



"Etude exploratoire sur les représentations d'enseignantes pratiquant une éducation "par et dans" l'environnement"

Vervloessem, Ludivine

ABSTRACT

Dans un contexte d'urgence climatique et écologique, la préservation des biens communs naturels devient un enjeu fondamental (Ripple et al., 2017 ; Dufrêne, 2019 ; Franc et al., 2013 ; Hagedorn 2019). Le constat interpellant de la déconnexion des enfants vis-à-vis de la nature (Hartig et Khan, 2016 ; Perazzone et al., 1999) interroge le rôle central que l'école peut jouer dans l'émergence d'une écocitoyenneté jetant les bases d'une protection de l'environnement (Girault et Sauvé, 2008 ; Partoune, 2020). Cependant, peu d'incitants institutionnels existent en Belgique francophone pour remplir cette mission. Ce mémoire analyse les représentations d'enseignantes du niveau fondamental pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain. La nature exploratoire de la recherche a conduit vers une démarche qualitative. Les données ont été récoltées à travers huit entretiens semi-directifs. Dans notre échantillonnage, les témoignages s'accordent sur l'observation d'acquisition par les enfants d'importantes compétences cognitives, comportementales et relationnelles. Les résultats indiquent que les enseignantes s'engagent dans cette voie pédagogique de leur propre initiative. L'hétérogénéité des contextes de travail place les enseignantes dans des conditions très différentes de mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques. Ces éléments indiquent que la possibilité des enfants de bénéficier des bienfaits rapportés de cette éducation environnementale dépend de l'enseignant-e et de...

CITE THIS VERSION

Vervloessem, Ludivine. *Etude exploratoire sur les représentations d'enseignantes pratiquant une éducation "par et dans" l'environnement*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2021. Prom. : Pourtois, Hervé. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:29609>

Le répertoire DIAL.mem est destiné à l'archivage et à la diffusion des mémoires rédigés par les étudiants de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, notamment le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit à la paternité. La politique complète de droit d'auteur est disponible sur la page [Copyright policy](#)

DIAL.mem is the institutional repository for the Master theses of the UCLouvain. Usage of this document for profit or commercial purposes is strictly prohibited. User agrees to respect copyright, in particular text integrity and credit to the author. Full content of copyright policy is available at [Copyright policy](#)

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**« Étude exploratoire sur les représentations
d'enseignantes pratiquant une éducation « par et dans »
l'environnement »**

Le cas d'enseignantes en milieu urbain dans le niveau fondamental de la maternelle à la
deuxième primaire.

Auteure : Ludivine Vervloessem

Promoteur : Hervé Pourtois

Accompagnatrice : Emeline De Bouver

Année académique : 2020-2021

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à témoigner ma profonde reconnaissance et mes plus sincères remerciements au Professeur Hervé Pourtois pour son encadrement investi dans la réalisation de ce mémoire. Sa bienveillance, sa curiosité, sa disponibilité m'ont été d'un grand soutien tout au long de ma recherche.

Je remercie Emeline De Bouver, mon accompagnatrice, pour son expertise, sa participation constructive et ses précieux conseils qui m'ont aidée à circonscrire ma recherche.

Mes remerciements vont également à Thierry Evrard pour avoir accepté d'être lecteur de ce mémoire.

Mes plus vifs remerciements vont aux huit enseignantes de mon échantillon pour le temps qu'elles m'ont consacré et pour leurs riches témoignages.

Cette reprise d'études en sciences de l'éducation n'aurait pu être possible sans l'appui de ma directrice. Je suis reconnaissante à Pascale Moulin pour avoir rendu possible ma participation aux cours, pour ses encouragements et sa générosité pleine d'humanité.

J'exprime également ma reconnaissance à Corinne Benselin, partenaire de travail, de réflexions, d'échanges constructifs et passionnants durant ces années passées ensemble à la Fopa. Une belle amitié est née. Je remercie également François Mahiat pour son soutien.

Je tiens à témoigner des remerciements particuliers à mes parents pour avoir jeté les bases fondamentales d'une connexion avec la nature durant mon enfance. Je remercie ma très chère tante Agnès pour son enseignement de respect envers la nature. De là-haut, je suis convaincue qu'elle est très heureuse de l'intérêt de ma recherche pour la protection des biens communs naturels. Je remercie mon frère pour ses petits messages quotidiens d'encouragement.

Tout particulièrement, je souhaite exprimer avec tendresse ma gratitude à Thomas, mon fiancé, pour sa solidarité, son écoute, l'intérêt porté à mon travail, pour les échanges partagés et les longues soirées de débats nourrissant mes réflexions.

Enfin, pour conclure, je remercie mes jeunes élèves car ils sont à la source de ma motivation. Ils me donnent l'envie d'apprendre et développent chez moi une curiosité grandissante rendant ma vie professionnelle passionnante.

Table des matières

Introduction et problématique	1
Partie théorique	5
Chapitre 1 : Cadre contextuel.....	5
1.1 L'environnement	5
1.2 Les éducations environnementales.....	6
1.2.1 Education relative à l'Environnement.....	6
1.2.2 L'EDD, l'Education pour le Développement Durable.....	8
1.2.3 L'écocitoyenneté	9
1.3 La place de l'éducation à l'environnement dans les cadres institutionnels	11
1.3.1 Le Décret « Missions »	11
1.3.2 Le code de l'enseignement.....	13
1.3.3 Education 2030.....	14
1.4 L'éducation à l'environnement dans la formation initiale des enseignant·e·s.....	14
Synthèse	14
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	16
2.1 Les relations Être humain/Nature.....	18
2.1.1 L'éco-ontogenèse	18
2.1.2 L'amnésie environnementale générationnelle.....	20
2.1.3 Les services écosystémiques	21
Synthèse	24
2.2 Les éducations « par et dans » l'environnement naturel	24
2.2.1 La pédagogie par la nature	25
2.2.2 L'école du dehors	26
Synthèse	28
2.3 L'identité professionnelle.....	28
2.3.1 Praticien réflexif.....	29
2.3.2 Le développement professionnel.....	30
Synthèse	31
Partie empirique	32
Chapitre 3 : Méthodologie	32
3.1 Objectif et question de recherche	32
3.2 Une posture épistémologique	33
3.3 Une recherche qualitative « L'entretien semi-directif »	34
3.4 Le dispositif méthodologique.....	34

