des activités physiques l'après-midi.

Le créateur est le Dr Fourestier, médecin scolaire. Il est judicieux de noter qu'il : « promeut son modèle autour du rôle protecteur de la nature. La forêt provoquant à la fois l'éloignement de la vie citadine et la séparation ponctuelle des enfants de leurs parents est très bénéfique à la fois pour la santé, mais également pour les apprentissages et l'épanouissement des élèves<sup>47</sup> ».

Toujours dans une logique hygiéniste, le Docteur Max Fourestier propose une classe verte favorisant le développement du corps et l'envie d'apprendre : « Toutes les images expriment avec une intense vérité la découverte par les enfants de la joie d'apprendre multipliée par la joie de vivre sous le signe du bonheur et dans un plein épanouissement physique. »<sup>48</sup>

Cette nouvelle pédagogie va se généraliser peu à peu.

### ii. Développement du scoutisme

En même temps se développe le mouvement du scoutisme en France. S'il naît en Angleterre en 1907 grâce à Robert Baden Powell, il arrive timidement en France quelques années plus tard, avant de répertorier en 1938 plus de 75 000 scouts de France et 23 000 Guides de France. Il connaît son apogée jusque dans les années 60.

Robert Baden Powell parvient lors du siège de Mafeking en Afrique du Sud durant la Seconde Guerre des Boers à sauver la ville en utilisant des jeunes comme messagers et comme des observateurs. Après cette guerre, il poursuit cette réflexion en élaborant un : « Mouvement de jeunesse qui enseignerait aux enfants la débrouillardise, la foi en Dieu, l'entraide, l'amour de la nature<sup>49</sup> ».

Il existe plusieurs associations scoutistes en France, ayant chacune leur identité. Nous choisissons de présenter celle ayant le plus de membres : selon l'organisation Scout et Guides de France, le principe est de construire sa personnalité sans esprit de compétition, sans jugement et ce dans le respect du rythme des autres. C'est aussi un lieu de vivre ensemble où l'on transmet aux jeunes la vie ensemble de manière démocratique. On cherche également à éduquer les garçons

---

<sup>47</sup> Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : La promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et sport*, 8(1), 155. <https://doi.org/10.3917/rsss.008.0155>

<sup>48</sup> *ibid*

<sup>49</sup> Mauduit, X., Viudes, A., Delecroix, J., Dupont, M., Aellig, M., Gallet, S., Guiziou, M., & Grumbach, A. (2021, 23 décembre). Toujours prêt ! Une histoire du scoutisme. *France Culture*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/toujours-pret-une-histoire-du-scoutisme-5333000>

et les filles de manière réciproque en transformant leurs différences en atout. On cherche aussi à développer ses potentialités mais aussi à habiter autrement la planète : « Le lieu par excellence de la pratique du scoutisme : les camps d'été, les weekends campés, la symbolique de la spiritualité de la « route », les jeunes apprennent à discerner l'essentiel du superflu<sup>50</sup> ». L'association Scout et Guides de France tend à ce que : « La solidarité l'emporte sur l'individualisme, la générosité sur le repli de soi, le long terme sur l'immédiat, la sobriété sur la consommation effrénée<sup>51</sup> ».

Le scoutisme s'inscrit dans cette pédagogie d'après-guerre, qui recherche le bien-être de l'enfant notamment à travers son développement dans la nature.

### **iii. 1971 : Les classes vertes sont préconisées par le Ministère**

Dans la continuité du mouvement de l'Education Nouvelle mais aussi du mouvement du scoutisme ; les classes vertes d'abord initiées par le Dr Fourestier deviennent de plus en plus populaires au sein même des écoles de la République<sup>52</sup>. En ce sens, ces années offrent également la possibilité, au sein des équipes éducatives de renouveler leur pédagogie, puisque le modèle scolaire traditionnel, hérité du XIX<sup>ème</sup> siècle est remis en question durant les années 60<sup>53</sup>.

En 1969, on dénombre plus de 500 classes qui partent en classe découverte<sup>54</sup>. Il peut aussi s'agir de classes de mer, ou encore de classe de nature, classes vertes. Leurs dénominations sont multiples mais les objectifs restent les mêmes. On cherche à donner plus de place à l'éducation physique, à distinguer les disciplines de base<sup>55</sup>.

Le but, c'est également « d'apprendre à partir ». Ce sont des dispositifs scolaires qui sont caractérisés par un séjour prolongé hors du contexte habituel de classe. Elles permettent à l'enfant de « se situer dans le monde » en proposant un dépaysement physique et mental pour l'enfant<sup>56</sup>.

En cela, l'institution éducative en 1971 décide de rédiger une circulaire préconisant les classes découvertes pour les élèves de l'école élémentaire.

---

<sup>50</sup> Scouts et guides de France. (s. d.). <https://sgdf.fr/nous-connaître-page/notre-projet-educatif/>

<sup>51</sup> *Ibid*

<sup>52</sup> *Ibid*

<sup>53</sup> Robert, A. D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41(3), 27-45

<sup>54</sup> Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : La promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et sport*, 8(1), 155.  
<https://doi.org/10.3917/rsss.008.0155>

<sup>55</sup> Fuchs, J., & Brougère, G. (2023). Les classes de découverte : un objet de recherche encore à découvrir. *Les Sciences de L'éducation Pour L'ère Nouvelle*, Vol. 54(3), 7-15.

<sup>56</sup> *Ibid*

Toutefois si les classes vertes connaissent leur apogée au cours des années 60, elles viennent à décliner par la suite pour plusieurs raisons. D'abord, l'avènement du tourisme de masse en parallèle leur fait concurrence. Ensuite, durant les années 90, deux incidents ont provoqué la mort d'enseignants et d'élèves. Ces deux drames ont fait complètement changer les politiques éducatives sur les classes vertes. Par la suite, partir en classe verte est devenu fastidieux pour les enseignants tant les demandes financières et en termes de sécurité devinrent exigeantes<sup>57</sup>. Leur popularité baisse peu à peu, même si aujourd'hui certains partis politiques souhaitent les relancer avec des aides financières. Durant les années 90, elles laissent place à de nouvelles ambitions pédagogiques en lien avec le développement durable.

### **iii. 1977 : L'enseignement transversal de l'éducation relative à l'environnement**

En 1971 est créé le ministère de l'Environnement. La création de ce Ministère est une réaction aux sujets sociétaux de l'époque autour notamment du principe de durabilité. Si ce principe déjà théorisé au XVIII<sup>ème</sup> siècle par l'économiste Malthus qui évoque l'insuffisance des ressources probables face à l'augmentation constante du développement humain, il faut attendre la fin des Trente Glorieuses pour qu'il soit remis au goût du jour. En 1972 un groupe de chercheurs du MIT que l'on a appelé « Le club de Rome », publie alors pour la première fois un rapport au titre choc : Halte à la croissance ? Ce rapport, aussi connu sous le nom du rapport Meadows explique que « Le développement et l'environnement doivent absolument être traités comme un seul et même problème ». Ce texte a un grand retentissement médiatique pour l'époque.

Le gouvernement de l'époque rédige alors une circulaire sur l'éducation relative à l'environnement en tant que discipline. Celle-ci est transversale. Elle doit « imprégner » l'enseignement dans son ensemble. On cherche à ce que les élèves soient en posture d'observation de la nature, mais aussi d'exploration du milieu naturel : « L'éducation à l'environnement s'appuiera sur une découverte concrète du milieu et dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire<sup>58</sup> ». (Circulaire du MEN, 1977, p.2) Cette circulaire encourage toujours les projets de classes vertes, même si elles deviennent de moins en moins nombreuses.

Au cours des années 90, la prise de conscience environnementale ainsi que la médiatisation du terme « développement durable » bouscule les mœurs. Le Ministère de l'Éducation Nationale rédige une nouvelle circulaire pour répondre à cette demande sociale. Un changement de paradigme s'impose... Cette notion est définie dans le rapport Brundtland.

---

<sup>57</sup> Ccollet. (2020, 3 novembre). *Les classes de découverte en France et dans le monde : recherches actuelles – 3SLF*. <https://3s1f.fr/2020/11/03/les-classes-de-decouverte-en-france-et-dans-le-monde-recherches-actuelles/>

<sup>58</sup> Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, *instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement* p. 1-3

Dans ce rapport, la Ministre norvégienne Gro Harlem Brundtland définit le développement durable comme : « Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs<sup>59</sup> ». (Veyret & Collectif, 2008). Cette définition est essentielle, car elle est toujours employée par l'INSEE.

Il recommande une politique permettant d'assurer à tous une alimentation suffisante et une protection des écosystèmes. Cependant, il ne remet pas en cause la croissance économique (Veyret & Collectif, 2008). Il affirme même que le développement durable s'inscrit dans le cadre d'une économie de marché. En ce sens, il soutient le principe de soutenabilité faible rejetant ainsi une approche écosystémique<sup>60</sup> c'est à dire une approche dans laquelle on prend en compte toutes les parties d'un écosystème, car on les considère liées. Il s'agit de respecter les interactions dans les écosystèmes dont l'être humain dépend <sup>61</sup>.

Le conseil économique et social de l'ONU s'empare de cette problématique alors en vogue à l'époque et mandate l'UNESCO pour organiser les activités de la Décennie des Nations unies de l'éducation en vue d'un développement durable (2005-2014). L'objectif est de « Mobiliser les ressources éducatives de la planète pour contribuer à construire un avenir plus viable ».

L'éducation devient un élément phare, pouvant contribuer au développement durable. Elle est inscrite parmi d'autres ressources pouvant permettre le progrès dans l'Agenda 21, document officiel du Sommet de la Terre de 1992. Le principe étant de stimuler l'ensemble des systèmes éducatifs mondiaux à se tourner vers des cursus faisant la promotion du développement durable. On prône une éducation qui élabore des projets systémiques, une approche globale des réalités, des partenariats entre acteurs de la société éducative, une interdisciplinarité, ainsi qu'une ouverture de l'école sur le milieu. Si l'on parle du milieu naturel, celui-ci implique alors que l'enfant soit physiquement dans le milieu naturel.

---

<sup>59</sup> Veyret, Y., & Collectif. (2008). *Comprendre le développement durable*. Canopé - CRDP de Bordeaux.

<sup>60</sup> *Approche écosystémique - collectivités viables*. (s. d.). <https://collectivitesviables.org/articles/approche>

<sup>61</sup> *ibid*

### **iii. 2004 jusqu'à aujourd'hui**

#### **i. De l'éducation à l'environnement et au développement durable à l'éducation au développement durable**

Au sein du Ministère de l'Éducation Nationale il faut attendre 2004 pour que le terme d'éducation relative à l'environnement se généralise à l'acronyme éducation à l'environnement au développement durable. Il soutient ainsi les politiques environnementales de l'époque sur le développement durable et le principe de soutenabilité faible.

« On considère l'éducation environnementale comme un « moyen » : la nouvelle perspective est celle d'un développement durable<sup>62</sup>. »

Selon Matagne (2013) il explicite l'élément suivant : « Il s'agit désormais pour les enseignants de se conformer à une volonté politique<sup>63</sup> ».

L'enseignant, détenant des valeurs républicaines de neutralité face à ces élèves peut être confronté à un dilemme pour enseigner cette compétence transversale.

Aussi, le lien physique à la nature tend peu à peu à disparaître à l'école mais aussi en dehors de celle-ci. Il y a d'abord à l'école la diminution des classes vertes comme expliqué plus haut mais aussi l'envie pour les enseignants de « rester à l'intérieur des classes ». En effet, selon Richard Louv, on assiste à ce qu'il nomme « la culture de la peur<sup>64</sup> ». Les médias couvrent des informations qui exagèrent des événements de manière violente, provoquant une crainte pour les gens à sortir dans la nature. A cela s'ajoute les équipements numériques dans les foyers, qui constituent de nouvelles distractions pour les enfants<sup>65</sup>.

#### **ii. Echec de l'enseignement de l'EDD**

En 2007, on généralise l'acronyme précédent au terme suivant : Education au Développement Durable. Le terme environnement disparaît alors complètement dans l'acronyme.

L'Éducation Nationale répertorie quatre domaines de compétences EDD à acquérir tout au long de la scolarité que sont les suivantes : s'ouvrir à la complexité des thématiques du développement durable, agir individuellement et collectivement pour construire un monde

---

<sup>62</sup> Circulaire n°2004-110 du 15 juillet 2004, *Généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable*

<sup>63</sup> Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : La double rupture. *Éducation et socialisation*, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.94>

<sup>64</sup> Louv, R., Fifi, M., & Chrétien, N. (2020). *Une enfance en liberté : Protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature*. Leduc.s éditions.

<sup>65</sup> Photo John Burchman, National Geographic. (2017, 9 novembre). Richard Louv, auteur de « Last Child in the Woods » et « The Nature Principle », explique comment la société peut vaincre le syndrome du manque de nature. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.fr/environnement/se-connecter-avec-la-nature-est-bon-pour-la-sante-et-la-creativite>

durable, faire preuve d'esprit critique pour appréhender les problématiques de développement durable et enfin adopter un comportement éthique et responsable vis-à-vis de l'environnement et des sociétés humaines. Dans cette dernière compétence on cherche à ce que les élèves soient responsables en matière de durabilité de manière éthique, qu'ils connaissent les principes juridiques quant à l'environnement. On cherche également à ce qu'ils s'approprient des valeurs de dimension morale telles que le respect de la nature et de la diversité des milieux, l'équité, la justice, le bien être des êtres vivants, la prise en compte des générations futures etc)<sup>66</sup>.

Ce « respect de la nature » et de notion de protection de l'environnement est aujourd'hui considérablement employé dans le discours commun. Il semble qu'il s'agisse d'une problématique sociétale dont il paraît primordial de s'interroger sur sa transmission à l'école.

Quand on évoque ce respect de la nature aux enfants, cela fait-il vraiment écho en eux ? Lorsque l'on sait qu'aujourd'hui 26% des filles jouent dehors contre 71% pour leurs mères lorsqu'elles étaient enfants<sup>67</sup>. Les enfants d'aujourd'hui peuvent-ils développer un respect de la nature s'ils ne l'ont pas côtoyée physiquement durant leur enfance ? Richard Louv évoque ce qu'il nomme le syndrome du manque de nature soit : « Une perte de connexion avec le milieu naturel, que de nombreux enfants ressentent<sup>68</sup> ».

De plus, les études de Louise Chawla<sup>69</sup> ont montré que les personnes s'engageant dans leur vie d'adulte dans un activisme écologique avaient eu, durant leur enfance, des expériences positives dans la nature. Ces derniers ont été sensibilisés ou accompagnés par une personne proche de confiance. Il faut donc être impliqué corporellement dans la nature durant l'enfance, y jouer, grimper, marcher, sentir, camper pour pouvoir développer un sentiment d'appartenance à celle-ci et devenir responsable de son environnement.

On comprend alors l'échec des politiques des années 2000 sur l'éducation au développement durable, puisque les enfants éduqués sont de plus en plus distanciés physiquement de la nature, ne permettant pas ainsi une affection pour celle-ci et donc une protection. Cependant, il semble nécessaire de relever certains progrès au sein de la sphère éducative française actuelle, notamment au niveau de l'école maternelle.

## ii. L'ambivalence de la maternelle française

L'école maternelle française est réputée pour être ambitieuse (l'école est obligatoire à 3 ans en France contre 6 ans dans la plupart des pays de l'OCDE). Le programme scolaire de l'école

---

<sup>66</sup> 20 mesures pour la transition écologique à l'École. (s. d.). Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/20-mesures-pour-la-transition-ecologique-l-ecole-378545#:~:text=%C3%80%20partir%20de%20la%20rentr%C3%A9e,sensibiliser%20l'ensemble%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves>.

<sup>67</sup> Lafay, Q., Demeyère, V., & Pheulpin, A. (2022, 7 janvier). Une génération d'enfants d'intérieur a vu le jour. *France Culture*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/et-maintenant/une-generation-d-enfants-d-interieur-a-vu-le-jour-2620463>

<sup>68</sup> Louv, R., Fifi, M., & Chrétien, N. (2020). *Une enfance en liberté : Protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature*. Leduc.s éditions.