3.4.1 L'échantillon	35
3.4.2 Le guide d'entretien	37
3.4.3 La méthode d'analyse des entretiens	38
3.5 Les limites du dispositif de recherche	39
Chapitre 4 : Analyse des données	41
4.1 Profil des enseignantes interviewées	41
4.1.1 Les enseignantes en maternelle.....	41
4.1.2 Les enseignantes en primaire	44
4.1.3 Synthèse des profils des enseignantes interviewées	47
4.2 Rapport à la nature de l'enseignante	48
4.2.1 Durant l'enfance	49
4.2.2 Durant l'âge adulte en dehors du cadre professionnel	50
4.2.3 Durant l'âge adulte dans le cadre professionnel	51
4.3 Contexte de travail de l'enseignante	55
4.3.1 Public scolaire.....	55
4.3.2 Milieux fréquentés pour les sorties	56
4.3.3 Moyens pour régulariser les sorties	58
4.4 Approches pédagogiques par la nature pratiquées par l'enseignante	63
4.4.1 Pratiques pédagogiques.....	63
4.4.2 Objectifs pédagogiques prioritaires	65
4.4.3 Organisation.....	68
4.5 Acquisitions de compétences observées chez l'élève par l'enseignante	71
4.5.1 Développement personnel de l'élève	71
4.5.2 Développement social des élèves	75
4.5.3 Ecocitoyenneté.....	76
4.6 Synthèses thématiques	77
4.6.1 Rapport à la nature de l'enseignante.....	77
4.6.2 Contexte de travail de l'enseignante	78
4.6.3 Approches pédagogiques par la nature pratiquées par l'enseignante	80
4.6.4 Acquisition de compétences observées chez l'élève par l'enseignante	81
Chapitre 5 : Discussion	83
5.1 Cheminement	83
5.2 Principaux résultats obtenus	84
5.3 Limites et perspectives.....	89
5.4 Recommandations.....	92
Conclusion	94

Bibliographie.....	96
Annexes.....	108
Annexe 1 Le guide d’entretien.....	108
Annexe 2 Grille d’analyse.....	112
Annexe 3 Lexique de codes	113
Annexe 4 Tableau comparatif des représentations du rapport à la nature des enseignantes.	129
Annexe 5 Tableau comparatif des représentations du contexte de travail des enseignantes	130
Annexe 6 Tableau comparatif des représentations des approches pédagogiques des enseignantes	131
Annexe 7 Tableau comparatif des représentations d’acquisition des compétences observées chez les élèves par les enseignantes	132

Introduction et problématique

Dans le contexte actuel d'urgence climatique et écologique, nous nous interrogeons sur la place et le rôle de l'éducation à l'environnement en milieu scolaire. En tant qu'enseignante maternelle pratiquant depuis une quinzaine d'années dans une école située en milieu urbain dense, nous sommes interpellées par la déconnexion de la très grande majorité des jeunes élèves vis-à-vis de la nature. Nous avons par exemple constaté qu'à l'âge de six ans la plupart des jeunes élèves n'ont jamais vécu d'expériences en forêt. Afin de contribuer à l'éveil aux choses naturelles de ces jeunes enfants des villes, nous tentons ces dernières années la mise en place de sorties en nature.

Nous sommes convaincues que la connexion des enfants à la nature est fondamentale. En effet, des recherches scientifiques ont montré l'importance des relations être humain/nature et enfant/nature en particulier (Berryman, 2003 ; Franc, Reynaud et Hasni, 2013 ; Partoune, 2020 ; Perazzone, Camino et Bertolino, 1999 ; Sauvé, 2006). Berryman (2003) a traité des liens de l'être humain à l'environnement et à la nature dans une perspective de développement avec une attention centrée sur la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Il met en évidence ce qui semble être une dimension fondamentale de l'éducation relative à l'environnement, soit la prise en compte du rapport à la nature et à l'environnement dans le développement humain. La première étape d'une éducation relative à l'environnement est la connexion affective de l'enfant avec la nature car elle permet de développer des valeurs d'appréciation, d'amour et de respect de la nature (Sauvé, citée dans Administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique, 2013). Cette approche préconisée pour l'enfance est différente du courant majoritaire historique de l'éducation relative à l'environnement essentiellement centré sur la résolution de problèmes environnementaux et sur l'environnement comme objet de connaissance (Sauvé et al. cités dans Berryman, 2003).

D'autres chercheurs ont décrit un phénomène psychologique pouvant conduire à une disparition progressive de la connexion des générations successives avec les éléments naturels (Hartig et Khan, 2016 ; Khan, 2002 ; Perazzone et al., 1999). Le problème est particulièrement criant et accentué dans les milieux urbains appelés à accueillir à moyen terme la majorité de l'humanité. Selon la Division de la population des Nations Unies, Charles et Louv (2009) indiquent que d'ici 2030, 65 % de la population mondiale vivra dans les zones urbaines. La connexion des populations urbaines avec les éléments naturels pris au sens large du terme est donc un enjeu majeur des décennies à venir. En

effet, ce glissement dans l'oubli est particulièrement préoccupant dans la situation environnementale actuelle car la connexion de l'humain à la nature est une base du développement d'attitudes et d'aptitudes en faveur de la protection de son environnement naturel.

Avec 15 372 scientifiques de 184 pays, Ripple, Wolf, Newsome, Galetti, Alamgir et Crist (2017) ont publié en 2017 un deuxième « Avertissement à l'Humanité » intimant celle-ci à réduire drastiquement la destruction de l'environnement en signalant qu'un changement fondamental de notre rapport à la Terre et à la vie est impérieux pour éviter un grand malheur à l'espèce humaine. En 2019, un rapport important sur l'état de la biodiversité mondiale a été publié par la plateforme intergouvernementale sur la biodiversité et les services écosystémiques (IPBES - Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services). Dufrêne (2019) indique l'état dramatique de la biosphère : « C'est l'avenir de l'humanité qui est menacé à très court terme par les perturbations et l'altération des nombreux services qui sont assurés par la biodiversité. En effet, cette érosion discrète et silencieuse ne concerne plus uniquement des espèces rares et extraordinaires mais bien la biodiversité commune, celle du quotidien, qui assure le fonctionnement des écosystèmes dont nous dépendons tous étroitement » (Dufrêne, 2019, p.27). Hagedorn, Kalmus, Mann, Vicca, Van den Berge, Van Ypersele & Kromp-Kolb (2019) déclarent que l'humanité doit agir efficacement dans les plus brefs délais pour stopper l'extinction de masse de la biodiversité et préserver les ressources naturelles en vue de fournir durablement de la nourriture et du bien-être aux générations présentes et futures.

Une dimension écologique de protection de nos biens collectifs et particulièrement des communs naturels doit émerger chez une large majorité de citoyen·ne·s et notamment les élèves, futur·e·s citoyen·ne·s. « L'école a pour fonction de transmettre et de construire des savoirs, mais elle a également pour mission de préparer l'adulte de demain à vivre en société, à vivre dans sa société. Outre des savoirs, on lui demande de transmettre des valeurs et des normes de comportement, de créer du lien social et de former des citoyens » (Raveaud, 2007, p.19).

L'éducation scolaire relative à l'environnement nous semble donc essentielle dans les niveaux maternel, primaire et secondaire car les éco-élèves d'aujourd'hui sont les éco-citoyen·ne·s de demain. L'éducation environnementale peut commencer dès le plus jeune âge. En effet, l'éducation relative à l'environnement avec la nature comme terrain

d'expériences est particulièrement bien adaptée aux plus jeunes élèves notamment du niveau fondamental.

Considérant l'ensemble de ces éléments, nous nous sommes intéressées aux représentations d'un échantillon de huit enseignantes¹ du niveau fondamental de la maternelle à la deuxième primaire et pratiquant de manière volontaire un certain type d'éducation relative à l'environnement en **milieu urbain**. Notre échantillon pratique l'école du dehors considérée comme une éducation « par et dans » l'environnement avec la nature comme lieu d'apprentissage et terrain d'expériences visant chez l'enfant son développement personnel, social et écocitoyen. Notre recherche se veut une « **étude exploratoire sur les représentations d'enseignantes pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement** ». Notre intérêt pour cet objet d'étude part du constat interpellant que, de manière générale, l'organisation de ces activités pédagogiques en nature dépend uniquement de la volonté de l'enseignant·e et non d'un procédé institutionnalisé. Une telle éducation n'est pas mise en avant dans les programmes scolaires, ne fait pas explicitement partie de la formation initiale et n'est pas spécialement encouragée par les établissements scolaires. Nous nous interrogeons sur les représentations des enseignantes car nous désirons accéder au sens qu'elles donnent à une éducation « par et dans » l'environnement. A travers l'analyse de leurs représentations, nous souhaitons découvrir les motivations profondes qui les animent Pourquoi ces enseignantes mettent en place cette pratique pédagogique alors que le système éducatif ne les y contraint pas ? Nous nous intéressons aux expériences vécues par les enseignantes en rapport avec la nature, dans quel contexte de travail elles élaborent cette éducation environnementale, quelles approches pédagogiques sont privilégiées et quelles sont leurs observations sur les effets de cette éducation sur les élèves.

Pour donner corps à notre recherche, nous avons structuré notre travail en cinq parties. Premièrement, un cadre contextuel décrit les fondements de l'éducation à l'environnement et son intégration dans les textes réglementaires nationaux et internationaux. Deuxièmement, un cadre conceptuel présente trois groupes de concepts (les relations Être humain/Nature, les éducations « par et dans » l'environnement, l'identité professionnelle) chacun comprenant plusieurs concepts. Au total, les sept concepts permettent de situer et d'analyser les représentations des

¹ Notre échantillon étant composé uniquement de personnes de genre féminin, nous utiliserons donc le féminin du nom commun « enseignant·e » à propos de notre échantillon.

enseignantes de notre échantillon. Troisièmement, nous rendons compte de la démarche méthodologique mobilisée pour cette étude exploratoire, qualitative, inductive menée à travers huit entretiens semi-directifs. Quatrièmement, nous présentons les données récoltées à travers une analyse de contenu thématique. Cinquièmement, nous discutons les résultats des analyses à la lumière du cadre théorique (contextuel et conceptuel), nous présentons les limites de cette étude, nous proposons des perspectives de recherche ainsi que des recommandations pour favoriser la mise en place d'une éducation « par et dans » l'environnement en milieu scolaire.

Partie théorique

Chapitre 1 : Cadre contextuel

Ce chapitre s'attache à décrire (1) les fondements de l'éducation à l'environnement déclinée en différentes éducations environnementales ayant chacune une approche et des motivations propres et (2) la situation de l'éducation à l'environnement dans les cadres institutionnels nationaux (Fédération Wallonie-Bruxelles) et internationaux (Nations-Unies) du système éducatif.

Au préalable, nous tentons de préciser la notion d'« environnement ».

1.1 L'environnement

L'environnement peut être défini comme l'ensemble des écosystèmes des sociétés humaines (Bourg et Papaux, 2017, p.405).

Sous cette très large notion, selon Sauvé (2006) et Sauvé (citée dans Administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique, 2013) l'environnement peut être décliné en nombreuses acceptions selon les représentations envisagées :

L'environnement comme nature en tant qu'entité naturelle à apprécier, respecter et préserver subsistant par et pour elle-même dont l'être humain fait partie intégrante ;

L'environnement comme ressource naturelle à gérer (eau, air, sol, plantes, animaux...).

La ressource peut être considérée comme un bien à maintenir et à gérer durablement ou comme ressource à exploiter non durablement en la détruisant ;

L'environnement comme problème à résoudre en développant des habiletés pour solutionner les problématiques environnementales (pollution, destruction, détérioration...);

L'environnement comme système à comprendre et objet de savoir mettant l'accent sur l'acquisition de connaissances scientifiques sur les processus naturels ;

L'environnement comme milieu de vie qui environne et centré sur sa dimension humaine avec ses aspects sociologiques, culturels, historiques et symboliques (rue, village, quartier...). Le concept de *place-based education* s'y rattache en axant les apprentissages dans, par et pour le milieu en mettant l'accent sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu qui n'est pas forcément naturel ;

L'environnement comme projet communautaire dans lequel les citoyen·ne·s peuvent s'engager de manière collaborative pour gérer un espace vert ou préserver un bien commun naturel ;

Dans le cadre de cette recherche, l'environnement est entendu comme nature dans une acception naturaliste. La nature est considérée comme lieu d'expériences cognitives et affectives pour appréhender les processus naturels et développer un attachement vis-à-vis du monde naturel à travers les perceptions des cinq sens. La nature est envisagée comme « éducatrice et milieu d'apprentissages » (Clover et al., cités par Sauvé, 2006). La première étape de l'Education relative à l'Environnement avec l'environnement entendu comme nature est de renouer des liens avec la nature dont nous sommes partie intégrante et de développer une sensibilité et un sentiment d'appartenance au milieu naturel (Sauvé citée dans Administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique, 2013, p.17).

1.2 Les   ducatations environnementales

L'  ducation à l'environnement est déclinée en différentes   ducatations environnementales : l'ErE (Education relative à l'Environnement), l'EDD (Education au Développement Durable) et l'  cicitoyennet  .

Ces trois approches ont des sensibilités différentes et des motivations propres à leur démarche en fonction du fait qu'elles soient centrées sur le développement de la personne, son rapport aux autres, l'émancipation sociale, la connaissance de l'environnement, la préservation de l'environnement ou la prospérité économique.