<sup>69</sup> Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn*, 24(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v24i2.4401>

maternelle demande l'acquisition des premiers outils mathématiques, met l'accent sur le langage mais aussi sur l'activité physique et motrice des élèves. Sans oublier l'ouverture aux langues et aux arts. Les enfants de l'école maternelle française sont stimulés. Mais ont-ils la liberté de découvrir, d'observer de manière autonome ce qui les entoure ? Il semble que ce point dépende fortement de la sensibilité de l'enseignant au sujet de la découverte par le corps. En particulier la nature, s'ils ne l'expérimentent pas maintenant quand le feront-ils ? Certaines académies comme l'académie de Dijon prennent conscience peu à peu de cette problématique, en proposant des formations et des informations autour de l'école dehors avec un guide pour les enseignants<sup>70</sup>. D'autres formations destinées aux enseignants pour enseigner dehors sont proposées sur le site du gouvernement Magistère ou encore Canopé<sup>71</sup>. Ainsi, il semble que la maternelle française actuelle et l'école primaire en général intègre des éléments novateurs mais aussi un ensemble d'héritages liés à la relation des écoliers avec leur corps.

## **b. Une école qui dualise le corps et l'esprit et le contrôle**

### **i. L'héritage hygiéniste**

L'héritage hygiéniste et l'adage « un esprit sain dans un corps sain » modélise le rapport au corps à l'école française, en privilégiant le contrôle de la santé physique pour permettre ainsi à l'élève d'entrer dans les apprentissages. Selon Lenoir et Berger, si l'élève a un corps « en bon état de marche<sup>72</sup> » alors la transmission des connaissances est facilitée. Un bon élève serait alors un élève en bonne santé, soit « organisé, motivé, sans problème psychologique venant le parasiter dans ses acquisitions. Dans cette approche de la santé, le corps qui fonctionne est mis en avant avec comme arrière-pensée que ce corps idéal acquiert bien des connaissances<sup>73</sup> » (Lenoir et Berger 2007). Le corps sain serait alors une condition pour entrer dans les apprentissages. Si l'école tente dès la III<sup>ème</sup> République à contrôler la santé physique des enfants pour raisons sanitaires, elle cherche aussi à les contraindre, à les discipliner pour que les enfants apprennent.

### **ii. Une école qui contraint les corps**

L'école en général mais plus spécifiquement les enseignants cherchent à contrôler le corps : « L'institution scolaire s'approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l'esprit et contraint de se faire oublier<sup>74</sup> » (Dizerbo 2016). A l'image des usages sociaux du corps en général, les instituteurs cherchent à scinder l'esprit du corps. Pour cela, on cherche à le faire

---

<sup>70</sup> Oser l'école dehors - I.E.N. - circonscription mission maternelle. (s. d.). <https://maternelles21.ac-dijon.fr/spip.php?rubrique98>

<sup>71</sup> La formation continue des enseignants - CanoTech. (s. d.). <https://www.canotech.fr/thematiques/82/faire-classe-dehors>

<sup>72</sup> Gaussel Marie (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon

<sup>73</sup> *Ibid*

<sup>74</sup> Dizerbo, A. (2016). Être et avoir un corps à l'école: Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (pp. 69-79). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0069>

oublier, à le faire tenir ou plutôt le retenir et éviter toute pulsion corporelle : « Le corps ne doit pas vivre, il doit savoir vivre, apprendre à se tenir et à se retenir<sup>75</sup> ». (Jacquet 2001).

L'institution scolaire tend donc à le maintenir : « Le « maintien » s'avère être tout autant somatique, neuromoteur, que psychomoteur et pédagogique. Être « bon » élève c'est non seulement réussir un certain nombre de prestations intellectuelles et verbales, c'est aussi avoir acquis les « bonnes » manières corporelles. Un façonnage, qui s'est opéré dès l'entrée à l'école, s'est incarné dans le corps<sup>76</sup> »

Ainsi, les enseignants en classe passent leur temps à « tenir les corps<sup>77</sup> ». Mais d'autres éléments spatiaux contraignent les corps, notamment en classe.

### **c. Le poids de l'héritage architectural**

« [L'espace de la classe] est comme un champ de bataille avec des places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension<sup>78</sup> ».

L'enseignement français hérite d'un ensemble de pratiques corporelles spécifiques à la classe. L'élève se doit d'écouter l'enseignant et ce dans une posture qui puisse accueillir l'écoute. On l'installe traditionnellement sur une table et une chaise et celui-ci doit se tenir droit : « Écouter la parole professorale impliquerait une mise en condition lisible de l'attitude corporelle<sup>79</sup> ».

La majeure partie du temps scolaire, l'élève est donc assis derrière sa table, partiellement caché aux yeux de son professeur : le haut de son corps surplombe la table, alors que le bas disparaît sous cette dernière. L'enseignant peut donc s'adresser à la partie noble du corps, la partie supérieure qui contient notamment le cerveau, siège de la raison, et le cœur, considéré comme celui des émotions, et ignorer la partie basse du corps, plus triviale, et les besoins naturels qui y sont liés<sup>80</sup>.

Si ces pratiques sont encore présentes de nos jours, il subsiste également un héritage spatial à l'extérieur de la classe qui restreint les corps.

#### **i. Les cours de récréation**

Selon le dictionnaire Le Robert : « La récréation est un moment de détente qui vient après une occupation plus sérieuse ». Etymologiquement, le terme « récréation » est un emprunt au latin *recreatio* qui signifie « rétablissement<sup>81</sup> ». Il semble que la récréation soit un moment de détente, de plaisir mais aussi de coupure avec le travail : « Les récréations sont des intervalles

---

<sup>75</sup> Gaussel Marie (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon

<sup>76</sup> Élisa Lafay. Le corps de l'élève en classe : maîtrisé pour mieux apprendre ? Education. 2017. ffdumas01623731

<sup>77</sup> Gaussel Marie (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon

<sup>78</sup> *Ibid*

<sup>79</sup> Pujade-Renaud, Claude, Le corps de l'élève dans la classe, Paris, L'Harmattan, 1983 (p. 55)

<sup>80</sup> Élisa Lafay. Le corps de l'élève en classe : maîtrisé pour mieux apprendre ? Education. 2017. ffdumas01623731f

<sup>81</sup> *RÉCRÉATION* : *etymologie* de *RÉCRÉATION*. (s. d.).  
<https://www.cnrtl.fr/etymologie/r%C3%A9cr%C3%A9ation>

pour des gens fatigués qui ont besoin de se refaire, et qui doivent bientôt se remettre à l'œuvre<sup>82</sup>. » Dans le cadre de la récréation scolaire, il peut s'agir d'un temps de rétablissement de la concentration, où l'on privilégie les activités kinesthésiques qui mettent en action tout le corps. En quelque sorte, son usage est peut-être de « rétablir » le corps de l'enfant. Or, cette cour permet-elle ces actions ?

Fruit d'un héritage historique républicain, les cours de récréations sont construites de manière à obtenir une surveillance optimale pour les enseignants. Souvent pour la plupart bétonnées et délimitées par quatre murs, elles ne possèdent peu d'éléments naturels : « L'école rurale de la Colline date du début du siècle. Elle est typique des écoles traditionnelles, avec un bâtiment carré et une cour close et rectangulaire entourée d'un muret et surmonté d'un grillage<sup>83</sup> ». Les cours de récréation sont dites « aménagées » pour les enfants. Les enseignants ont l'obligation de surveillance de ces temps<sup>84</sup>. Ces cours sont par ailleurs régies par des normes de sécurité établies par les enseignants plus ou moins strictes selon l'équipe éducative en question : « L'équipe pédagogique d'une école se fixe des objectifs plus ou moins sévères en fonction des opinions de chacun, et chaque enseignant fait respecter à sa manière les interdits en fonction de ses propres convictions, de sa volonté<sup>85</sup> ».

« Le contrôle des institutrices y est plus fort et celles-ci interviennent assez régulièrement dans les jeux des enfants pour fixer des limites, empêcher certaines pratiques (comme celle de descendre le toboggan la tête la première)<sup>86</sup> ».

Si aujourd'hui il existe dans plusieurs villes françaises des politiques de re-végétalisation des cours d'école, comme à Paris ou récemment à Besançon<sup>87</sup>, la grande majorité des écoles françaises ont une cour de récréation aseptisée.

Mais dans ce cadre architectural aseptisé et réglementé, élèves et enseignants (en dépit leur mission de surveillance) peuvent-ils vraiment bénéficier d'un moment de détente, comme défini dans le dictionnaire ?

---

<sup>82</sup> En, É. L. ; . F. G. (s. d.). *Littre - récréation - définition, citations, étymologie*. <https://www.littre.org/definition/r%C3%A9cr%C3%A9ation>

<sup>83</sup> Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.24138>

<sup>84</sup> *Surveillance des élèves à l'école primaire (maternelle ou élémentaire)*. (2024, 24 avril). Service-Public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F424>

<sup>85</sup> *Ibid*

<sup>86</sup> *Ibid*

<sup>87</sup> Ville de Besançon. (2024, 4 avril). *Le Plan écoles et crèches - Besançon*. Besançon. <https://www.besancon.fr/projet/schema-directeur-des-ecoles-et-des-creches/>

## **d. L'intérieur est protégé, l'extérieur est dangereux pour les corps**

Selon le site officiel du Service public : « L'enseignant a une obligation de surveillance des élèves continue sur le temps scolaire, et ce quels que soient l'activité effectuée et le lieu où elle s'exerce »<sup>88</sup>

Cette pression incombée à l'enseignant implique une vigilance accrue, quel que soit l'activité réalisée en intérieur ou en extérieur. L'extérieur est vu comme une source de danger car il implique potentiellement des espaces plus vastes et donc une difficulté à avoir tous les enfants sous ses yeux. Or, cette législation française, héritage de la III<sup>ème</sup> République n'est pas commune à d'autres pays européens. Par exemple, au Danemark, les enfants à partir d'un certain âge sont libres de partir à la sortie de l'école sans l'accompagnement de l'enseignant « jusqu'au portail de l'école ». Cela implique alors une autre relation enseignant / élève, dans lequel ce dernier développe une confiance en lui plus accrue. En Allemagne, les enseignants ont plus une responsabilité d'ordre moral sur les enfants. Il s'agit donc d'une pratique culturelle, qui dépend des pays.

De plus, en tant que stagiaire d'observation et pratique accompagnée, j'observe chez les enseignants, notamment au temps de la récréation un rapport au risque différent en fonction de chacun. Selon le vécu personnel et/ou professionnel, certains enseignants limitent physiquement les élèves dans leur découverte de leur corps, de leur expérimentation du monde réel. Même si la cour de récréation est dite réfléchie et réglementée pour les enfants, de nombreuses phrases telles que « Attention, tu vas tomber » ; « Arrête, c'est dangereux » témoignent d'une angoisse importante quant au risque encouru chez les enseignants français. Si l'aseptisation des cours de récréations permet une meilleure surveillance des enseignants, elle les contraint surtout à limiter les corps des enfants dans leur expérience par peur d'une chute, ou blessure sur le goudron. L'aménagement des cours de récréation suscite alors quelques questions : Les cours bétonnées sont-elles pertinentes d'un point de vue pédagogique pour le développement de la motricité ? Le développement de la confiance en soi ? Et surtout quel rapport à la nature les élèves entretiennent dans un environnement goudronné ?

Dans cette dernière partie il est intéressant d'évoquer d'autres systèmes pédagogiques européens voisins, et de constater quelle approche à la nature et au corps ils ont avec leurs élèves.

---

<sup>88</sup> *Surveillance des élèves à l'école primaire (maternelle ou élémentaire)*. (2024b, avril 24). Service-Public.fr. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F424#:~:text=de%20l%C3%A9cole,-,Sortie%20de%20l%C3%A9cole,ou%20rentrer%20seul%20chez%20lui>.

### 3. Le corps de l'enfant chez les pays voisins

#### a. Rapport au corps dans les pays Scandinaves

L'école de la forêt ou le concept de « Forest School » émerge dans un premier temps au Danemark. Durant les années 1950 et 60, l'Occident mais plus spécifiquement le Danemark connaît les mouvements culturels de libération de la femme<sup>89</sup>. (Williams-Siegfredsen, 2012). Ces dernières parviennent à trouver un emploi face à la demande élevée mais subsiste un problème important : la garde des enfants encore trop jeunes pour être scolarisés. Face à une demande croissante des garderies de l'époque et un manque d'infrastructures disponibles, Ella Flatau un parent d'élève danoise et d'autres pédagogues choisissent l'alternative de faire garder dans la forêt pour les enfants âgés de 3 à 6 ans. Le gouvernement danois reconnaît vite les bénéfices de l'école dans la forêt, permettant à la culture danoise de devenir une « natural extension of a cultural norm<sup>90</sup> » (Williams-Siegfredsen, 2012). Les années 70 sujettes aux préoccupations environnementales entérinent cette norme culturelle des écoles de la forêt et plus largement du concept de « Friluftsliv », traduit en anglais par « Fresh air life » dans l'éducation mais aussi au niveau de l'ensemble des individus dans la culture danoise. Enfin, les écoles de la forêt deviennent partie intégrante du programme d'études danois pour les enfants d'âge préscolaire (moins de 7 ans)<sup>91</sup> (Martel & Wagnon, 2022).

En réalité, l'école de la forêt s'étend dans les mêmes périodes dans les pays scandinaves. On assiste à une inspiration mutuelle : « mutual inspiration between Norway, Sweden, Denmark »<sup>92</sup> (Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009, p. 39). Les normes culturelles de ces trois pays étant assez similaires.

Le célèbre adage Scandinave « Il n'y a pas de mauvais temps, seulement des mauvais vêtements » témoigne d'une organisation, même vestimentaire extrêmement spécifique. Les enfants sont vêtus de pantalons de pluie, bottes, chaussures de randonnée, ce qui leur permet d'expérimenter toutes sortes de manières d'évoluer dans l'espace sans crainte d'être salis par la terre. Et ce, quel que soit la météo.

Le rapport au corps et à l'environnement est alors différent : dans ce cadre, on « pratique » la nature, on évolue avec elle, on apprend à la connaître et à l'aimer. Les enfants sont libres de grimper, courir, sauter ou même crier sans être réprimandés. Dans ces pays, l'approche hygiéniste est remise en cause. Pour la sécurité la plus optimale pour l'enfant : « On privilégie volontiers l'observation de sa capacité à surmonter et appréhender les dangers de la nature<sup>93</sup>. » Pour privilégier l'apprentissage chez l'enfant, on stimule la créativité en intégrant l'art, la musique, le théâtre mais aussi l'éducation physique. On associe le corps aux apprentissages. A

---

<sup>89</sup> Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School Approach : Early Years Education in Practice* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.

<sup>90</sup> *Ibid*

<sup>91</sup> Martel, C., & Wagnon, S. (2022). *L'école dans et avec la nature : La révolution pédagogique du XXI<sup>e</sup> siècle*. ESF sciences humaines.

<sup>92</sup> (Éds.). (2018). *The budding and blooming of outdoor education in diverse global contexts*. National Academy for Educational Research.

<sup>93</sup> Simon, J. (2015). En Scandinavie, un autre théâtre jeune public. *L'Observatoire*, 46, 39-42. <https://doi.org/10.3917/lobs.046.0039>

travers le concept de « friluftsliv » ; on cherche à se sentir chez soi dans la nature et à développer des compétences pratiques et sportives<sup>94</sup>.

## **b. Rapport au corps en Allemagne**

D'autres mouvements proches des écoles de la forêt se développent notamment en Allemagne au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle. C'est en lien avec le romantisme allemand, qui accorde une place prépondérante à la nature et notamment à la forêt : « Le romantisme allemand a donné sa pleine dimension esthétique et poétique à la nature <sup>95</sup>(...) » ; « L'appréhension commune de l'arbre reste elle sous l'influence majeure du romantisme et de son imaginaire de la forêt comme lieu fondateur de l'émotion et du sentiment poétique, voire de l'élan vers le divin, si bien que les forêts et leurs arbres constituent l'un des plus forts symboles culturels dans lequel se reconnaissent toujours les allemands. »

C'est donc l'essor de ce que l'on nomme les jardins d'enfants ou plutôt « Kindergarten » en allemand. Friedrich Fröbel, inventeur des Kindergarten souhaite par ce biais réinventer le domaine de la petite enfance, notamment en améliorant la formation de ce qu'il appelle les « éducatrices », femmes qui interviennent dans l'éducation des enfants dans les structures de jardins d'enfants : « C'est là son but premier et le besoin urgent auquel elle répond-, on pourra former et on formera des éducateurs et éducatrices aptes à donner aux jeunes enfants les premiers soins éducatifs et pédagogiques dont ils ont besoin<sup>96</sup> ». Soit, découvrir le sens du jeu chez les enfants, les amener à s'approprier et prendre possession du monde<sup>97</sup>. D'une certaine manière, à travers ces soins éducatifs, le corps de l'enfant est impliqué dans la relation au monde.

Au-delà d'une ambition de formation riche et diversifiée : « D'après lui, les femmes employées dans les jardins d'enfants devaient disposer de connaissances solides en matière de sciences naturelles, de pédagogie et de psychologie, savoir observer l'évolution des jeunes enfants, être sensibles, disposer d'un certain instinct pédagogique et être douées pour les arts. », Fröbel s'inspire spécialement de la philosophie romantique allemande de la nature.

Cette philosophie pose les jalons d'une approche de l'enfance très distincte outre Rhin, par rapport à l'approche française. Elle est encore très présente aujourd'hui, outre le fait que le système institutionnel allemand impose la scolarité obligatoire à partir de 6 ans, contre 3 ans en France.

Fröbel invente des jouets spécifiques, eux-mêmes inspirés de la pédagogie Pestalozzi. Mais au-delà de ces jeux organisés, il accorde une place importante au jardinage dans les Kindergarten : « Au-dessus de ces jeux organisés, et conformément à l'enthousiasme de l'époque pour la nature, Fröbel plaçait le jardinage au sommet de son programme pédagogique<sup>98</sup> ».

---

<sup>94</sup> Gibert, A. (2021, août 4). *Corps, nature et savoirs : des relations à renouveler en éducation*. Édupass. <https://edupass.hypotheses.org/2196>

<sup>95</sup> <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/wp-content/uploads/2020/04/14-Rubercy.pdf> *Le romantisme de la forêt allemande - Revue Des Deux Mondes*. (s. d.). Revue des Deux Mondes. <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/le-romantisme-de-la-foret-allemande/>

<sup>96</sup>Budde, G.-F. (1999). Histoire des jardins d'enfants en Allemagne (M. Chalamet, B. Savoy, & J.-N. Luc, Trad.). *Histoire de l'éducation*, 82(1), 43-71. <https://doi.org/10.3406/hedu.1999.3067>

<sup>97</sup> *ibid*

<sup>98</sup> *ibid*

Il invente parmi d'autres projets, ce qu'il nomme « la culture des jardinets ». Le but est de « mettre l'enfant en contact avec la nature environnante, éveiller l'intérêt et l'amour pour la nature et ses produits<sup>99</sup> ». Les objectifs pédagogiques de ces « jardinets » sont d'amener l'enfant au respect de la nature, de lui faire comprendre la connaissance de celle-ci : « On conduit l'enfant à la nature : il n'y peut y venir de lui-même, car il ne la comprend pas (...) il faut lui montrer la merveille du progrès soutenu par lequel le petit grain de blé devient un bel épi doré » « La maitresse a aussi sa platebande, toujours bien entretenue ; chaque jour quelques élèves y viennent, récompense très désirée, soigner les plantes fort communes sans doute (...) et elles seront très utiles pour les leçons de choses ; ainsi le travail de chacun contribue au plaisir de tous<sup>100</sup> ».

L'Allemagne, par sa philosophie romantique proche de la nature, influence considérablement les pratiques éducatives de la petite enfance, dont les traces sont encore très prégnantes aujourd'hui. Par exemple, nombreuses sont les cours de récréation des Kindergarten qui sont aménagées avec un sol recouvert d'herbe, ou de terre.

Par ailleurs, en lien avec le développement des écoles de la forêt en Scandinavie, les Waldkindergarten font leur apparition dans les années 90. Il en existe plus de 700 à cette époque dans tout le pays. Leur organisation est la suivante : « Each school has a shed used for shelter in case of extreme weather and for storage (...) Some sheds have a makeshift toilet and a small heater<sup>101</sup>. » Il s'agit d'une école « sans murs », dans la forêt où l'on joue uniquement avec ce qui se trouve dans la nature. Les enfants sont libres d'évoluer à leur rythme dans la forêt : « Children plan, organize, investigate, and explore on their own<sup>102</sup> ». Leur motricité (c'est-à-dire l'ensemble des fonctions qui assure le mouvement) est engagée, ils développent également un rapport à la nature différent : ils la connaissent, l'appivoisent et évoluent avec elle. C'est une approche extrêmement similaire à l'approche Scandinave développée plus haut. Si les pays germaniques et nordiques semblent avoir saisi les intérêts de la nature pour le développement de l'enfant, il semble important de développer quels sont spécifiquement les bienfaits de cette nature.

---

<sup>99</sup> Institut Français de l'Éducation <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>

<sup>100</sup> *ibid*

<sup>101</sup> *Waldkindergarten* in *Germany* - *ProQuest.* (s. d.). <https://www.proquest.com/openview/b3a638fc60726c4b150c1d3535545466/1.pdf?cbl=33544&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>

<sup>102</sup> *ibid*

## II. Le corps de l'enfant dans la nature

### 1. Les bienfaits

#### a. Physiques et mentaux

Selon Roger Ulrich, la nature permettrait à l'individu d'atteindre un état de relaxation. Une de ses études a montré que des patients assignés dans une chambre avec vue sur une scène naturelle avaient eu des séjours postopératoires plus courts, reçu moins d'analgésiques que ceux qui avaient vue sur des scènes de mur en brique<sup>103</sup>. Il montre aussi en 1981 que la contemplation de paysages naturels permet la sécrétion d'ondes alpha, caractéristiques d'un état de relaxation. Il développe ce constat dans la théorie de la réduction du stress. (*stress reduction theory*; Ulrich et al., 1991)

Certaines caractéristiques de la nature permettent aussi d'améliorer la santé physique. Lorsque nous sommes en contact avec une multiplicité d'habitats naturels, cela permet à notre communauté microbienne de s'acclimater et de développer des réponses immunitaires aux allergènes et autres facteurs susceptibles de causer des maladies. Certains phytoncides, le cédrol (éléments chimiques sécrétés par les plantes) permettent de diminuer la fréquence cardiaque et donc de réduire la pression artérielle. D'autres molécules secrétées par les conifères permettent de favoriser chez l'homme l'activité des cellules « natural killers » qui tuent les cellules infectées par les virus<sup>104</sup>.

#### b. Améliorations des compétences cognitives

Mais, être en plein air permet également d'autres bienfaits, notamment chez les enfants. L'extérieur a un impact sur les apprentissages scolaires des enfants. Les activités de plein air améliorent ce que l'on nomme les compétences cognitives. Il s'agit de processus cérébraux par lesquels l'être humain reçoit des informations sur son environnement, les traite, les manipule, les communique et s'en sert pour agir. Il y en existe plusieurs : la perception, l'attention, la mémoire, le langage oral, le langage écrit, les fonctions visio spatiales, le geste, le calcul, le nombre, le raisonnement, les fonctions exécutives, les fonctions mnésiques et les émotions.

Une étude poursuivie pendant 8 ans sur des femmes pratiquant de la marche quotidienne (soit une activité physique, mettant en jeu des actions motrices) montre que celles qui marchaient plus de 1,5 kilomètres par jour avaient 15% moins de chance de décliner cognitivement. (Yaffe, Barnes, Nevitt, Lui, & Covinsky, 2001) Le lien entre le mouvement et la cognition serait donc chez les enfants élevés lors de leur développement moteur. Une autre étude de l'University College London et du New South Wales Law School a montré qu'une exposition quotidienne à un environnement naturel à proximité des écoles et des habitations des adolescents âgés de 9 à 15 ans améliore leur développement cognitif. Les compétences cognitives sont sur l'ensemble

---

<sup>103</sup> Ulrich, R. (1984). *View through a window may influence recovery...*. Et Cosquer, A. (2022). Pourquoi la nature nous fait-elle du bien?: *Rhizome*, N° 82(1), 13-14. <https://doi.org/10.3917/rhiz.082.0013>

<sup>104</sup> Cosquer, A. (2022). Pourquoi la nature nous fait-elle du bien?: *Rhizome*, N° 82(1), 13-14. <https://doi.org/10.3917/rhiz.082.0013>

de la scolarité demandées par les enseignants et travaillées sur le long terme. Mais une compétence sur-sollicitée par les enseignants peut être « régénérée » grâce à l'exposition à la nature, il s'agit de l'attention.

### **i. Théorie de la restauration attentionnelle<sup>105</sup>**

Selon William James (1890), l'attention était « la prise de possession par l'esprit, sous forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles (...) Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres. » C'est donc un outil primordial dans nos sociétés actuelles. Il existe plusieurs types d'attention :

- L'attention sélective : permet de faire le tri entre plusieurs informations présentes dans notre environnement et active un mécanisme de sélection de l'information et un mécanisme d'inhibition
- L'attention soutenue : c'est la capacité de traiter une activité pendant une durée importante de façon à terminer une tâche (Lieury 2008)
- L'attention distribuée : l'individu balaie un champ perceptuel sans privilégier une zone particulière (Lachaux 2013).

En 1984, Rachel et Stephen Kaplan théorisent ce qu'ils nomment : « l'environnement restaurateur ». Ce terme, en psychologie de l'environnement se réfère à un processus de récupération psychologique. Leur programme de recherche étudiant l'impact de l'espace naturel sur des individus habitués à les fréquenter montre un certain nombre de bénéfices, en particulier sur l'attention. En séparant le processus attentionnel en deux entités : une entité volontaire (attention partagée, soutenue et réflexive) et une entité moins sélective (attention distribuée ou flottante) ; ils constatent que l'espace naturel est un moyen de « rendre temporairement inutile le déploiement de l'attention soutenue, dirigée ou sélective, et donc de lui permettre de prendre du repos<sup>106</sup> ». Cette théorie de la restauration attentionnelle permettrait donc de combler un déficit attentionnel chez un individu grâce à l'exposition à un environnement naturel. Alors, si l'on arrive à développer chez les enfants une relation à l'environnement de fascination, évocation, cohérence et compatibilité (cela semble être permis grâce à la motricité) ; ces derniers bénéficient de l'ART.

### **ii. Relation entre le mouvement et la cognition et intégration des compétences**

Il existe un lien entre les mouvements du corps et la cognition. Fernando Gomez Pinilla et Charles Hillman dans leur étude nommée « The influence of Exercise on Cognitive Abilities (2013) » montrent qu'il y a une corrélation entre mouvement et cognition et que celle-ci est positive, sur des enfants âgés de 4 à 18 ans. De surcroît, les activités en plein air peuvent

---

<sup>105</sup> La théorie de la restauration attentionnelle (*Attention Restoration Theory [ART]*; Kaplan, 1995, 2001; Kaplan et Kaplan, 1989)

<sup>106</sup> Driquet, M. (2018). Cynthia Fleury, Anne-Caroline Prévot (dir.), 2017, Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner, Paris, CNRS éditions, 378 pages. *Développement durable et territoires*, Vol. 9, n°1. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.12096>

fournir un environnement stimulant pour ces interactions, puisque l'espace est beaucoup moins restreint.

## **2. Développer une approche sensible dès la petite enfance**

« Une éducation sensible est possible et durablement qui prévienne le positionnement qui mène à la détérioration en cours : une mise à distance de la « nature » et une dépendance à la consommation industrielle.<sup>107</sup> »

Selon le CRNTL, la sensibilité est : « Une qualité par laquelle un sujet est sensible aux impressions physiques. » C'est donc chez les enfants une capacité à développer une connaissance du monde fine, de manière physique. Cette sensibilité qu'ils ont la capacité de développer dès le plus jeune âge pourrait éviter un éloignement du monde, notamment de la nature pour la suite de leur vie.

Les enfants doivent exercer leur sensibilité au monde du vivant pour créer un lien : « C'est sans doute plutôt à la maternelle, ou au moins dans les premières années de maternelle que, pas encore sous la pression excessive d'objectifs d'apprentissage, on peut permettre aux enfants de faire des expériences sensibles et contemplatives pour elles-mêmes qui permettent à la fois de s'éprouver soi-même comme sensible, capable d'être touché par des manifestations du monde et celles de la vie.<sup>108</sup> »

Pour affermir la sensibilité chez les plus jeunes, il faut avant tout développer « Ce qui fait sens par tous les sens <sup>109</sup> ». Selon R. Barbier : « Les sens en question ici sont, avant tout les cinq sens de la neuropsychologie classique : le goût, le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat.<sup>110</sup> » C'est donc ce qui est nécessaire pour ces enfants, pour qu'ils expérimentent avec leur corps dans la nature.

### **a. Favoriser l'expérience du corps dans la nature**

#### **i. Le corps dans la nature pour développer les sens**

« Il faut amener prioritairement les enfants à voir, sentir, écouter, toucher, goûter en accédant autant que possible à la « part sauvage du monde (Maris 2018) » (Tassin 2020)<sup>111</sup> » Il semble alors que la nature soit l'un des seuls environnements qui permet à l'enfant le développement le plus abouti de ses cinq sens.

#### **ii. L'importance du sens haptique chez l'enfant**

Le toucher est l'un des premiers sens développé chez le nourrisson, et ce même avant la naissance. Ce sens se divise lui-même en deux autres sens : le mouvement et la proprioception. La proprioception correspond à la perception que l'on a de son corps. Le mouvement correspond à la capacité de se mouvoir, étymologiquement. Ces sens sont l'un des seuls à être

---

<sup>107</sup> Hétiér, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. le Bord de l'eau.

<sup>108</sup> Hétiér, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. le Bord de l'eau.

<sup>109</sup> Ibid

<sup>110</sup> Berger, E. (2016, 29 février). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* Cerap. <https://www.cerap.org/fr/epist%C3%A9mologie-m%C3%A9thodologie/le-corps-sensible-quelle-place-dans-la-recherche-en-formation>

<sup>111</sup> Hétiér, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. le Bord de l'eau. P.156

opérationnels dès la naissance : « C'est la première capacité sensorielle à apparaître chez les fœtus, et la fondation sur laquelle l'enfant va développer son rapport au monde par les sens<sup>112</sup>. » Le sens haptique se résume donc de la sorte : « Percevoir l'espace suppose la saisie, le traitement et la représentation de données spatiales issues des différentes modalités perceptives. (...) Deux types de perception tactiles sont distinguées : la perception cutanée et la perception haptique. »

La perception cutanée ou passive, c'est le résultat d'une stimulation d'une partie de la peau alors que le segment corporel est immobile.

La perception haptique, (celle qui dans le cadre de ce mémoire de recherche nous intéresse) est aussi appelée perception tactilo-kinesthésique. C'est la stimulation de la peau entrant en contact avec les objets. C'est par exemple lorsque la main et les doigts suivent le contour d'un objet pour en apprécier la forme. « La perception haptique implique alors des processus encore plus complexes, qui doivent intégrer en même temps les informations cutanées et les informations proprioceptives et motrices liées aux mouvements d'exploration<sup>113</sup>. »

Ces expériences kinesthésiques, soit une sensation qui résulte du mouvement du corps, agissant comme le lien entre le corps et l'espace sont primordiales pour l'enfant dans le cadre de son expérience de découverte du monde et de l'apprentissage<sup>114</sup>.

## **b. Expérience vécue et apprentissage**

### **i. L'expérience vécue dans la nature permet la conception et la perception fine de son environnement**

L'expérience vécue doit être ici retenue au sens d'éprouver. Elle « correspond à une connaissance subjective ressentie dont le caractère unique interdit l'interchangeabilité des sujets<sup>115</sup> ».

Dans ce cadre, l'expérience vécue renvoie à un vécu « biologique » prenant en compte un ressenti global du corps, et non un vécu psychologique.