1.2.1 Education relative à l'Environnement²

Les objectifs et les principes de l'éducation relative à l'environnement ont vu le jour dans les années 1970 en réponse à la prise de conscience planétaire de la détérioration des milieux et de l'épuisement des ressources suite à la reconstruction de l'après-guerre. « Le programme était centré sur une représentation de l'environnement comme un ensemble de problèmes à résoudre, qu'il importait d'envisager en relation avec les dimensions sociales et économiques des situations environnementales » (Sauvé, 2006, p.52). Girault

² Ce point est extrait du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913D. Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire. « Les   ducatations environnementales et la protection des biens communs naturels » (Vervloessem, 2018-2019)

et Sauvé (2008) identifient une riche mosaïque de pratiques et de philosophie sous-jacentes :

L'éducation « **au sujet de** » l'environnement : ce courant pédagogique est axé sur l'intégration de la problématique environnementale dans les disciplines existantes (étude du milieu, géographie, biologie) sans créer une nouvelle discipline. Selon une approche cognitive, l'objet est centré sur les savoirs et l'objectif est d'acquérir des connaissances. Ce courant est ancré principalement dans une démarche scientifique.

Le courant systémique (l'environnement comme système, socio-écosystème) et le courant scientifique (l'environnement comme objet de savoir) décrits par Sauvé (2006) peuvent se rattacher à cette approche.

L'éducation « **pour** » l'environnement : ce courant pédagogique est centré sur l'environnement en tant qu'objet à travers sa protection ou sa restauration au profit de l'être humain ou de la société. Ce type d'ErE est concrétisé par la réalisation de projets scolaires au-delà du cadre traditionnel des apprentissages (trier les déchets, planter un arbre dans la cour, nettoyer une rivière...). Une notion de civisme (les bons gestes) émane à l'égard de l'environnement en sensibilisant les jeunes à l'impact de leur comportement sur l'environnement.

Le courant conservationniste (l'environnement comme ressource), le courant résolutique (l'environnement comme problème à résoudre) et le courant moral (l'environnement comme objet de valeurs) décrits par Sauvé (2006) peuvent se rattacher à cette approche.

L'éducation « **par et dans** » l'environnement : ce courant pédagogique est axé sur les relations entre l'apprenant et l'environnement. Il peut également avoir l'appellation d'« éducation par l'environnement » (Partoune, 2020). L'objectif est de permettre de s'imprégner physiquement et affectivement de l'environnement en construisant un lien d'appartenance entre la personne et son environnement. « Une éducation par l'environnement, centrée sur la personne ou le groupe social, reconnaît l'environnement non seulement comme un terrain particulièrement motivant pour le développement personnel, mais aussi comme un cadre de vie existentiel et un territoire de socialisation propice au développement de l'écocitoyenneté » (Partoune, 2020 p.89).

Cette approche vise « le développement global de la personne en relation avec son environnement » (Sauvé 2006, p.56). Entendu comme nature, « l'environnement est

considéré comme un terrain d'expériences cognitives et affectives. La démarche peut être cognitive (apprendre des choses sur la nature), expérientielle (vivre dans la nature et apprendre d'elle), affective, spirituelle ou artistique (alliant la créativité humaine à celle de la nature) » (Sauvé 2006, p. 53).

Le courant naturaliste (l'environnement comme nature) et le courant holistique (l'environnement comme un tout) décrits par Sauvé (2006) peuvent se rattacher à cette approche.

1.2.2 L'EDD, l'Education pour le Développement Durable³

Le développement durable est défini par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies comme « un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Brundtland, 1987).

Le programme de développement durable des Nations Unies est un appel à l'action de tous les pays pour le développement de la croissance économique tout en préservant les ressources naturelles.

A partir des années 2000, à la suite de décisions internationales de l'ensemble des pays partenaires au sein des Nations Unies, l'éducation environnementale est entrée dans une nouvelle phase d'institutionnalisation des réformes éducatives pour être englobée dans le cadre plus large de l'Education pour le Développement Durable. La notion d'environnement à part entière se retire en partie au profit de la notion de développement durable ou de l'association de l'environnement et du développement (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2007).

Sauvé (2000) explique que la notion de développement durable souligne les liens étroits entre l'économie et l'environnement et ce dernier devient une contrainte (les limites des ressources naturelles) dont il faut tenir compte pour maintenir la trajectoire de développement.

L'Education pour le Développement Durable intègre les propositions pédagogiques de l'Education relative à l'Environnement mais elle est associée à un transfert de savoirs

³ Ce point est extrait du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913D. Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire. « Les éducations environnementales et la protection des biens communs naturels » (Vervloessem, 2018-2019)

scientifiques et technologiques pour mettre le potentiel humain au service de la croissance économique (Sauvé, 2007).

Cette perspective n'est pas sans réactions critiques dans le cadre de l'éducation des élèves. Giraud et Sauvé (2008) identifient une typologie des postures vis-à-vis du développement durable. La posture acritique : le développement durable est adopté ; la posture « faire avec » : le développement durable est adopté sans conviction ; la posture de résistance : le développement durable est déconstruit et la vision du monde sous-jacente dénoncée ; la posture « faire ailleurs » : le développement durable est contourné résolument ou spontanément « un autre discours se poursuit ou se construit ; par exemple, le discours de l'éducation à la citoyenneté, à l'écocitoyenneté, ou celui de l'éducation relative à l'environnement. » (Girault et Sauvé 2008, p. 18).

Le courant de la durabilité/soutenabilité (l'environnement comme ressource partagée au service du développement socioéconomique) décrit par Sauvé (2006) peut se rattacher à cette approche.

1.2.3 L'écocitoyenneté⁴

Roesch (cité dans Séguin et Tremblay, 2005) définit l'écocitoyenneté comme « une intégration des dimensions environnementales dans les différentes facettes de la vie quotidienne de la population en général au nom d'une responsabilité civique de la personne envers son milieu » (p.118).

Sauvé (2014) décrit l'écocitoyenneté comme « une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation éco sociale » (p.2). L'écocitoyenneté adopte un cadre de référence différent de l'Education pour le Développement Durable car il admet des centres d'intérêts plus larges et signifiants. Elle s'inscrit dans la posture critique « faire ailleurs » à l'égard du développement durable. Le cadre de référence se situe au croisement de l'éducation à la citoyenneté et de l'Education relative à l'Environnement (Girault et Sauvé, 2008).

Le traitement didactique des « questions socialement vives » s'inscrit également dans la posture critique « faire ailleurs » à l'égard du développement durable et dans le courant

⁴ Ce point est extrait du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913D. Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire. « Les éducations environnementales et la protection des biens communs naturels ». (Vervloessem 2018-2019)

de la critique sociale (l'environnement comme objet de transformation et lieu d'émancipation) décrit par Sauvé (2006). Dans le champ scolaire, Legardez (2004) définit les « questions socialement vives » comme les questions qui, d'une part, sont vives dans la société en ce sens qu'elles sont considérées comme des enjeux dans la société et suscitent des débats. La majorité des acteur  ·trice  s scolaires en ont connaissance et elles les interpellent sur leurs pratiques sociales et renvoient à leurs représentations sociales (Legardez, 2004, p.23). D'autre part, selon Legardez (2004), ces questions sont vives dans les savoirs de référence car elles émergent de controverses entre spécialistes et expert  ·e  s et peuvent diviser les citoyen  ·ne  s. Les « questions socialement vives » peuvent être en lien avec des problématiques environnementales complexes telles que le changement climatique, l'impact de l'être humain sur l'environnement naturel, le bien-être animal, la disparition des abeilles, la santé humaine, l'impact du développement des éoliennes sur la nature et le paysage, etc. Le traitement de ces questions se réfère à la formation des citoyen  ·ne  s et à leurs rapports aux savoirs. L'enjeu éducatif de telles questions « n'est pas de former de futurs professionnels des biotechnologies (par exemple) mais des personnes informées sur les méthodes de recherche, sur les applications et leurs éventuelles répercussions, capables de prendre des décisions argumentées, de participer aux débats » (Simonneaux cité dans Girault et Sauvé, 2008, p.20). Le traitement des « questions socialement vives » en lien avec les problématiques environnementales stimulant nos sociétés fait appel à l'émergence d'une écocitoyenneté dans une société civile informée, engagée et participative (Sauvé, 2014).

Voisin (2018) questionne l'approche de l'éducation à l'environnement et les difficultés de positionnement des enseignant  ·e  s dans leur implication relative au traitement des problèmes environnementaux controversés. Un positionnement simpliste tend, par facilité, à esquiver, éviter les débats et controverses sur des questions difficiles notamment en invoquant la volonté de neutralité de l'enseignement public. Un positionnement positiviste tend à considérer que le rôle de la science n'est pas de se préoccuper des enjeux de valeurs liés aux études scientifiques. Un positionnement relativiste tend à considérer qu'il existe différents points de vue équivalents autour d'une même question et qu'il n'est donc pas possible de la trancher. L'auteure mentionne que le devoir la  c de neutralité de l'enseignement officiel peut être invoqué pour justifier une non prise de position des enseignant  ·e  s vis-à-vis de ces questions. Wolfs, Tisseyre, D'Hondt, & Guillaume (2020) ont analysé l'évolution de la neutralité dans la législation scolaire en Belgique francophone. Les auteurs indiquent une évolution récente vers une

neutralité ouverte aux valeurs des droits de l’homme. Cette nouvelle conception de la neutralité permet en principe le traitement des questions environnementales controversées.

Voisin et Lhoste (2016) expliquent par exemple que la biodiversité est une question particulièrement complexe à traiter dans le champ scolaire car elle est « triplement vive » en étant débattue scientifiquement et socialement mais également sur la manière de l’enseigner à l’école.

1.3 La place de l’éducation à l’environnement dans les cadres institutionnels

Dans ce chapitre, nous nous attachons à décrire la place de l’éducation à l’environnement dans les différents cadres institutionnels en place en FWB (1) au niveau national avec le Décret « Missions » évoluant en Code de l’Enseignement à travers le processus participatif de Pacte pour un Enseignement d’excellence et (2) au niveau international avec le programme Education 2030 des Nations-Unies.

1.3.1 Le Décret « Missions »

Le Décret « Missions » du 24 juillet 1997 définit les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres pour les atteindre en Fédération Wallonie Bruxelles. Ses missions prioritaires sont présentées dans la figure ci-dessous.

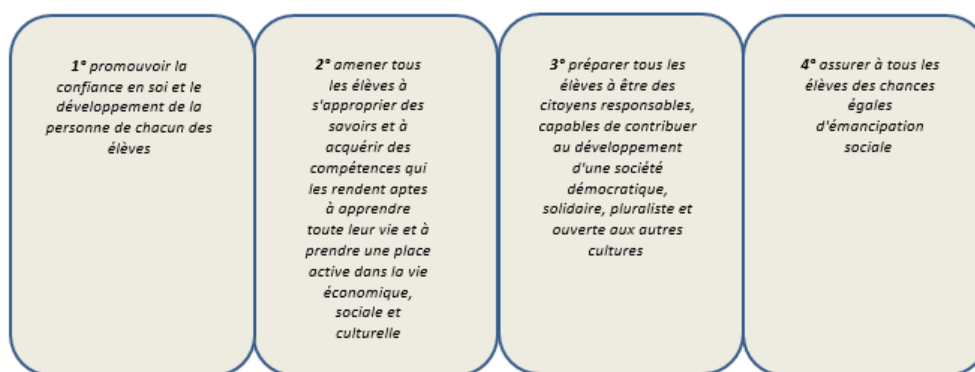


Figure 1 : Objectifs prioritaires du Décret Missions (Décret du 24/07/1997, p.5)

La découverte de l’environnement est précisée dans l’article 16 : « Article 16. §3 - Les autres activités éducatives visent également les objectifs généraux fixés à l’alinéa 1er. Ces activités s’inscrivent dans les domaines suivants, qui font partie de la formation

commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la découverte de l'environnement, l'éducation aux médias, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté ». (Décret du 24/07/1997, p.9)

Les Socles de Compétences sont le référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études.

Le Décret du 19 juillet 2001 porte sur la confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée.

L'éducation relative à l'environnement est précisée dans les Socles de Compétences – éveil – initiation scientifique, chapitre 5. Les hommes et l'environnement : « **L'éducation relative à l'environnement** s'appuie sur un principe simple: «*Il ne s'agit pas d'apprendre pour admettre, mais de comprendre pour agir*» (A. Giordan). L'objectif principal est donc que l'enfant, l'adolescent et l'adulte agissent en connaissance de cause dans un sens favorable à tous et à chacun. L'éducation scientifique contribue non seulement à la compréhension des aspects scientifiques mais aussi au développement de nombreux savoir-être. Ce caractère comportemental et les aspects éthiques, sociaux, politiques... liés à l'éducation relative à l'environnement ne peuvent et ne doivent pas se traduire en évaluation certificative mais faire l'objet d'une sensibilisation constante »

Les thèmes précis à aborder sont : (1) la gestion, conservation et protection des ressources, (2) l'utilisation des ressources et (3) les questions relatives à l'épuisement, la destruction et la pollution de l'environnement (Décret du 19 juillet 2001, p.46, mis à jour 01/09/2019).

Les Socles de Compétences – éveil – formation historique et géographique portent sur la connaissance de l'environnement avec un chapitre 4.2.4. Des interactions humains/espace relatif à l'action de l'être humain sur les milieux naturels. La gestion de

l'eau et de l'air et leur préservation ou non est un thème précisé (Décret du 19 juillet 2001, p.88, mis à jour au 19/04/2018).

1.3.2 Le code de l'enseignement

Le Code de l'Enseignement est une actualisation du Décret « Missions » participant de la dynamique de changement du processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Le décret du 3 mai 2019 mettant en place le tronc commun porte sur les livres 1 et 2 de ce Code, qui en comportera huit *in fine*. Ces deux premiers livres définissent les structures de l'enseignement, ses missions et son organisation. Ses missions prioritaires sont présentées dans la figure ci-dessous.