André Pichot explique que cet aspect corporel est primordial et que les expériences kinesthésiques ainsi que la sensibilité extéroceptive soient des informations provenant d'une stimulation mécanique (toucher, pression forte)<sup>116</sup> est cachée sous le langage : « Tout cet aspect corporel et spatial de la pensée est occulté par le langage (...), mais sous-jacent au langage et l'enveloppant sans cesse, persiste toujours le corps, en tant que fondement d'un sujet distinct d'un monde objectif<sup>117</sup>. »

---

<sup>112</sup> *Développement : Quand le toucher éveille au monde* · InserM, *La science pour la santé*. (s. d.). Inserm. <https://www.inserm.fr/reportage/developpement-quand-le-toucher-veille-au-monde/>

<sup>113</sup> Thinus-Blanc, C., & Bullier, J. (2005). Agir dans l'espace. Dans *Éditions de la Maison des sciences de l'homme eBooks*. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.7128>

<sup>114</sup> Ambiances, U. (s. d.). *Expériences sensibles de l'espace*. Le Cresson enseigne. <https://ehas.hypotheses.org/876>

<sup>115</sup> Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions. p68

<sup>116</sup> Larousse, É. (s. d.). *Extéroceptif* - LAROUSSE. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/ext%C3%A9roceptif/13027>

<sup>117</sup> Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions

« Ce sont le plus souvent les informations de la sensibilité extéroceptive et les expériences kinesthésiques, la forme d'un objet et son étendue dans l'espace, qui interviennent dans la conception ou la perception de celui-ci<sup>118</sup>. » (Pichot, 1991)

## **ii. L'expérience vécue dans la nature permet un sentiment d'appartenance et la conscience d'une parenté intime**

Evoluer dans la nature dès le plus jeune âge permet de créer un lien affectif avec elle. Louise Chawla a par ailleurs montré que ce lien affectif, plus tard, aide à construire une conscience environnementale.

D'autres chercheurs se sont basés sur le modèle de Searle (1986) et son concept de maturité psycho-affective vis-à-vis de l'environnement non humain. Ils ont montré : « Les potentialités éducatives du développement d'une empathie interspécifique (dell'Angelo 2007 ; Franc et al. 2013 ; Vidal 2014) ». Pour eux, une relation intime à l'environnement permet à l'humain de comprendre l'importance de ce qui l'entoure et développer une forme de parentalité avec celui-ci.

Ils introduisent le concept « d'apparement » soit : « La conscience d'une parenté intime avec l'environnement non humain et l'affirmation de sa propre individualité en tant qu'être humain<sup>119</sup>. »

Il y aurait donc, au contact de la nature, la création d'un lien d'appartenance à celle-ci ainsi qu'une affirmation de notre individualité en tant qu'être humain.

Les chercheurs supposent également qu'il existerait deux types de variantes psychologiques d'apparement :

- La fusion, se traduisant par un état de « distinction avec l'entourage »
- La coupure, qui correspond au « refus de reconnaître une parentalité profonde avec l'environnement non humain »

## **iii. L'expérience dans la nature permet de consolider son processus d'individualisation : le principe d'éco ontogénèse**

« L'expérience incorporée dans laquelle s'inscrit l'interaction d'un individu avec son environnement est la base du processus d'individualisation chez tous les êtres vivants<sup>120</sup>. »

L'expérience du vécu permet le développement d'une mémoire implicite et procédurale qui consolide des habitudes intégrées au schéma corporel, qu'elles même se traduisent dans le psychisme sous forme de schéma d'actions. Autrement dit, l'individu qui évolue dans un environnement donné va intégrer des schémas d'actions, qui sont propres à lui-même car liés à sa perception de l'environnement. Ainsi, cela participe à la construction de son individualité.

---

<sup>118</sup> Pichot A. 1991, *Petite phénoménologie de la connaissance*, Paris, Aubier.

<sup>119</sup> Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions. (p.70)

<sup>120</sup> *Ibid*

Le principe d'éco-ontogenèse est le suivant : la personne mature dans cette perspective d'éco-ontogenèse est un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est « en paix avec le monde où la nature occupe une place importante<sup>121</sup>. »

Parmi les étapes de l'éco-ontogenèse il y a l'étape de la petite enfance. Cette étape est caractérisée par une période de fusion avec le monde, avec une non-différenciation entre lui-même et celui-ci. L'enfant commence à se détacher de sa mère et son père. Il débute une exploration du monde extérieur. Par cette exploration, il développe un lien avec son environnement. Cet attachement permis grâce à l'exploration permettrait de contribuer à la construction de l'individualité de l'enfant : « L'enfant se lie intensément avec l'environnement biophysique. Cet attachement à l'environnement contribuerait à l'individuation et aiderait à consolider le moi en émergence<sup>122</sup>. »

Pour conclure sur cet état des connaissances sur le sujet, on constate que les usages du corps chez l'enfant sont guidés par ceux qui les éduquent. Ces usages du corps dépendent d'un pays à un autre, en fonction de l'héritage de ces derniers. Certains pays comme les pays nordiques ou germanophones par leurs héritages historiques semblent utiliser la nature comme levier d'apprentissage chez l'enfant. En France, cette réflexion paraît seulement s'opérer timidement au sein des institutions publiques. Or, il est indéniable que la nature génère des bienfaits, physiques et mentaux chez l'individu. Pour un enfant, il semble que l'expérience de la nature par le corps permet de développer une sensibilité à la nature, mais peut être améliorer leurs habilités motrices fondamentales, par le milieu [naturel] dans lequel ils évoluent, riche en stimuli sensoriels.

---

<sup>121</sup> Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : Les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement*, 4. <https://doi.org/10.4000/ere.5129>

<sup>122</sup> *Ibid*

## B. Problématique

Selon Vigarello<sup>123</sup> (Vigarello, 1978) « le corps est l’emblème où la culture vient inscrire ses signes comme autant de blasons ». Autrement dit, il semble que le corps soit marqué par la culture, le monde dans lequel on a évolué. Chaque individu incorporerait une multiplicité de schèmes d’actions<sup>124</sup> qui constitueraient son rapport au monde.

Il s’avère que dès 3 ans, selon Maria Montessori, l’enfant aurait besoin d’expérimenter, de manipuler, d’explorer son environnement. Ce besoin de toucher est fondamental, puisque comme expliqué précédemment, c’est l’un des premiers sens en fonctionnement chez le nourrisson. Le sens haptique serait donc pour les enfants le plus évident pour lui permettre de percevoir le monde. Ces expériences sensorielles sont primordiales pour l’enfant dans le cadre de son expérience de découverte du monde.

Dans le cadre de cette expérimentation, l’environnement naturel dans lequel les enfants évoluent est un terrain d’herbe présentant du relief : légers trous, bosses et une pente utilisée lors du temps libre. Le terrain est entouré d’arbres. L’herbe est assez haute. Il y a des fleurs.

Nous supposons donc que la nature offre plus de stimuli sensoriels (si on la compare à une cour de récréation goudronnée ou une salle de motricité). Donc, un enfant qui évoluerait de manière quotidienne dans la nature aurait des usages corporels différents d’un enfant qui évoluerait dans un environnement intérieur. Cela influencerait aussi sur ses schémas d’actions et sur sa perception du monde.

**Ainsi, au regard des éléments théoriques, nous pouvons nous questionner sur l’influence de l’espace extérieur [naturel] sur le corps de l’écopier notamment sur sa sensibilité ainsi que sur ses habilités motrices.**

Nous choisissons dans le cadre de cette expérimentation d’effectuer une démarche inductive. Le mode inductif se définit de la sorte : « [il] consiste à aborder concrètement le sujet d’intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices<sup>125</sup>. »

---

<sup>123</sup> Vigarello, G. (2018). *Le Corps redressé*. <https://doi.org/10.14375/np.9782369439271>

<sup>124</sup> Lahire Bernard, *L’homme pluriel, les ressorts de l’action*, Nathan, Paris, 1998, p. 42.

<sup>125</sup> Beaugrand, J. P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. In M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 1-36). Québec : Edisem.

# C. Expérimentation

## a. Terrain d'enquête

### i. Une classe MS-GS de 23 élèves

L'enquête est réalisée en classe de Moyenne et Grande Section, dans une école élémentaire de campagne, située à 30 km de Besançon. L'effectif est de 23 élèves, avec 9 MS et 14 GS. Ils ont entre 4 et 5 ans.

Il s'agit de l'école dans laquelle je suis en stage depuis le Master 2. L'enseignante titulaire de la classe travaille dans cette école depuis un certain nombre d'années. Elle connaît les pratiques éducatives de la plupart de ses élèves car pour certains, elle a accueilli leurs frères et sœurs au cours des années précédentes. Concernant le rapport à l'extérieur pour ces enfants, je ne pense pas qu'il soit quotidien. La plupart sont déposés en bus à l'école ou en voiture. Peu d'entre eux vont à l'école à pied, ce qui est regrettable tant la nature arbore les alentours de l'école (elle est située dans un village où il y a des champs communaux avec des animaux mais aussi une forêt à quelques kilomètres). Aux alentours de l'école, il y a des coins d'herbe, entretenus par la commune. Il y a aussi un jardin pédagogique, réalisé par les enfants de l'école. En ce qui concerne la cour de récréation, elle est en deux parties : une partie est réservée aux élèves d'élémentaire, classes de cours moyens et une autre est réservée aux maternelles ainsi qu'aux élèves de cours élémentaire. La cour est goudronnée, dotée d'un préau. Pour la cour des maternelles, l'école met à disposition des tricycles et trottinettes.

Concernant les pratiques pédagogiques de l'enseignante titulaire, celle-ci pratique des classes promenades, où elle emmène la classe marcher dans le village ainsi que dans la forêt. Ces séances ont plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de travailler la condition physique des élèves mais également travailler le domaine d'enseignement en maternelle « Explorer le monde ».

Durant cette année de stage, l'enseignante titulaire m'a laissé prendre la classe et expérimenter la classe dehors à plusieurs reprises. Dans le cadre de cette expérimentation, je choisis de comparer deux séances d'EPS : une est réalisée en salle de motricité, l'autre est réalisée sur un terrain d'herbe.

Afin de récolter le plus de données possibles, et surtout le ressenti des élèves sur la séance d'EPS réalisée dehors, je choisis de faire une séance de dessin/langage, au retour de la séance d'EPS réalisée dehors. Celle-ci consiste à dessiner leur vécu sur la séance d'EPS, puis d'expliquer par une phrase ce qu'ils ont fait.

## b. Méthode

### i. Comparaison de deux séances d'EPS

Pour cette expérimentation, je choisis de collecter mes données de manière qualitative. Dans un premier temps, je réalise deux séances d'EPS similaires. L'une est menée dehors, l'autre est menée en salle de motricité. La seule variable est donc l'environnement qui change, puisque les séances sont les mêmes<sup>126</sup>. Celles-ci sont menées à une semaine d'intervalle. Mon but est d'observer les actions motrices des élèves ainsi que leur sensibilité en fonction du milieu. Il s'agit donc d'une méthode d'observation, combinée à une captation vidéo des élèves pour avoir plus de précision pour la récolte de mes données.

### ii. Séance de dessin/langage associée à la séance d'EPS dehors

Dans un second temps, une séance de dessin associée au langage est réalisée en classe, à la suite de la séance d'EPS dehors. Toujours de manière qualitative, le but est d'interroger, à travers le dessin, les représentations que les élèves ont à la suite de cette activité dehors. Il s'agit d'analyser leurs dessins. En effet, le dessin paraît être un outil puissant pour analyser les représentations des élèves : « À l'école, le dessin est considéré comme un auxiliaire important pour la maîtrise gestuelle et graphique, ainsi que pour le développement de la fonction symbolique<sup>127</sup> ».

Par ce biais, je cherche à analyser leur sensibilité à la nature. Concrètement, je cherche d'abord à voir s'ils ont conscience des éléments naturels qui les entourent. Présence de vert sur le dessin, présence d'arbres, écriture des mots « arbres », « fleurs » ou « herbe ». Ensuite, en lien avec les observations sur la séance en extérieur, je regarde si les enfants ont des comportements avec les éléments naturels. Par exemple, récoltent-ils de l'herbe ? Touchent-ils la terre ? Ramassent-ils des déchets des hommes ? Si j'observe ces actions, j'essaie de comprendre pourquoi ils les effectuent.

---

<sup>126</sup> Voir annexe fiche de préparation des séances

<sup>127</sup> Prado-Martin, M. R. (2018). La scolarisation en maternelle : une analyse du récit et des dessins d'enfant. *Éducation et Socialisation*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.4977>

## c. Protocole

### i. Observations

Pour collecter les informations concernant les habilités motrices des élèves, je choisis de les observer et de filmer les séances d'EPS. Pour la séance dehors, je mène la séance, elle est donc filmée par l'enseignante titulaire. Pour la séance à l'intérieur en salle de motricité, je suis observatrice et je filme les actions motrices des élèves. Pour ce faire, j'ai utilisé une grille d'observation, qui m'a permis d'analyser les habilités motrices des élèves selon le milieu. Cette grille d'observation est construite à partir de la liste des différentes habilités motrices citées dans la première partie théorique <sup>128</sup>. Je cherche à savoir si ces habilités motrices que j'observe sont différentes en fonction du milieu. Pour analyser leur sensibilité, je réalise une autre grille d'observation, que je remplis seulement sur la séance réalisée en extérieur.

Pour savoir si l'espace naturel a une influence sur le corps de l'écolier, l'observation me paraît être une méthode de recherche intéressante pour étudier les actions motrices des élèves. Elle permet d'avoir des données authentiques sur le phénomène étudié, d'observer directement le sujet dans son milieu. Elle permet aussi de constater un ensemble de comportements qui ne seraient pas attendus. Pour ces différentes observations, je cherche à savoir si les actions motrices des élèves sont différentes en fonction du milieu. Je cherche plus précisément à savoir si elles sont mieux exécutées en fonction du milieu.

**Les variables à interroger sur les habilités motrices sont les suivantes<sup>129</sup> :**

<b>Sur la locomotion</b>	La course
	La capacité à esquiver (par exemple le relief du terrain, les autres enfants...)
<b>Sur la maîtrise du corps</b>	L'équilibre dynamique
	Les mouvements axiaux (par exemple : se pencher, tourner, rouler, se tordre, pivoter, saisir, osciller)

**Les variables à interroger sur la sensibilité à la nature sont les suivantes :**

<b>L'attachement sensoriel</b>	Touche la terre et les végétaux
	Cueille les végétaux et les récolte
<b>L'appropriation de l'espace extérieur</b>	Les élèves s'aventurent dans tout l'espace
	Les élèves prennent en compte leur environnement (par exemple : ils lèvent les jambes car l'herbe est haute)

<sup>128</sup> Cf. « Habilités motrices fondamentales » I. 1) c.

<sup>129</sup> Cf. fiche de préparation « le jeu des déménageurs dehors » (p. 84)

ii. Analyse de dessins

**Les variables à interroger sur la sensibilité à la nature sont les suivantes :**

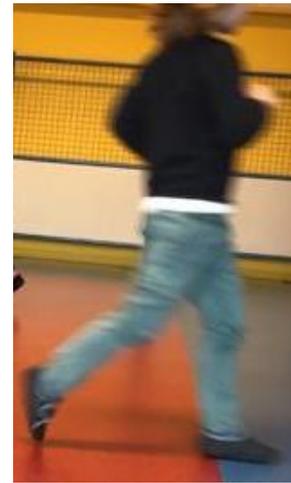
	<b>Dessine</b>	<b>Exprime à l'écrit</b>
<b>Attachement sensoriel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dessine des sourires</li><li>- Dessine des preuves d'affection</li><li>- Dessine l'émotion ressentie pendant l'activité</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Présence de verbes tels que jouer, aimer qui traduisent une opinion sur l'activité</li></ul>
<b>S'approprié l'espace</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dessine / colorie avec des couleurs liées à la nature</li><li>- Dessine les particularités de l'endroit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Décrit les particularités de l'endroit</li><li>- Présence de termes liés à la nature (par exemple « herbe »)</li></ul>

#### **d. Présentation des résultats**

i. Sur les actions motrices

<i>En fonction de l'environnement et du moment des séances</i>					
		Séance à l'intérieur	Séance à l'extérieur	Séance à l'extérieur, au moment du temps libre	
<i>Variables à interroger</i>	Maitrise du corps	Mouvements axiaux	Sur l'action de se pencher : Les élèves se penchent pour attraper les objets dans la caisse	Sur l'action de se pencher : Mêmes procédures	Certains élèves se penchent pour collecter des végétaux au sol
		Equilibre dynamique	Le centre de gravité paraît maintenu Pas de chutes	Le centre de gravité de certains élèves semble se déplacer en fonction des aspérités du terrain Deux enfants chutent	Mêmes procédures que pendant la séance d'EPS à l'extérieur
	Locomotion	Courir	L'ensemble des élèves effectue une course modérée concernant la vitesse.	Quelques élèves ont une vitesse de course plus rapide Les changements de rythmes entre la course et la marche sont plus marqués en fonction du terrain (montée, terrain en pente) Certains élèves courent latéralement car le terrain est plus grand Sur les membres inférieurs et supérieurs, l'amplitude du mouvement paraît plus importante. L'angle d'élévation du genou de plusieurs enfants paraît plus grand.	Mêmes procédures que pendant la séance d'EPS à l'extérieur
		Esquiver	Les élèves s'esquivent entre eux	Les élèves s'esquivent entre eux mais esquivent également le relief du terrain (exemples : bosses, trous, grandes herbes etc.)	Mêmes procédures que pendant la séance d'EPS à l'extérieur
		Rouler	Non observé	Non observé	A l'initiative d'un élève, 5 enfants se mettent à rouler dans la pente d'herbe.