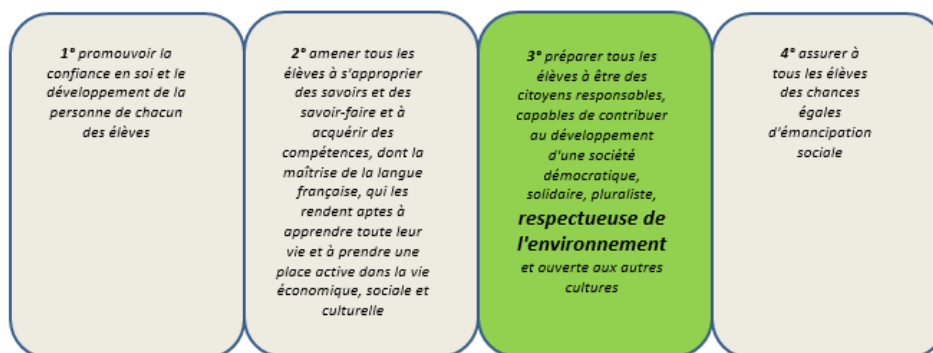


Figure 2 : Objectifs prioritaires du décret du 03/05/2019, p.9

Par rapport au Décret « Missions », le respect de l'environnement fait son entrée dans le Code de l'Enseignement en tant qu'objectif prioritaire.

Le Code de l'Enseignement précise que : « Article 1.4.1-2. - Les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont placés dans la perspective de ces missions prioritaires. Ils assurent l'acquisition de connaissances constitutives d'une culture commune, de clés de compréhension et d'actions sur le monde, d'aptitudes et de savoir-être citoyens.

Les savoirs, les savoir-faire et les compétences s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. A cet effet, la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives veillent à ce que l'école : (...) 2° privilégie des activités de découverte, (...) 6° accorde la place nécessaire aux activités physiques, au bien-être et à la santé, en mettant en place pour tous les élèves les conditions du développement de

leurs capacités physiques, de leur bien-être, ainsi que les conditions de leur santé physique » (Décret du 03/05/2019).

1.3.3 Education 2030

Education 2030 est un programme des Nations-Unies de 2015 pour les 15 prochaines années représenté par 160 pays pour diriger la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD4) « Accès à une éducation de qualité » du programme de développement durable (cf.1.2.2.). Ce quatrième objectif comporte 10 cibles dont la 7^{ème} : « *Education au développement durable et à la citoyenneté mondiale [...]* » (Unesco, 2016, p.48).

L'objectif du programme Education 2030 est que l'Education au Développement Durable soit à tous les niveaux dans : (1) les politiques nationales d'éducation, (2) les programmes scolaires, (3) la formation des enseignant·e·s et (4) l'évaluation des élèves (Unesco, 2016).

1.4 L'éducation à l'environnement dans la formation initiale des enseignant·e·s

Le décret du 7 février 2019 définit la formation initiale des enseignant·e·s. L'éducation à l'environnement au sens large est absente des finalités et des objectifs de la formation et des compétences à acquérir par les futur·e·s enseignant·e·s.

Synthèse

Les éducations à l'environnement ont des prismes de lecture très différents en fonction des buts visés : relation des êtres humains avec l'environnement en tant que milieu de vie existentiel pour l'éducation « par et dans » l'environnement et l'écocitoyenneté, l'environnement comme objet de connaissance dans l'éducation « au sujet de » l'environnement, l'environnement comme objet de protection dans l'éducation « pour » l'environnement, l'environnement comme support de croissance économique pour l'éducation au développement durable.

La présence de la découverte de l'environnement dans le décret « Missions » peut se concevoir comme : « un léger point d'appui pour légitimer des activités d'apprentissage à partir de la découverte de l'environnement » (Partoune, 2020, p.91).

L'examen des Socles de compétences montre qu'une éducation « au sujet de » l'environnement et une éducation « pour » l'environnement sont nettement privilégiées. En effet, Partoune (2020) note : « En conclusion, la vision de l'éducation relative à l'environnement qui est mise en avant dans les Socles de compétences est une éducation « pour » l'environnement, centrée sur l'acquisition de connaissances au service de la résolution de problèmes » (p.94).

Education 2030 des Nations-Unies a très clairement pour objectif le déploiement mondial d'une éducation au développement durable dans les politiques nationales des pays membres. Girault, Lange, Fortin-Debart, Simonneaux et Lebeaume (2007) ont à ce titre constaté en 2004 que le gouvernement français a orienté l'éducation relative à l'environnement vers l'éducation au développement durable et que cette dernière est devenue une obligation en matière d'enseignement. Girault et al. (2007) considèrent que « le glissement sémantique est considérable d'un point de vue à un autre et revêt une prise de position non anodine dans le cadre des missions assignées aux enseignants » (p.2).

Peu ou pas de place est laissée à l'éducation « par et dans » l'environnement mettant l'accent sur l'être humain en tant qu'être vivant constitutif de son milieu naturel et sur un environnement dont la qualité et la quantité sont indispensables à l'existence même de l'Humanité. Pour Sauvé (citée dans Partoune, 2020), « L'éducation relative à l'environnement n'est pas une « forme » d'éducation à... » parmi une pluralité d'autres qui se juxtaposent ; elle n'est pas qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social : celle de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée » (p. 87).

La formation initiale des enseignant·e·s en FWB est très lacunaire en termes d'éducation à l'environnement. Ce constat est partagé par Berryman (2007) qui précise : « En matière de formation initiale, l'éducation relative à l'environnement ne parvient pas à s'institutionnaliser » (p.24). A propos des enseignant·e·s du primaire, Berryman (2007) suggère que « l'éducation relative à l'environnement ne serait pas une priorité de développement professionnel chez eux, n'ayant pas été une priorité dans leur formation initiale » (p.27).

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Ce deuxième chapitre est consacré à une présentation des concepts qui seront mobilisés lors de la discussion pour éclairer l'analyse des représentations de notre échantillon. Selon Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017), il importe de constituer « un cadre conceptuel organisé susceptible d'exprimer la logique que le chercheur suppose être à la base du phénomène » (p.33).

Le cadre conceptuel est présenté en trois groupes : les relations Être humain/Nature, l'éducation « par et dans » l'environnement, l'identité professionnelle. Le premier groupe analyse les relations entre les être humains et la nature au travers des trois concepts d'éco-ontogenèse, d'amnésie environnementale générationnelle et de services écosystémiques. Ceux-ci tendent à montrer les différents types d'interactions entre l'être humain et la nature. Le deuxième groupe analyse l'éducation « par et dans » l'environnement au travers des deux concepts de pédagogie par la nature et d'école du dehors. Ceux-ci détaillent des voies d'apprentissages valorisant la nature comme terrain d'expériences cognitives et affectives. Enfin, le troisième groupe analyse l'identité professionnelle des enseignantes au travers des deux concepts du modèle du praticien réflexif et du développement professionnel. Ceux-ci ont une influence sur la manière dont les enseignantes conçoivent leur métier et leurs approches pédagogiques.