Quelques arrêts sur images sur l'action de courir, en fonction du milieu, observé sur les mêmes enfants





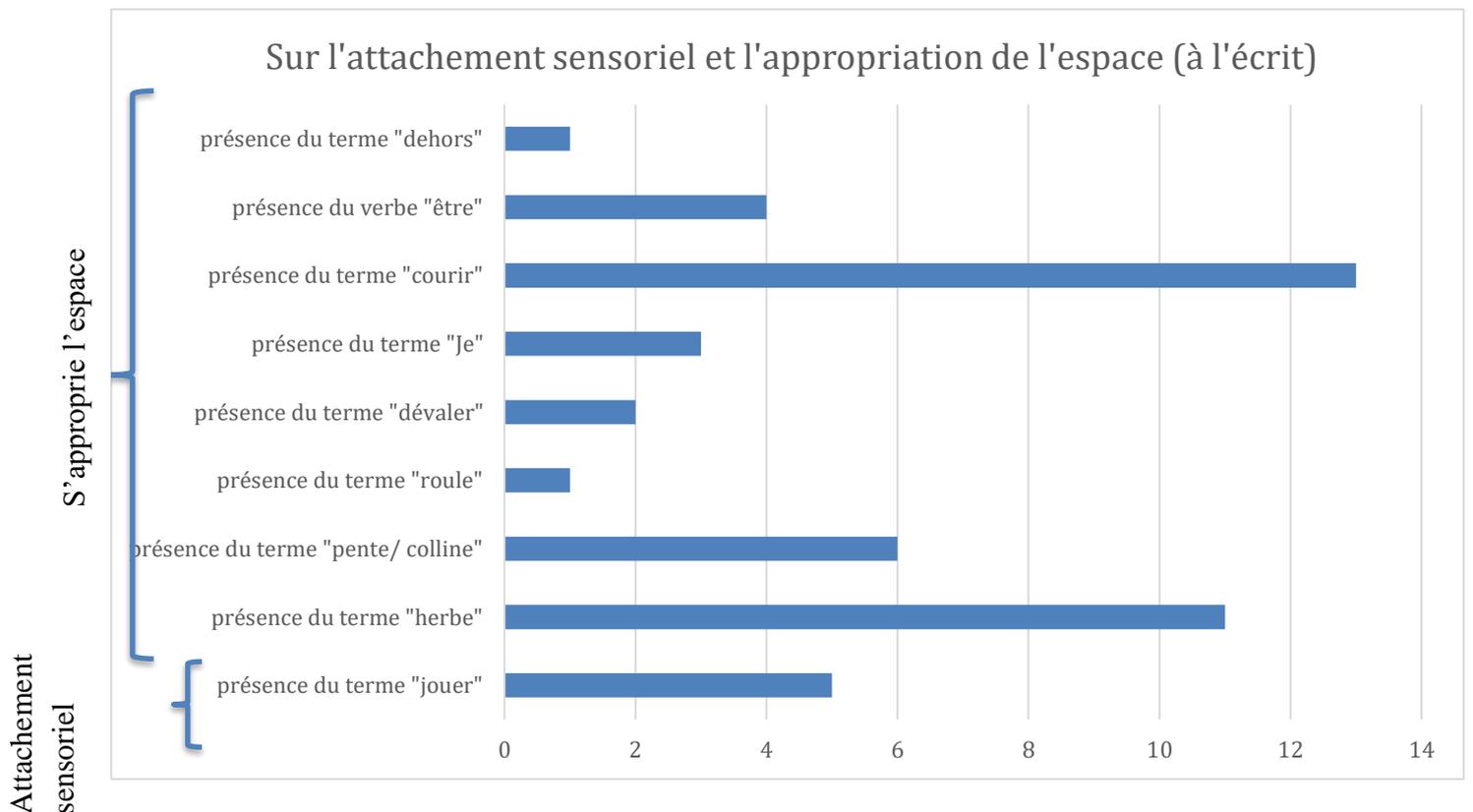
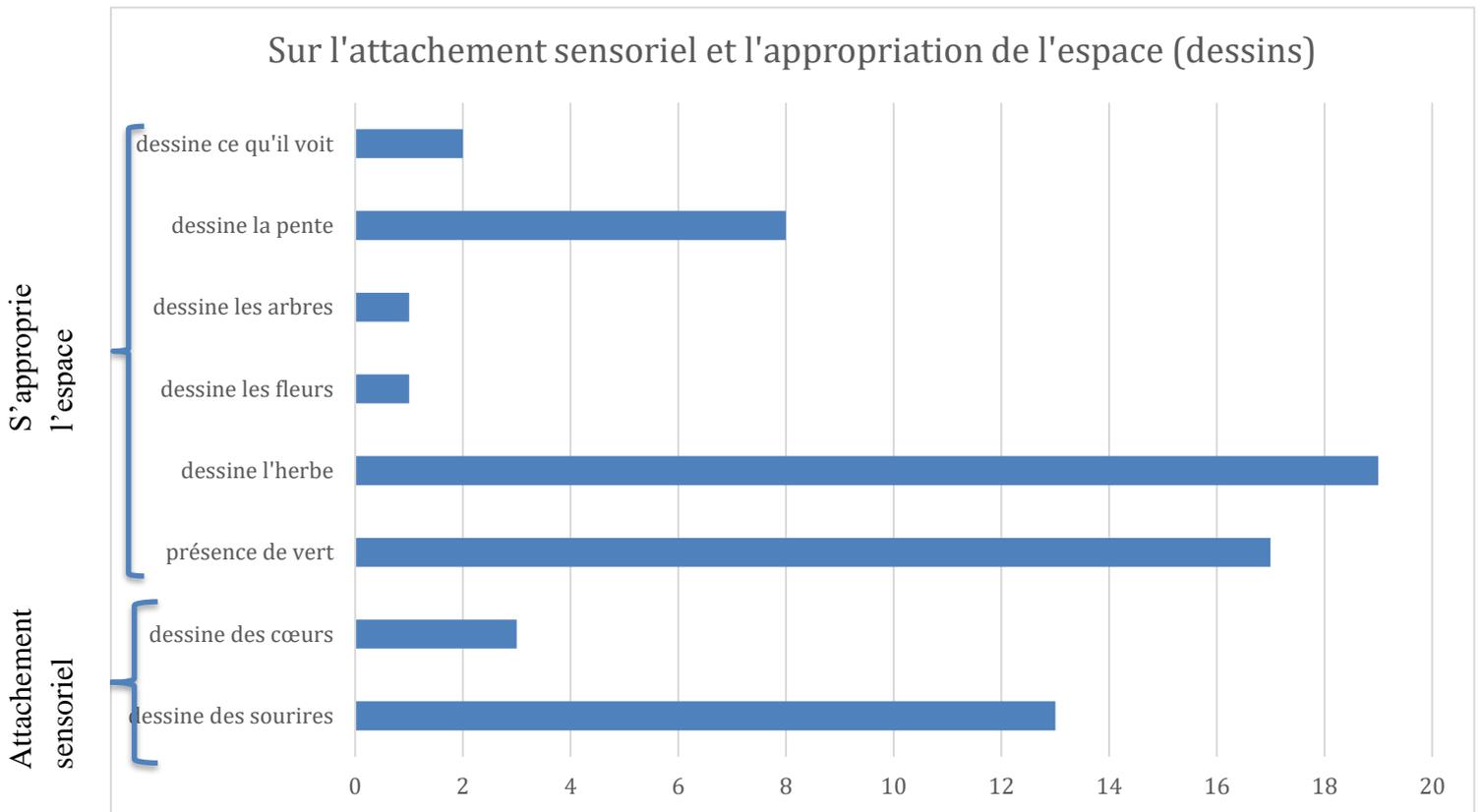


- ii. Sur la sensibilité
  - i. Sur la séance d'EPS à l'extérieur

				<i>En fonction du moment de la séance à l'extérieur</i>	
<i>Variables à interroger</i>	Attachement sensoriel	Touche la terre et les végétaux	Séance à l'extérieur	Séance à l'extérieur, au moment du temps libre	
			<p>Les objets à déménager étant mouillés (il avait plu avant que l'on sorte), certains élèves s'expriment sur ce fait. Ils semblent surpris. Certains viennent me voir et me disent que les objets sont mouillés.</p> <p>Deux élèves de Grande Section pleurent car ils sont tombés et ont « de la terre sur les mains »</p>	La plupart des élèves effectuent cette activité. Ils touchent la terre et les végétaux.	
	Cueille les végétaux et les récolte	<p>Trois élèves préfèrent cueillir, récolter de l'herbe et des fleurs au lieu de réaliser l'activité d'EPS</p>	La moitié de la classe réalise ce type d'actions pendant le temps libre, sous forme de récolte de végétaux. Certains les ramènent à l'école et veulent les emmener chez eux.		

	S'approprier l'espace	S'aventure dans tout l'espace autorisé	<p>Les élèves sont concentrés à l'élaboration de la tâche EPS : amener tous les objets de l'autre côté du terrain et faire gagner son équipe. Ils occupent donc l'espace réservé à la séance d'EPS, délimité par les plots.</p>	Un élève sort de la zone fixée par l'enseignant.
		Prend en compte l'environnement	<p>Un élève note lors d'un temps collectif qu'il « faut lever les jambes car les jardiniers n'ont pas tondu l'herbe »</p> <p>Les élèves paraissent s'adapter : leur amplitude de genoux est plus grande, car l'herbe est haute</p> <p>Deux élèves de GS sont tombés. Ils ont pleuré car ils avaient de la terre sur les mains.</p> <p>Ils esquivent, adaptent leur locomotion en fonction des aspérités du terrain.</p>	<p>Les élèves paraissent s'adapter à l'environnement</p> <p>Personne n'est tombé pendant ce temps. Ils semblent épanouis d'explorer librement l'environnement.</p>

ii. Sur la séance langage/dessin (22 dessins)



## e. Analyse des résultats

### i. Sur les actions motrices effectuées dehors

A la suite des résultats sur les habilités motrices des élèves, plusieurs éléments sont à relever :

- L'équilibre dynamique des élèves est remis en question.

Deux élèves de Grande Section ont chuté lors de la séance d'EPS réalisée dehors. L'équilibre dynamique des élèves est donc remis en cause dehors, à certains moments et certains endroits du terrain. Il semble donc que leur centre de gravité se déplace lorsque les enfants sont amenés à courir à l'extérieur.

- L'action motrice « courir » est réalisée différemment par rapport à celle effectuée dans l'espace intérieur (différence sur l'amplitude du mouvement et vitesse de course)

Sur l'ensemble des élèves, l'action motrice « courir » est mieux réalisée dans l'environnement extérieur. L'angle d'élévation de leurs deux pieds est plus important dehors. Lorsque l'on regarde les membres inférieurs, l'amplitude du mouvement est plus grande. Il en est de même pour les membres supérieurs. Les élèves semblent plus s'aider de leurs bras pour courir et s'équilibrer. Ainsi, leur vitesse de course est différente. Ils semblent aller plus vite de l'autre côté du terrain dehors. On suppose donc que leurs capacités de course à l'extérieur sont pleinement exploitées sur le plan moteur mais aussi respiratoire (ils courent plus vite).

- On observe plus de changements de rythmes de course

Le terrain extérieur présente plus de relief que la salle de motricité. Il y a quelques bosses, légers trous ainsi que de l'herbe parfois haute. Il y a également une grande pente, qui est investie lors du temps libre. Selon moi, ces changements de rythmes (alternance marche/course) sont dus à cela. On suppose donc que dehors, les habilités de locomotion sont mieux travaillées car le terrain est plus propice aux changements de rythme.

- Les élèves esquivent plus

Les élèves esquivent les reliefs du terrain (exemples : bosses, trous, hautes herbes etc.) mais aussi leurs camarades. Leur course est donc différente et leur prise d'informations est plus importante. De même, le relief du terrain dehors amène les élèves à travailler leurs habilités de locomotion.

- Les élèves s'autorisent d'autres actions motrices : rouler

Je n'avais pas prévu cette variable initialement. A la fin de la séance d'EPS extérieure, j'ai expliqué aux élèves qu'ils pouvaient dans l'espace réservé explorer la nature. Au bout de quelques minutes, un élève s'est engagé dans la pente et s'est roulé dans l'herbe. J'ai décidé de ne pas intervenir. Par effet de contamination, 5 autres enfants ont fait la même chose. On suppose donc que à l'extérieur, les enfants s'autorisent à travailler d'autres habilités motrices, peut être car le terrain le permet (l'herbe s'apparente à un tapis sur lequel les enfants peuvent évoluer sans risque important de se blesser)

## ii. Sur la sensibilité

A la suite des résultats sur la sensibilité des élèves, plusieurs variables sont à retenir :

- Les élèves touchent et récoltent les végétaux

Pendant la séance d'EPS, 3 élèves récoltent des fleurs au lieu de faire la séance. Pendant le temps libre, la moitié de la classe effectue cette activité. Certains ramènent leurs récoltes dans l'enceinte de l'école. A noter qu'ils n'ont pas vu de présence animale. Aucun enfant ne me l'a mentionné.

- Les élèves s'aventurent dans tout l'espace

Les élèves pendant la séance ne sortent pas de la zone autorisée, indiquée par les plots. Lors du temps libre, je décide d'agrandir la zone pour inclure la pente. Seul un élève cherche à sortir de la zone. Les enfants occupent l'ensemble de l'espace. Il semble donc que les enfants ont besoin d'espace pour pouvoir évoluer de manière épanouie. Par cette occupation de l'espace, ils semblent également s'approprier l'espace naturel.

- Les élèves aiment l'activité / n'ont pas l'impression d'être à l'école

Lors de la séance de dessin/langage, dont le but est de faire un retour sur l'activité d'EPS à l'extérieur, 5 élèves décident d'écrire le verbe « jouer » à travers les phrases « On a joué » (annexe élève GS8 et GS9)

D'autres dessinent des cœurs. Ce sont essentiellement des filles.

13 élèves dessinent des enfants avec le sourire.

- Les élèves prennent en compte leur environnement (dessinent la nature et le relief du terrain)

Lors de la séance à l'extérieur, on suppose que les élèves prennent en compte l'environnement car l'amplitude des mouvements des membres inférieurs est plus importante. Certains semblent « lever » les jambes. Un élève lors de l'explication des consignes s'exprime et me dit « Qu'il faut lever les jambes car les jardiniers n'ont pas tondu l'herbe »

Sur la séance de dessin/langage, 17 élèves utilisent du vert dans leurs dessins, 19 élèves dessinent l'herbe. 7 décrivent l'activité en incluant le terme « herbe ». 2 élèves dessinent des fleurs et des arbres. Sur le relief du terrain, 6 dessinent la pente et 4 décrivent leur dessin avec le terme « colline » ou « pente ».

Deux élèves se considèrent eux-mêmes dans l'espace et dessinent ce qu'ils voient lorsqu'ils se roulent dans l'herbe. (Annexes GS2, GS6)

Sur la prise en compte de leur environnement, on peut noter un enfant qui dessine des enfants avec la bouche ouverte. Ils semblent crier. (Annexe élève MS2)

## D. Discussion

### i. Sur les actions motrices

Ce travail de recherche interroge l'influence de l'espace naturel sur le corps de l'écopier, notamment dans ce premier temps, sur leurs habilités motrices effectuées à l'extérieur. Les résultats ont montré que sur deux mêmes séances d'EPS effectuées dans un environnement différent, plusieurs variables sont apparues. Nous les avons résumées dans la partie « Analyse des résultats » Afin de répondre à cette problématique, à savoir : « L'espace naturel a-t-il une influence sur le corps de l'élève et ses actions motrices » il faut considérer l'état des connaissances sur le sujet ainsi que les résultats qui ont émané de ma recherche.