Au total, ces sept concepts constituent des outils pour illustrer et caractériser les représentations de nos enseignantes pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement. L'analyse exploratoire des différentes représentations de notre échantillon a pour finalité de comprendre les inspirations, les buts recherchés, les conditions de mise en œuvre de cette éducation environnementale.

Selon Huberman et Miles (cités dans Berryman, 2007), « il vaut mieux présenter les cadres conceptuels graphiquement plutôt que sous forme de texte. La nécessité de faire entrer le cadre conceptuel complet sur une seule page est salubre » (p.43). Pour cette raison, nous présentons sous forme de figure les concepts sur lesquels s'oriente notre recherche avant d'en apporter un éclairage plus précis.

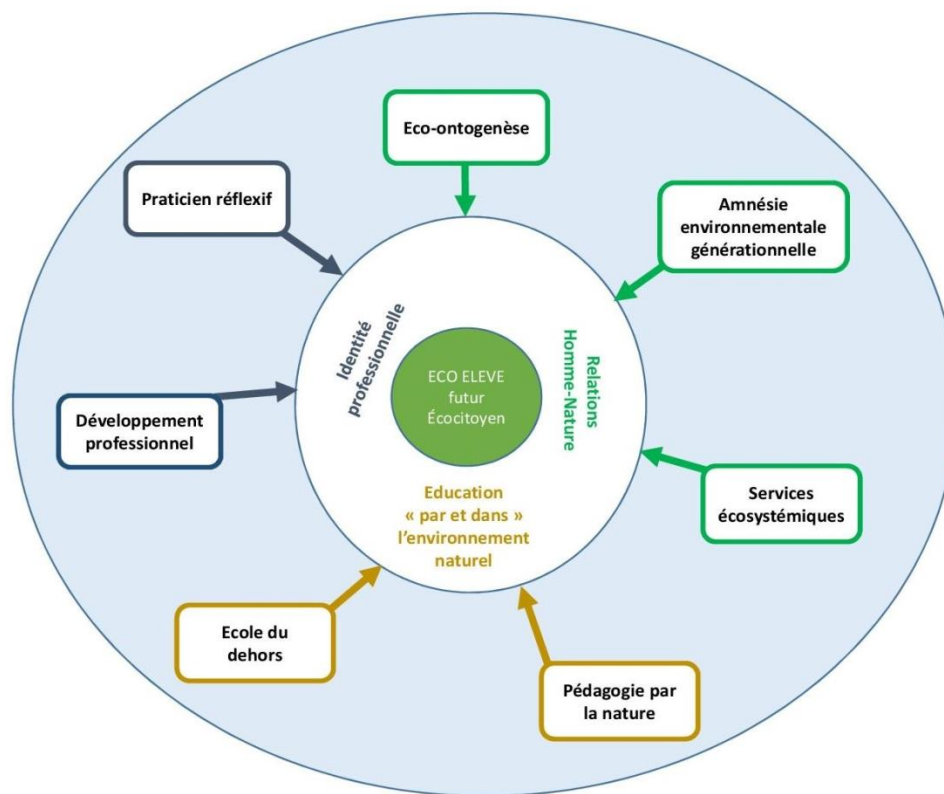


Figure 3 : Présentation des 7 concepts activés dans le cadre de cette recherche

Les sept concepts se regroupent en trois blocs. Les sept concepts sont placés à l'extérieur, en cercle, car ils forment une union centrée sur l'élève. Le sens des flèches représente l'objectif à atteindre. Les flèches indiquent un mouvement centripète convergeant vers l'éco-élève dont l'éducation « par et dans » l'environnement naturel est la fondation de son écocitoyenneté car elle sera la base de sa conscience écologique. Le cercle bleu englobant la figure représente la Terre, dont la préservation par des citoyen·ne·s écologiquement éveillée·s est l'objectif ultime de l'écocitoyenneté dont le substrat est une éducation « par et dans » l'environnement durant la petite enfance et une éducation « pour » et « au sujet » durant l'enfance, l'adolescence et de manière continue dans la vie adulte.

2.1 Les relations Être humain/Nature

2.1.1 L'éco-ontogenèse⁵

Berryman (2003) constate que « d'une part, les écrits sur l'éducation relative à l'environnement ne tiennent pratiquement pas compte des relations à l'environnement dans le développement humain et que, d'autre part, les écrits sur le développement humain ne tiennent pratiquement pas compte des relations à l'environnement » (p.208).

Berryman (2003) analyse donc les relations à l'environnement dans le développement humain. Dans ce cadre, il développe le concept d'éco-ontogenèse :

Ce néologisme est constitué des mots éco (oikos) et ontogenèse (ontos-genesis). Eco fait référence à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où oikos, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat. Ontogenèse fait référence au développement humain entendu comme la genèse (genesis) de l'être (ontos) (p. 209).

L'ontogenèse est entendue ici non pas comme le développement embryonnaire de l'homme en biologie mais, dans un sens plus large, comme le développement de l'être de la conception à l'âge adulte (petite enfance, enfance, adolescence). « L'éco-ontogenèse fait donc référence à la genèse d'un être humain dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations à l'environnement dans son développement, son ontogenèse » (Berryman, 2003, p. 210).

« La personne mature, dans la perspective de l'éco-ontogenèse, est un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est en paix avec un monde où la nature occupe une place importante » (Shepard, cité dans Berryman, 2003, p. 213). Le biologiste canadien Suzuki (cité dans Berryman, 2003, p. 213) constate notre aliénation de la nature et la rupture du lien avec la nature alors que nous sommes organiquement liés au monde par la respiration, l'alimentation, l'excrétion et par tout le fonctionnement du corps humain.

Selon Berryman (2003) et la perspective d'une éco-ontogenèse, l'objet d'une éducation relative à l'environnement durant l'enfance consiste à explorer son environnement naturel accompagné d'un adulte responsable et sécurisant. Il importe de permettre à

⁵ Ce point est extrait du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913D. Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire. « Les éducations environnementales et la protection des biens communs naturels ». (Vervloessem 2018-2019)

l'enfant, à travers des explorations libres, de se connecter affectivement avec la nature en développant de l'empathie face aux éléments naturels. Berryman (2003) utilise l'argument qu'une personne qui se sent chez elle dans le monde où la nature occupe une place importante ne le détruira pas.

Lebeaume (cité dans Franc, Reynaud et Hasni, 2013) relève également l'importance de l'affectivité dans l'éducation à l'environnement lorsqu'il s'agit du vivant.