Premièrement, on constate que sur les habilités motrices de locomotion ; notamment la course, les résultats entre la séance effectuée à l'intérieur et à l'extérieur sont différents. L'amplitude des mouvements des membres inférieurs et supérieurs paraît plus importante lors de la séance effectuée en extérieur. Il semble que les écopiers soient limités dans leurs mouvements dans la salle de motricité, contrairement à l'espace extérieur. En effet, comme l'explique Dizerbo, « [L'institution scolaire] s'approprie et discipline le corps (...) contraint à se faire oublier » (Dizerbo 2016)<sup>130</sup> Dans le cadre de cette expérimentation, on constate que l'espace de la salle de motricité est restreint, ne permettant pas aux élèves une amplitude de mouvements et une vitesse de course à la hauteur de leurs capacités motrices.

Ensuite, toujours concernant les habilités motrices des écopiers, l'espace extérieur semble leur permettre le développement d'autres habilités motrices, grâce à l'environnement. En effet, lors de ma séance d'EPS en extérieur, je n'avais pas prévu lors du temps libre que certains élèves se mettent à rouler dans la pente. Je m'attendais seulement à la réalisation de l'action de « dévaler » la pente. En psychologie écologique, selon S. Clayton : « Le milieu naturel offre de nombreuses possibilités d'*affordances* pour des explorations et découvertes autonomes des enfants<sup>131</sup> » Les *affordances* étant : « L'ensemble des potentialités d'action que des éléments de l'environnement donnent à un individu, selon ses capacités (Gibson 1979)<sup>132</sup> » Cet élève, qui, chez dans sa sphère familiale est coutumier de ce genre d'activités en extérieur, s'est senti capable de réaliser à nouveau cette habilité motrice à l'école. Par ce biais, certains de ses camarades ont fait de même, par imitation.

Si l'on évoque les changements de rythme des écopiers, entre la course et la marche lors de la séance en extérieur ; ces derniers peuvent être dus à la fatigabilité de la tâche mais également, pour certains enfants à la particularité du terrain. Ils n'étaient pas habitués à courir dans l'herbe. Sur l'action d'esquiver, ils ont également pris en compte la particularité du terrain. De ce fait, ils devaient esquiver les légers « trous » ou bosses et leurs camarades. L'environnement naturel offre d'autres possibilités d'actions motrices qui semblent introuvables dans une salle de motricité. En effet : « A mesure qu'une personne découvre les propriétés du monde par les prises qu'il offre, elle apprend en même temps ses propres capacités

---

<sup>130</sup> Gaussel Marie (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon (p.5)

<sup>131</sup> Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions. (p.196)

<sup>132</sup> *ibid*

en matière d'expérience, d'action et d'impact qu'elle peut avoir dans le monde. Elle apprend en dialoguant avec l'environnement <sup>133</sup> »

Il en est de même pour l'équilibre dynamique des élèves. Il s'agit de savoir maintenir son équilibre en mouvement<sup>134</sup>. On peut supposer que le relief du terrain remettait en jeu l'équilibre dynamique de certains écoliers, causant peut être les chutes de deux enfants. Or, si le dehors expose à une prise de risque, celle-ci semble nécessaire pour le bon développement psychique et moteur de l'enfant : « En limitant les sorties nature, on réduit certes les risques encourus, mais on empêche l'enfant d'acquérir trois apprentissages essentiels (...) on le prive d'une observation précieuse de sa motricité, de son corps et ses capacités ! Dehors, l'enfant expérimente et apprend par son corps. Etayé par ces expériences, et comme un continuum entre le corps et l'esprit, il se découvre grimpeur, observateur esthète, habile de ses mains, etc. Cela lui donne confiance en lui.<sup>135</sup> » Un déséquilibre qui peut provoquer une chute raisonnée de l'enfant est un processus qui appartient à son développement moteur et psychique.

Deuxièmement, concernant la dimension sensible des écoliers à la nature, en lien avec leur ressenti du corps, plusieurs éléments ont montré chez les écoliers une forme d'attachement à la nature. Le corps sensible au sens du corps de l'expérience est : « la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire. Une caisse de résonance capable de tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible<sup>136</sup>(...) ». Autrement dit, la sensibilité se pratique grâce au corps, qui permet à l'individu de faire des expériences de toute formes, allouant ainsi une compréhension plus fine du monde qui l'entoure. Il semble que dans la nature, l'écolier construit une relation à celle-ci par l'usage de son corps. C'est une interaction bénéfique et réciproque pour construire son rapport au corps mais aussi à la nature.

Si l'on revient aux résultats de notre expérimentation, au cours de la séance d'EPS extérieure, la moitié des élèves, soit une quinzaine d'enfants ont, sur le temps libre, accordé après la séance d'EPS récolté des végétaux. Cet acte qui peut paraître anodin, semble témoigner d'une relation que les écoliers ont avec leur environnement. En effet, selon Valentin Alibert : « L'activité qui consiste à cueillir, à récolter s'avère aussi une façon de tisser des liens sensibles avec la nature<sup>137</sup>. » Certains élèves ont même voulu ramener leur récolte dans l'enceinte de l'école, et les conserver dans leur sac sans doute pour les amener chez eux. On peut alors imaginer que : « Le prélèvement traduit parfois l'attachement affectif au végétal en question<sup>138</sup> ». Pour ces élèves, la récolte de végétaux est sans doute liée à l'aspect esthétique,

---

<sup>133</sup> *Ibid* (p. 196)

<sup>134</sup> Wallon, H., Chmielniski, E., & Sauterey, R. (1958). Equilibre statique, équilibre en mouvement : double latéralisation (entre 5 et 15 ans). *Enfance*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.3406/enfan.1958.1385>

<sup>135</sup> *L'école du dehors, c'est risqué, vraiment ? - École Salamandre*. (2023, 3 octobre). École. <https://ecole.salamandre.org/article/lecole-du-dehors-cest-risque-vraiment/>

<sup>136</sup> Berger, E. (2016, 29 février). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* Cerap. <https://www.cerap.org/fr/epist%C3%A9mologie-m%C3%A9thodologie/le-corps-sensible-quelle-place-dans-la-recherche-en-formation>

<sup>137</sup> Alibert, V. (2024). *Construire sa cabane : territorialisations et valeurs attribuées à la nature par les enfants*. <https://hal.science/hal-04524671>

<sup>138</sup> *Ibid*

attrayant du végétal recueilli. Pour certains enfants, cette expérience du sensible semblait plus que nécessaire. En réalité, pendant la séance d'EPS, c'est-à-dire lorsque la consigne était de déménager les objets de l'autre côté du terrain d'herbe, trois élèves, pourtant habituellement impliqués dans les activités physiques ont préféré récolter des végétaux au lieu de participer à l'objectif commun.

Par ailleurs, les résultats de l'expérimentation ont montré que les écoliers investissaient l'espace extérieur. Tous se sont aventurés dans l'entièreté de l'espace et ce, même lorsque j'ai décidé d'agrandir le terrain lors du temps libre, afin d'inclure la pente. Si l'espace extérieur semble investi physiquement par les élèves, certains cherchent également à l'investir par la voix. C'est l'un des grands avantages de l'espace extérieur. Les élèves sont libres de crier sans déranger l'autre, ni le groupe classe. Un élève a dessiné, après la séance dehors des enfants qui courent, avec la bouche ouverte. Ils semblent crier<sup>139</sup>. Les études de Isabelle Cambourakis et Nicolas Tocquer montrent en effet, que dehors : « L'ambiance de la classe est aussi jugée meilleure, le brouhaha moins pesant et les tensions, qui peuvent partiellement ressurgir ou demeurer, sont moins intenses <sup>140</sup> » Autrement dit, les mesures pour gérer le groupe classe sont moins coercitives pour les enfants, notamment pour la gestion du bruit. Ainsi, les écoliers peuvent se permettre d'occuper l'espace. C'est peut-être ce que l'élève MS2 a voulu montrer sur son dessin.

Si l'on exploite les descriptions des élèves associés aux dessins qu'ils ont effectué après la séance à l'extérieur, on constate que 5 élèves emploient le verbe « jouer » à travers des phrases du type : « On a joué <sup>141</sup> » Or, mes objectifs pédagogiques étaient doubles. D'abord, à travers le domaine « Agir et s'exprimer à travers l'activité physique », les élèves ont travaillé leur locomotion, leur capacité à s'opposer et à travailler en équipe pour un objectif commun. Ils ont travaillé ces compétences lors de la séance « Le jeu des déménageurs ». Ensuite, pendant le temps libre, la consigne était la suivante : « Je vous laisse quelques instants avant de rentrer à l'école, pour explorer la nature, dans l'espace que je délimite par les plots. » L'objectif pour eux, s'inscrit dans le domaine « Explorer le monde, la matière, le vivant » à travers l'exploration de la nature sur le temps libre, après la séance d'EPS. Nombreux sont les élèves qui ont expérimenté au toucher les matériaux naturels tel que la terre, l'eau ou encore les végétaux. Ces élèves, âgés de 4 et 5 ans semblent être imprégnés malgré leur jeune âge par une culture scolaire. Certains paraissent, après trois années à l'école déjà être « dans une orientation « scolaro-centrée » dont l'objectif est de développer les aptitudes scolaires des élèves <sup>142</sup> ». Selon moi, les enfants sont peu habitués à recevoir ce genre de consigne à l'école. L'école du dehors paraît alors chambouler les pratiques pédagogiques et les enfants le ressentent. Maude Louviot l'explique de la sorte : « Les principes pédagogiques de l'école dehors en viennent à transformer « l'organisation scolaire » (Capitanescu et al, 2022), dont les positions des élèves et des enseignant-es en son sein.<sup>143</sup> » Ainsi, ce changement de paradigme, dans le cadre de cette expérimentation montre pour moi l'attrait des enfants pour cette séance : 12 élèves ont dessiné des enfants avec des sourires.

---

<sup>139</sup> Cf annexe MS2

<sup>140</sup> Besse-Patin, B., Bouillon, F., & Rozenholc-Escobar, C. (2021). Faire école dehors ? *Géographie et Cultures*, 119, 5-20. <https://doi.org/10.4000/gc.19514>

<sup>141</sup> Cf annexes GS8, GS9

<sup>142</sup> Besse-Patin, B., Bouillon, F., & Rozenholc-Escobar, C. (2021). Faire école dehors ? *Géographie et Cultures*, 119, 5-20. <https://doi.org/10.4000/gc.19514>

<sup>143</sup> *Ibid*

3 élèves, essentiellement des filles ont dessiné des cœurs sur leur dessins<sup>144</sup>.

L'expérimentation notamment à travers les dessins et les productions écrites associées montre aussi que les élèves prennent en compte l'environnement dans lequel ils étaient, notamment à travers leurs sens. Sur 22 dessins, 19 élèves dessinent l'herbe, 17 colorient en vert des éléments de leurs dessins. Certains dessinent également les végétaux (fleurs et arbres). 7 décrivent l'activité incluant le terme « herbe ». 6 dessinent la pente et 4 décrivent leurs dessins avec le terme « colline » ou « pente ». Deux élèves se considèrent eux-mêmes dans l'espace et ont dessiné ce qu'ils voyaient lorsqu'ils se roulaient dans l'herbe<sup>145</sup>. Il semble que pour dessiner et décrire leurs activités à l'extérieur, les élèves ont utilisé leurs sens. Sans doute le premier sens était la vue, car dans ma consigne consistait à « décrire l'activité ». L'usage des couleurs, des particularités de l'espace montre l'utilisation de ce sens. Mais le toucher semble également être présent. En effet, il semble que pour les deux élèves qui ont dessiné ce qu'ils voyaient pendant qu'ils roulaient, c'est-à-dire l'herbe avec des gestes graphiques assurés ; on a l'impression qu'ils ont cherché à représenter le contact de l'herbe sur leur corps<sup>146</sup>. Pour moi, ils ont essayé de décrire la sensation de l'herbe sur leur corps. Il semble que c'est un des rôles de la maternelle : « On peut permettre aux enfants de faire des expériences sensibles et contemplatives pour elles-mêmes qui permettent à la fois de s'éprouver soi-même comme sensible, capable d'être touché par des manifestations du monde et celles de la vie<sup>147</sup> »

Pour résumer ce travail d'expérimentation, il me paraît important de souligner les difficultés et les biais qui sont apparus tout au long de mon travail.

Concernant les habilités motrices des élèves, j'aurais pu sonder l'ensemble des élèves sur les séances d'EPS, et leur demander quelle séance ils auraient préféré et pourquoi. Peut-être que j'aurais récolté des informations sur leur façon de se mouvoir, en fonction du milieu.

Sur la sensibilité, la séance de dessin associée au langage aurait pu être mieux exploitée pour récolter plus d'informations. En effet, afin de guider les élèves dans leur description de dessin, j'aurais pu donner la consigne suivante : « Je vous demande de décrire votre dessin par une phrase. Pour vous aider, vous pouvez imaginer ce que vous avez ressenti dehors : ce que vous avez entendu, vu, observé, touché, ressenti... ». Cet étayage avec plusieurs verbes de perception aurait peut-être aidé certains élèves à avoir plus d'inspiration et à mettre des mots sur leur sensibilité et à convoquer leurs 5 sens.

Lors des temps de récolte de végétaux pour certains élèves, j'aurais pu sur le moment venir m'entretenir avec eux pour percevoir le type d'attachement que l'enfant accorde au végétal. S'agissait-il d'un attachement affectif ou sensoriel ? Ou les deux ?<sup>148</sup> Ou une tout autre raison. Mon manque d'expérience en recherche fait que je n'ai pas pensé sur le moment, à m'entretenir avec eux.

---

<sup>144</sup> Cf annexes MS3, MS7, GS11

<sup>145</sup> Cf. annexe GS2, GS6

<sup>146</sup> *ibid*

<sup>147</sup> Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. le Bord de l'eau.

<sup>148</sup> Alibert, V. (2024). *Construire sa cabane : territorialisations et valeurs attribuées à la nature par les enfants*. <https://hal.science/hal-04524671>

Sur les descriptions de dessins, notamment les dictées à l'adulte chez les moyennes sections, il aurait été intéressant d'analyser plus précisément leurs dessins et de leur demander de justifier, pourquoi ils ont dessiné tel ou tel élément, ou bien simplement savoir ce qu'ils ont cherché à dessiner. Par manque de temps ce jour-là, je n'ai pas pu vraiment m'entretenir de manière précise avec eux.

Aussi, les élèves avec lesquels j'ai travaillé sur cette expérimentation n'étaient pas coutumiers de l'école du dehors. Il aurait été intéressant de réaliser la séance dessin/langage avec des élèves qui sortent de manière régulière, et ainsi de comparer les résultats sur les mêmes variables.

Dans le cadre de cette expérimentation, les difficultés auxquelles j'ai été confrontée étaient la méconnaissance du travail de recherche expérimentale. Une autre difficulté résidait dans l'accord des parents d'élèves sur mon projet. En effet, afin de mener mon expérimentation dans des conditions optimales, j'ai voulu dans un premier temps réaliser quelques séances en extérieure en amont. L'objectif était de prendre mes repères en tant qu'enseignante stagiaire, sur la gestion du groupe à l'extérieur. J'ai effectué 2 séances au cours des périodes 2 et 3. Je ne pensais pas vraiment éprouver de difficultés concernant l'accord des parents d'élèves à effectuer ce type de séance, sachant que l'enseignante titulaire fait de manière mensuelle avec ses élèves des « classes promenades ». Cependant, le terme « école dehors » a suscité chez certains parents des craintes. Deux élèves sur l'ensemble de la classe ne sont donc pas venus les jours d'école dehors, sur les premières séances. Cette réticence de certains parents m'a quelque peu « freinée » au départ.

Dans la poursuite de ma recherche, j'aurais aimé travailler avec un autre groupe d'élèves, habitués à sortir pour comparer les résultats.

J'aurais également apprécié étudier l'impact que l'enseignant a sur la motricité de l'élève et voir dans quelle mesure certains enseignants « freinent » ou « encouragent » le développement moteur des enfants. Il aurait donc été intéressant de réaliser des entretiens avec des enseignants qui pratiquent l'école dehors, au niveau maternelle et d'étudier leur rapport au risque.

Il aurait été pertinent de m'entretenir avec des parents d'élèves pour étudier leur rapport à la nature. J'avais donné comme consigne aux parents d'apporter un change et des habits qui ne « craignent pas d'être salis ». Beaucoup de parents ont donné à leurs enfants des combinaisons de ski, bonnets et gants, alors que la météo était plutôt clémente sur la plupart des séances.

## E. Perspectives professionnelles

Cette recherche m'a apporté plusieurs éléments concernant mes perspectives professionnelles. D'abord, elle m'a permis d'expérimenter les compétences professionnelles « coopérer avec les parents d'élèves » mais aussi « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel <sup>149</sup> ». En effet, il était primordial pour moi que les parents d'élèves fassent preuve de collaboration avec mon projet. A l'avenir, je pense qu'il est nécessaire pour moi d'être plus explicite sur mes intentions pédagogiques envers les parents, afin de minimiser leurs craintes. Cette recherche, par le biais de l'expérimentation m'a également permis d'affirmer ma démarche pédagogique et notamment celle des apprentissages avec et dans la nature : un choix pédagogique que je souhaite mettre en place dans mon futur métier.

Concernant cette démarche pédagogique d'école du dehors, malgré le peu de séances effectuées dehors, j'ai ressenti que cette pratique permettait de tisser un lien affectif avec les élèves. C'est une autre approche qui permet de changer de posture et qui pour ma part m'a permis d'être plus flexible et moins coercitive avec certains élèves qui ont du mal à évoluer dans le groupe classe. J'ai aussi senti que les élèves avaient apprécié être à l'extérieur le temps de quelques séances avec moi, et saisi l'importance pour eux d'être au contact de la nature. Je l'ai constaté notamment lors de mon expérimentation avec les récoltes de végétaux mais aussi avec la comparaison des deux séances d'EPS en fonction du milieu. Le milieu extérieur permet aux élèves une meilleure motricité car ils sont beaucoup moins contraints par l'espace qui leur est proposé. Cette constatation frappante pour moi, me motive à poursuivre ce type d'apprentissages à l'extérieur par la suite, tant les enfants d'aujourd'hui ont besoin de la nature. Ce projet répond pour moi à la compétence professionnelle n°6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques <sup>150</sup> ». En effet, afin de contribuer à la mise en œuvre des compétences transversales telle que l'éducation à la santé mais aussi l'éducation au développement durable, il est nécessaire que les enfants développent un lien d'affection à la nature en évoluant avec celle-ci. Aussi, sur le plan moteur, il semble que l'environnement naturel soit un environnement approprié qui répond à leurs besoins moteurs en fonction de leurs capacités motrices.

---

<sup>149</sup> *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.* (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

<sup>150</sup> *Ibid*

## F. Conclusion

Ce travail proposait de questionner la portée de l'environnement naturel sur le corps des écoliers à travers dans un premier temps sur leurs habilités motrices effectuées à l'extérieur ainsi que sur leur sensibilité dans un second temps.

Depuis le champ de la sociologie ainsi que de la psychologie de l'environnement j'ai mis en place une méthode de recueil de données qualitative combiné à une démarche inductive dans une classe de Moyenne et Grande Section avec des observations sur deux séances combinées à une analyse de dessin commentée par les élèves. J'ai donc élaboré deux séances d'EPS travaillant les habilités motrices. L'une était réalisée sur un terrain d'herbe, l'autre était réalisée en salle de motricité. La séance de dessin/langage a été réalisée après la séance d'EPS en extérieur. Les résultats de cette expérimentation ont montré que sur les habilités motrices des écoliers, celles-ci sont mieux exécutées dans le milieu extérieur naturel. Lorsque les écoliers courent dehors pendant la séance d'EPS, l'amplitude de leurs mouvements des membres inférieurs et supérieurs est plus grande que lorsqu'ils courent durant la séance à l'intérieur. Le terrain d'herbe permet aussi de travailler leur équilibre dynamique mais permet également des *affordances*<sup>151</sup>, nécessaires pour améliorer leur motricité. Aussi, concernant leur sensibilité à la nature, les résultats de l'expérimentation montrent qu'ils présentent un attachement à celle-ci. Ils pratiquent la récolte de végétaux. Ils ont également conscience de l'environnement qui les entoure (présence de vert sur quasiment l'ensemble des dessins descriptifs, présence du mot « herbe » etc.). Nombreux sont les écoliers qui dessinent les particularités du terrain d'herbe dans lequel ils ont évolué (pente, arbres, école etc.). Cet ensemble de résultats semble montrer la portée d'une séance d'EPS réalisée en extérieur sur la sensibilité des écoliers. Enfin, il paraît pertinent de relever le bien-être et la joie que les enfants ont éprouvés lors de cette séance en plein air.

Les limites de cette recherche sont les suivantes : il s'agit d'un échantillon d'élèves restreint. L'observation combinée à l'analyse des résultats de l'expérimentation est réalisée à un instant précis de l'année, sans réelle progression dans les apprentissages en plein air pour ces élèves. Ces limites sont dues à la difficulté à mettre en place pour moi un projet pédagogique à l'année sur l'école dehors à ce stade de ma formation.

Ce travail de recherche m'a permis de saisir la portée des enseignements réalisés en pleine nature et a d'ores et déjà enrichi ma pratique enseignante, notamment sur la gestion du groupe lors des temps en extérieur.

Cette réflexion pourrait être aussi enrichie d'un entretien qualitatif avec un enseignant qui pratique quotidiennement l'école dehors à l'année, pour constater les progrès des élèves. A cela, on pourrait également réaliser la même séance de dessin/langage avec des élèves de maternelle qui sortent toutes les semaines, et comparer les résultats avec ceux de cette recherche.

---

<sup>151</sup> L'ensemble des potentialités d'action que des éléments de l'environnement donnent à un individu, selon ses capacités » (Gibson 1979)

# Bibliographie

- Alibert, V. (2024). *Construire sa cabane : territorialisations et valeurs attribuées à la nature par les enfants*, Nature et Récréation, N°25. <https://hal.science/hal-04524671>. (p. 11, 12)
- Barriol, C., Garitte, C., & Pons, F. (2019). Lien entre la motricité globale et la compréhension des émotions chez les enfants de deux ans. *Revue de Psychoéducation*, 42(2), 257-279.
- Beaugrand, J. P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. In M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 1-36). Québec : Edisem.
- Berger, E. (2016, 29 février). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* Cerap. <https://www.cerap.org/fr/epist%C3%A9mologie-m%C3%A9thodologie/le-corps-sensible-quelle-place-dans-la-recherche-en-formation>
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : Les relations à l'environnement dans le développement humain. D'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement*, 4.
- Besse-Patin, B., Bouillon, F., & Rozenholc-Escobar, C. (2021). Faire école dehors ? *Géographie et Cultures*, 119, 5-20. <https://doi.org/10.4000/gc.19514>
- Blum, V. (2008b). David Le Breton, Anthropologie du corps et modernité. *Lectures*.
- Budde, G.-F. (1999). Histoire des jardins d'enfants en Allemagne (M. Chalamet, B. Savoy, & J.-N. Luc, Trad.). *Histoire de l'éducation*, 82(1), 43-71.
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn*, 24(2).
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Clerc, M. (2022). Clément Rivière, Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.54148>
- Cosquer, A. (2022). Pourquoi la nature nous fait-elle du bien ? : *Rhizome*, N° 82(1), 13-14.
- Courtier P. (2019) L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle. *Psychologie et comportements*. Université de Lyon, 2019. Français. ffnnt : 2019LYSE1286ff. fftel-02454499f (p. 29)
- Delalande, J. (2001). La cour de récréation.
- Delsahut, F. (2021). L'EPS à la maternelle : Comprendre pour enseigner.
- Dizerbo, A. (2016). Être et avoir un corps à l'école : Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (pp. 69-79). Toulouse: Érès.
- Drique, M. (2018). Cynthia Fleury, Anne-Caroline Prévot (dir.), 2017, *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner*, Paris, CNRS éditions, 378 pages. Développement durable et territoires, Vol. 9, n°1.
- Fleury, C., & Prévot, A.-C. (Éds.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. CNRS éditions.
- Fuchs, J., & Brougère, G. (2023). Les classes de découverte : un objet de recherche encore à découvrir. *Les Sciences de L'éducation Pour L'ère Nouvelle*, Vol. 54(3), 7-15.

- David L. Gallahue, Assessing motor development in young children. *Studies In Educational Evaluation*, 8(3), 247-252, 1982
- David L. Gallahue, *Understanding Motor Development in Children*, New York ; Wiley, 1982
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.24138>
- Drique, M. (2018). Cynthia Fleury, Anne-Caroline Prévot (dir.), 2017, *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner*, Paris, CNRS éditions, 378 pages. *Développement durable et territoires*, Vol. 9, n°1. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.12096>
- (Éds.). (2018). *The budding and blooming of outdoor education in diverse global contexts*. National Academy for Educational Research.
- Gaussel Marie (2018). Que fait le corps à l'école ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°126, novembre. Lyon : ENS de Lyon
- Gibert, A. (2021, août 4). *Corps, nature et savoirs : des relations à renouveler en éducation*. Édupass. <https://edupass.hypotheses.org/2196>
- Grégori Jean, "Fonctions du corps dans la ritualisation de la vie quotidienne", *Noesis*, 12 | 2007, 131-156.
- Groenen, H., & Loison, M. (2021). *EPS : Le manuel complet pour réussir l'oral CRPE 2022*. Vuibert
- Gutierrez Laurent. La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? sous la direction de Rémi Casanova et Cécile Carra. pp. 29-42.
- Haenggeli-jenni Béatrice, « L'Éducation nouvelle », Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [en ligne], ISSN 2677-6588, mis en ligne le 22/06/20, consulté le 03/11/2023. Permalien : <https://ehne.fr/fr/node/12270>
- Hébert Georges, *Le Sport contre l'Éducation physique*, Paris, Vuibert, 1925, 1946, 4<sup>e</sup> édition
- Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*. le Bord de l'eau.
- Houssaye, J. (2004). A.-M. Chatelet, D. Lerch, J.-N. Luc (dir.) – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 133-134.
- Huchez, A., & Kapusta, P. (2021). *EPS : Le manuel complet pour réussir l'oral*.
- Jean, G. (2007). Fonctions du corps dans la ritualisation de la vie quotidienne. *Noesis*, 12, 131-156.
- Lafay, E. *Le corps de l'élève en classe : maîtrisé pour mieux apprendre ?*. Education. 2017. ffdumas01623731
- Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : La promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et sport*, 8(1), 155.
- Lahire Bernard, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Nathan, Paris, 1998, p. 42.
- Lara-Bercial, S. (2012). *Wildcats Activ8 Coaches Resource Pack*. Belfast : Sport Northern Ireland.
- Le Breton David, « Le corps entre significations et informations », *Hermès, La Revue*, 2014/1 (n° 68), p. 21-30. DOI : 10.3917/herm.068.0021. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-1-page-21.htm>
- Le Breton, D. (2008). *Anthropologie du corps et modernité* (5e éd. mise à jour). PUF.
- Louv, R., Fifils, M., & Chrétien, N. (2020). *Une enfance en liberté : Protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature*. Leduc.s éditions.

- Martel, C., & Wagnon, S. (2022). L'école dans et avec la nature : La révolution pédagogique du XXI<sup>e</sup> siècle. ESF sciences humaines.
- Mahuzies, P. (2023). Pour en lire plus : L'école dans et avec la nature. La révolution pédagogique du XXI<sup>e</sup> siècle. Education Relative À L'environnement : Regards-recherches-réflexions, Volume 18-1.
- Marois, A. (2021). Restauration cognitive par la nature : vers une intégration dans les milieux professionnels et scolaires. *Revue Québécoise de Psychologie*, 41(3), 53-74.
- Matagne, P. (2013). Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : La double rupture. *Éducation et socialisation*, 33.
- Paoletti, R. (1999). Éducation et motricité : L'enfant de deux à huit ans. De Boeck Supérieur.
- Parayre Séverine, « L'hygiène à l'école aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles : vers la création d'une éducation à la santé », *Recherches & éducations*, 1, 2008, 177-193.
- Pichot A. 1991, Petite phénoménologie de la connaissance, Paris, Aubier.
- Prado-Martin, M. R. (2018). La scolarisation en maternelle : une analyse du récit et des dessins d'enfant. *Éducation et Socialisation*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.4977>
- Pujade-Renaud, Claude, Le corps de l'élève dans la classe, Paris, L'Harmattan, 1983 (p. 55)
- Robert, A. D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41(3), 27-45
- Simon, J. (2015). En Scandinavie, un autre théâtre jeune public. *L'Observatoire*, N° 46(1), 39-42.
- Thinus-Blanc, C., & Bullier, J. (2005). Agir dans l'espace. Dans *Éditions de la Maison des sciences de l'homme eBooks*. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.7128>
- Ulrich, R. (1984). View through a window may influence recovery.... Et Cosquer, A. (2022). Pourquoi la nature nous fait-elle du bien ? : *Rhizome*, N° 82(1), 13-14.
- Veyret, Y., & Collectif. (2008). *Comprendre le développement durable*. Canopé - CRDP de Bordeaux.
- Vigarelo, G. (2018). *Le Corps redressé*. <https://doi.org/10.14375/np.9782369439271>
- Wallon, H., Chmielniski, E., & Sauterey, R. (1958). Equilibre statique, équilibre en mouvement : double latéralisation (entre 5 et 15 ans). *Enfance*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.3406/enfan.1958.1385>
- Williams-Sieghfredsen, J. (2017). Understanding the Danish Forest School Approach. Dans *Routledge eBooks*.

# Sitographie

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-cours-de-l-histoire/toujours-pret-une-histoire-du-scoutisme-5333000>

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/et-maintenant/une-generation-d-enfants-d-interieur-a-vu-le-jour-2620463>

<https://www.nationalgeographic.fr/environnement/se-connecter-avec-la-nature-est-bon-pour-la-sante-et-la-creativite>

<https://collectivitesviables.org/articles/approche>

<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

<https://sgdf.fr/nous-connaître-page/notre-projet-educatif/>

<https://www.education.gouv.fr/une-ecole-engagee-pour-le-developpement-durable-et-la-transition-ecologique-12017>

[https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977\\_115218.pdf](https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf)

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F424>

<https://inaps.public.lu/dam-assets/publications/Factsheets-FR-Fiche-d-information-3.pdf>

<https://www.besancon.fr/projet/schema-directeur-des-ecoles-et-des-creches/>

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

[https://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2015/30-31/2015\\_30-31\\_3.html](https://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2015/30-31/2015_30-31_3.html)

<https://www.elfe-france.fr/>

<https://www.reiso.org/actualites/fil-de-l-actu/11381-manquer-de-nature-un-souci-de-sante-publique#:~:text=On%20peut%20attribuer%20%C3%A0%20une,%C3%A9pid%C3%A9mie%20%C2%BB%20d'inactivit%C3%A9%20physique.>

<https://www.ac-paris.fr/faire-classe-dehors128177#:~:text=Cette%20approche%20novatrice%20de%20l,dans%20un%20espace%20naturel%20proche.>

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/motricite>

<https://www.universalis.fr/index/motricite/>

<https://3slf.fr/2020/11/03/les-classes-de-decouverte-en-france-et-dans-le-monde-recherches-actuelles/>

<https://www.education.gouv.fr/20-mesures-pour-la-transition-ecologique-l-ecole-378545#:~:text=%C3%80%20partir%20de%20la%20rentr%C3%A9e,sensibiliser%20l'ensemble%20des%20C3%A9I%C3%A8ves.>

<https://maternelles21.ac-dijon.fr/spip.php?rubrique98>

<https://www.canotech.fr/thematiques/82/faire-classe-dehors>

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/r%C3%A9cr%C3%A9ation>

<https://www.littre.org/definition/r%C3%A9cr%C3%A9ation>

<https://www.besancon.fr/projet/schema-directeur-des-ecoles-et-des-creches/>

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F424>

<https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/le-romantisme-de-la-foret-allemande/>

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>

<https://www.proquest.com/openview/b3a638fc60726c4b150c1d3535545466/1.pdf?cbl=33544&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar>

<https://www.inserm.fr/reportage/developpement-quand-le-toucher-veille-au-monde/>

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/ext%C3%A9roceptif/13027>

<https://ehas.hypotheses.org/876>

<https://ecole.salamandre.org/article/lecole-du-dehors-cest-risque-vraiment/>

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/ext%C3%A9roceptif/13027>

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

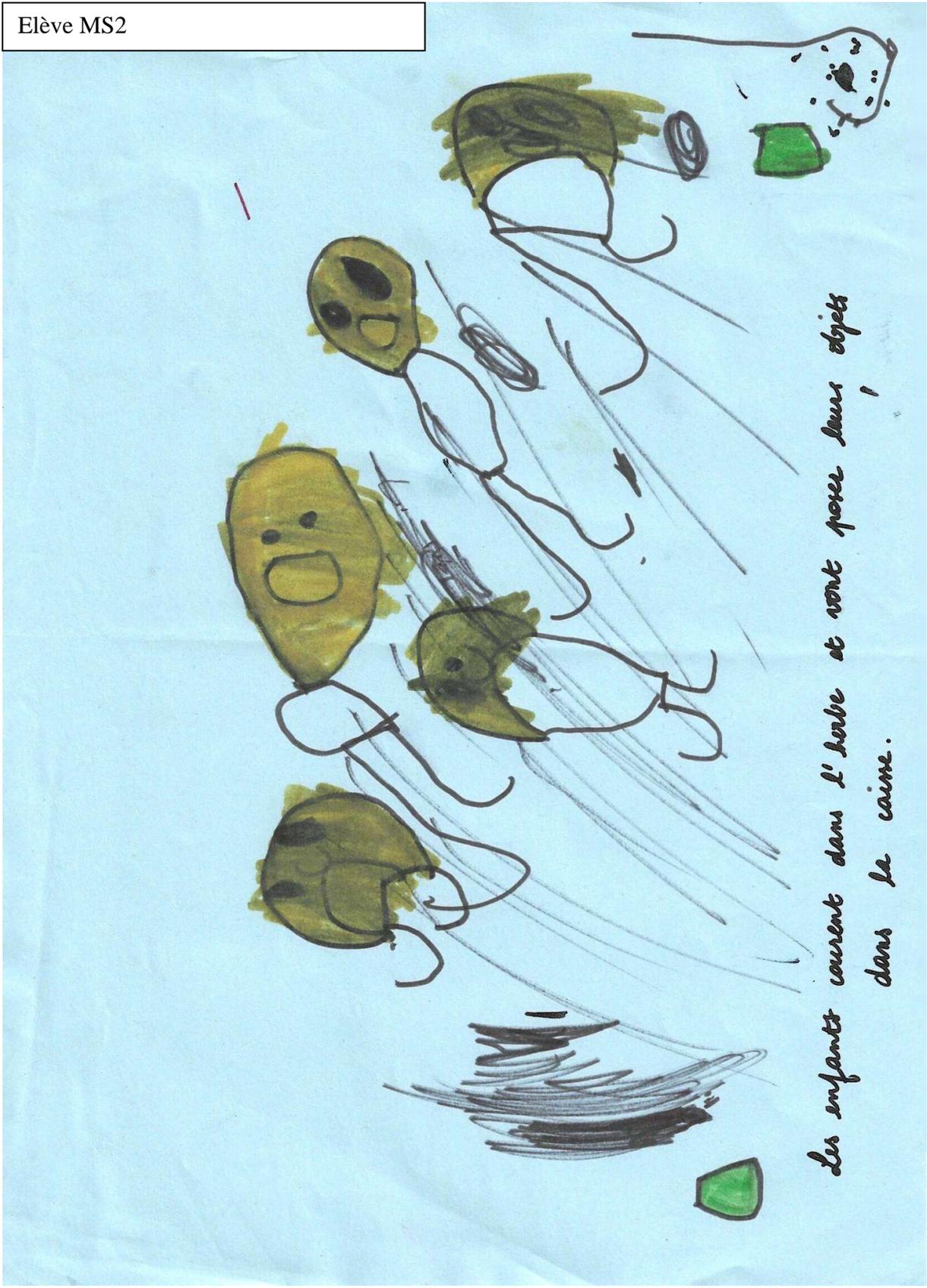
Circulaire n°77-300 du 29 août 1977, *instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement*  
p. 1-3

Circulaire n°2004-110 du 15 juillet 2004, *Généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable*

# Annexes

Elève MS1





Les enfants courent dans l'herbe et sont avec leurs objets  
dans la caine.



Je cours avec [redacted],  
[redacted] j'ai un objet sur la  
tête.



court sur l'arbre avec sa balle et la dépose dans la

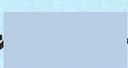
caisse.



Elève MS6

M



regarde  descendre  
de la colline en courant.





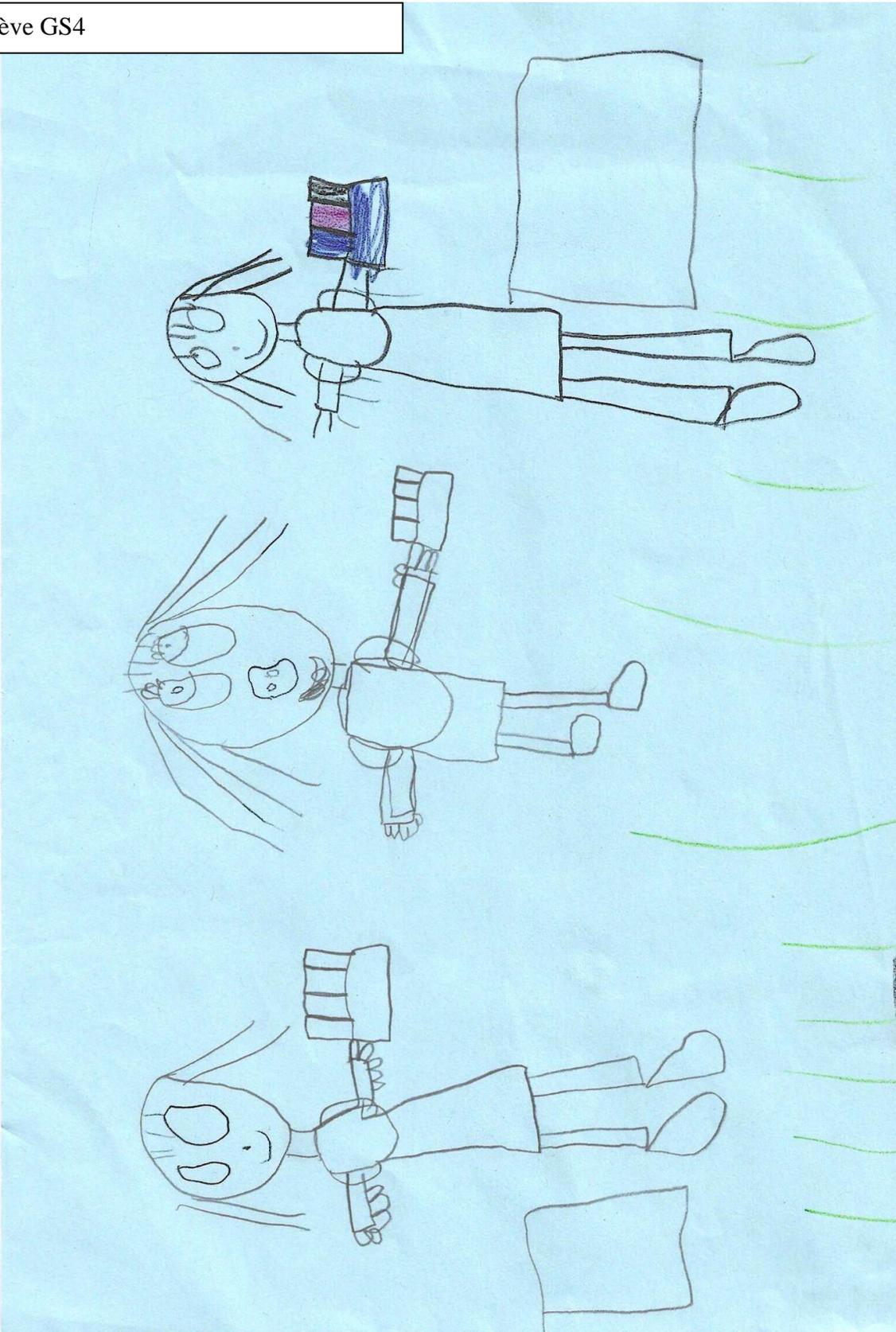
ON ÉTAIT DEHORS.

Elève GS2

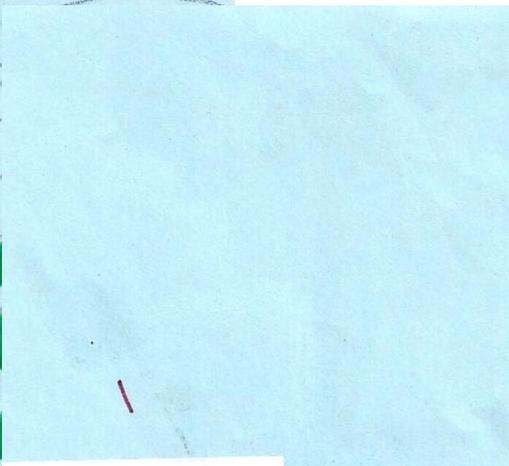


LE BOULE'S  
LE RBE.





J'ESUIS DANS  
L'HERBE.



ON A JOUÉ A U  
DÉMÉNAGER LA

ON A DÉVALÉ

L'APENTE

Elève GS6



IL A DÉVALÉ LA PENTE.

Elève GS7



ON A FAIT DES SPORTS

ON A FAIT DU SPORT.



ON A JOUÉ



ON A JOUÉ  
J'AI  
JOUÉ



ON A ARGHE

Elève GS11



ON A COURU DANS  
L'HERBE.

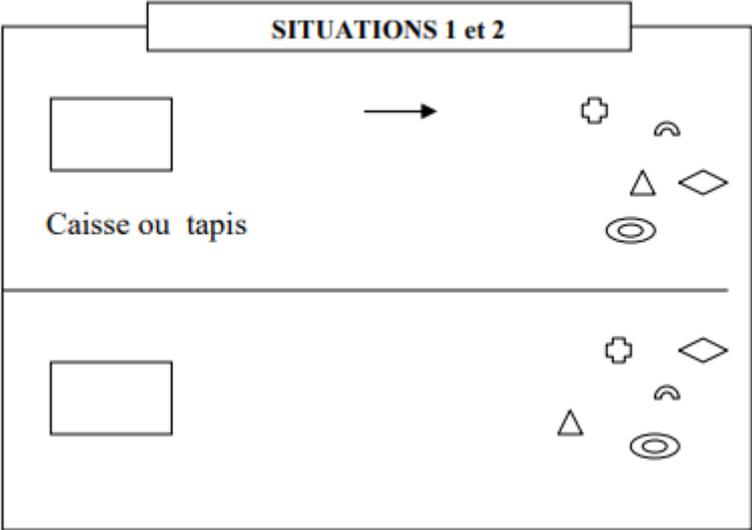
Elève GS12



ON A JOUÉ AVEC  
DES BALLONS



ON A AJOUTÉ AU  
DÉMÉNAGEUR.

MS/GS		Le jeu des déménageurs dehors	Durée 40min
<b>Objectif de séance : Coordonner ses gestes et ses déplacements moteurs dans l'environnement extérieur</b>			
<b>Compétences travaillées :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir s'exprimer à travers l'activité physique <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter ses déplacements en fonction du milieu</li> <li>- Prendre l'information sur son environnement</li> <li>- S'opposer à une équipe</li> </ul> </li> </ul>			
<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plots</li> <li>- Caisses vides</li> <li>- Caisses remplies d'objets</li> </ul>			
Phase	Durée	Déroulement	
1 : échauffement	5 min	Former une ronde Réaliser un échauffement articulaire du corps	
2 : le jeu des déménageurs	15 min	Deux équipes avec deux espaces séparés Consigne : chaque équipe doit ramener un maximum d'objets et les mettre dans la caisse vide. L'équipe qui a gagné est celle qui a récupéré le plus d'objets. Critère de réalisation : je prends un seul objet, je cours jusqu'à l'autre caisse et je le pose, puis je repars. Critère de réussite : c'est réussi s'il n'y a plus d'objets dans la caisse de départ <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	
3 : variante	5 min	Variante avec un Loup de l'équipe adverse Ramener les objets sans se faire prendre par le loup de l'équipe adverse Lorsqu'un élève est touché, il reste en place en attendant d'être délivré par un membre de son équipe.	
4 : temps libre	10 min	Consigne : Dans l'espace qui vous est autorisé, vous pouvez explorer la nature.	

MS/GS		Dessiner et légender son dessin	Durée 40min
<b>Objectif de séance : Se représenter l'activité faite dehors à travers le dessin puis l'écriture d'une phrase de description</b>			
<b>Compétences travaillées :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objectif de moyenne section : s'exprimer en faisant une phrase simple qui décrit l'activité, où l'adulte la réécrit sous forme de dictée.</li> <li>▪ Objectif de grande section : construire une phrase simple et l'écrire en lettres capitales. Pouvoir encoder les mots de la phrase.</li> </ul> </li> <li>- Agir, comprendre et s'exprimer à travers l'activité artistique <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objectif moyenne et grande section : réaliser un dessin de la séance de dehors</li> </ul> </li> </ul>			
<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feuilles</li> <li>- Crayons de couleur</li> <li>- Crayons de papier</li> <li>- Alphas (pour les grande section)</li> <li>- Tableau (pour les grande section)</li> </ul>			
Phase	Durée	Déroulement	
1 : dessiner	20 min	Consigne : Je vais vous demander de dessiner ce que nous avons fait dehors précédemment. Vous pouvez dessiner l'activité ou un moment qui vous a plu pendant cette séance	
2 : légender son dessin	20 min	Consigne pour les moyenne section : je vais passer venir vous voir chacun, et vous allez m'expliquer ce que vous avez dessiné. Je l'écrirai en dessous de votre dessin Consigne pour les grande section : Au tableau, vous allez écrire la phrase qui illustrera votre dessin. Je vais passer vous voir pour vous aider, puis vous la réécrirez derrière votre dessin.	

Ce travail de recherche propose de questionner l'impact de l'environnement naturel sur le corps de l'enfant. Plus spécifiquement, il s'attache à étudier l'exécution des habilités motrices des écoliers ainsi que leur sensibilité à la nature. Dans un premier temps, il s'agit de contextualiser le corps de l'enfant en tant que tel : nous questionnons le rôle du corps pour l'enfant, son lien avec l'environnement, le corps comme support de notre individualité et enfin la place que celui-ci a dans l'institution éducative française et dans les pays voisins. Dans un second temps, il s'agit de préciser les bienfaits de la nature pour le corps de l'enfant et de montrer en quoi elle permet de développer la sensibilité chez l'enfant et ainsi de participer à son processus d'individualisation. Dans un troisième temps dédié à l'expérimentation de cette recherche, la recherche qualitative nous permet de mener une recherche observatoire combinée à une analyse de résultats de terrain. Le but étant, à travers l'élaboration d'une séance d'EPS à l'extérieur et d'une séance d'EPS en intérieur, le tout agrémenté d'une analyse de dessins commentés par les élèves ; de faire émerger des éléments caractéristiques en fonction de l'environnement. Finalement nous pouvons relever diverses améliorations des éléments. Sur les habilités motrices fondamentales, celles-ci sont mieux exécutées dehors par les *affordances* que la nature offre. Sur la sensibilité à la nature, les élèves développent un lien affectif avec l'environnement naturel.

Mots clés : école du dehors - éducation au développement durable – motricité - rapport au corps – sensibilité - habilités motrices - développement moteur

This research project examines the impact of the natural environment on children's bodies. More specifically, it aims to study the performance of schoolchildren's motor skills and their sensitivity to nature. The first step is to contextualize the child's body as such: we question the role of the body for the child and its link with the environment. Further, we explore to which extent the body serves as a support for one's individuality. Finally, we study the body's place in the French educational institution and in neighbouring countries.

For the second step, the benefits of nature for the child's body are explored, showing how it can help develop their sensitivity and contribute to the child's individualization process.

In the third practical step, dedicated to the experimentation of this research, qualitative methods enable us to carry out observatory research combined with an analysis of field results. The aim was to identify characteristic metrics, with respect to the environment, through the development of an outdoor and an indoor PE session, combined with an analysis of drawings commented on by the respective students. In the end, we were able to identify a few beneficial changes to our metrics induced by conducting PE sessions outside. Especially the fundamental motor skills are best performed outdoors, thanks to the *affordances* offered by nature. In terms of sensitivity to nature, students develop an affinity with the environment.

Key words: outdoor school - education for sustainable development - motor skills - relationship with the body - sensitivity - motor skills - motor development