Perazzone, Camino, et Bertolino (1999) insiste sur l'importance du rapport intime continu de l'enfant avec la nature :

Tout d'abord avec l'exigence physiologique liée aux connexions entre perception, élaboration cognitive et activité motrice qui se développent au cours des premières années ; ensuite la possibilité d'acquérir la conscience de sa position propre au sein de la biosphère, aussi bien au niveau individuel (construction de l'identité écologique au niveau émotif mais aussi capacité à comprendre la nature systémique de la biosphère) qu'au niveau collectif (capacité à conserver et à gérer les « biens communs ») (Perazzone et al., 1999, p.106).

Franc et al., (2013) notent que le domaine affectif est valorisé dans certaines disciplines scolaires (littéraire et artistique). Au contraire, les programmes de sciences n'accordent pas de place à l'affectivité. Ils favorisent davantage une approche cognitiviste et béhavioriste de l'éducation à la biodiversité et négligent l'approche affective. Favre (cité dans Franc et al., 2013) considère cette dimension affective indissociable de la dimension cognitive mais l'affect dans le processus d'apprentissage est négligé dans l'enseignement scientifique. Toutefois, de nombreuses recherches montrent l'importance du rapport émotionnel entretenu avec la nature et l'environnement (Berryman 1997, cité dans Franc et al., 2013).

Berryman (1997) affirme :

La connaissance de faits, la morale, la démarche de résolution de problèmes ou l'utilisation de plaisants nouveaux outils ne semblent pas suffire en eux-mêmes à engendrer une attitude respectueuse et responsable en rapport avec la nature et l'environnement. Certaines études ont cherché à connaître ce qui avait bien pu se produire durant l'enfance des environnementalistes pour qu'ils développent un engagement si profond et durable à l'égard des systèmes écologiques qui

supportent la vie. Ces recherches révèlent des résultats d'une simplicité déconcertante. La plupart des environnementalistes attribuent leur engagement à deux expériences : « de nombreuses heures passées à l'extérieur durant l'enfance ou l'adolescence, dans un environnement sauvage ou mi-sauvage mémorable ainsi que la présence d'un adulte qui enseignait le respect de la nature. (Berryman, 1997).

Perazzone et al., (1999) notent que les efforts déployés par les jeunes pour comprendre leur rapport à l'environnement s'inscrit dans le désir de comprendre le sens de la vie : « Nous devons trouver des chemins pour construire, à partir de l'empathie que les enfants éprouvent souvent pour les animaux, un intérêt plus vaste pour l'environnement dans sa totalité » (Perazzone et al., 1999, p.107).

2.1.2 L'amnésie environnementale générationnelle⁶

Kahn (2002) met en évidence un des problèmes les plus pressants et non reconnus de notre époque dans l'affiliation des enfants avec la nature : le problème de l'amnésie environnementale générationnelle. L'auteur explique que l'environnement naturel que nous rencontrons durant notre enfance est la norme par rapport à laquelle nous mesurons une augmentation de la dégradation environnementale plus tard dans notre vie. Chaque génération, durant sa jeunesse, considère les conditions dégradées comme des conditions non dégradées et comme l'expérience normale. La connexion avec les éléments naturels peut donc disparaître progressivement entre les générations. En fonction de ces éléments, les attitudes et les aptitudes de protection de l'environnement peuvent être dissoutes dans une perte de mémoire collective.

Kahn (2002) suggère d'engager les enfants sur la voie d'une éducation environnementale constructiviste pour maximiser leurs explorations et leurs interactions avec la nature qui se trouvent à leur portée (observation d'insectes, plantes, arbres, vent, pluie, sol, soleil). L'auteur note que la propension à vivre en harmonie avec la nature intègre, ou à tout le moins émerge à partir, des conceptions physiques, sensorielles, expérientielles et relationnelles antérieures. Cependant, Khan (2002) précise que même avec une approche constructiviste dans l'éducation environnementale, l'amnésie environnementale générationnelle persistera. En effet, la dégradation progressive de l'état de

⁶ Ce point est extrait du travail réalisé dans le cadre du cours LFOPA 2913D. Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire. « Les éducations environnementales et la protection des biens communs naturels ». (Vervloessem 2018-2019)

l'environnement réduit les possibilités d'interaction de l'enfant avec la nature. Kahn (2002) note : « Il faut donc en plus engager un dialogue social avec l'enfant à propos de ce qui a été perdu et d'utiliser ce dialogue pour aider à modeler un futur. Ce dialogue fourni aux enfants un moyen d'obtenir l'information à partir de laquelle ils peuvent construire une compréhension plus juste du monde naturel »⁷ (p.112). Ce dialogue peut être fait par les enseignant·e·s par exemple au travers d'histoires et de nouvelles des paysages d'antan.

Hartig et Kahn (2016) expliquent que « les opportunités d'expérience de nature dans les villes offertes aux citoyen·ne·s leur permet de développer des attitudes envers l'environnement. Les citoyen·ne·s vivant dans des zones densément urbanisées ont peu ou pas de contacts quotidiens avec la nature »⁸. De génération urbaine en génération urbaine, il en résulte également une amnésie environnementale générationnelle au fur et à mesure que les dégâts environnementaux augmentent avec le temps. Hartig et Khan (2016) ajoutent : « Ceci peut aider à comprendre l'inaction face aux problèmes environnementaux ; les citoyen·ne·s ne ressentent pas l'urgence ou l'ampleur du problème car leur point de référence expérientiel s'est décalé, a glissé »⁹.

Perazzone et al., (1999) signalent également que « la 'dénaturation' progressive des enfants est un processus qui croît dramatiquement partout dans le monde. Ce constat nous amène à nous interroger sur la profondeur et sur la gravité des changements que cela implique dans le développement de la personnalité, dans la capacité d'élaboration conceptuelle, dans la capacité à gérer et coopérer à la sauvegarde des territoires et des ressources » (p. 106).

2.1.3 Les services écosystémiques

Les services écosystémiques sont des bienfaits rendus par les écosystèmes aux sociétés humaines. Ils sont de 3 types (typologie Wal-ES) : les services de production (production de ressources naturelles telles que le bois, l'eau, l'air,...), les services de régulation (régulation des inondations, régulation du climat global par la séquestration des gaz à effet de serre, régulation du micro climat par l'effet rafraichissant de la végétation et l'épuration de l'air,...) et les services culturels.

⁷ Traduction de l'auteur

⁸ Traduction des auteurs

⁹ Traduction des auteurs

Les milieux naturels sont importants pour l'être humain car ils améliorent notamment la qualité de l'air. La pollution de l'air des villes des pays développés est un problème environnemental sérieux qui impacte la santé publique et diminue l'espérance de vie. La diminution de la pollution de l'air par les milieux naturels est permise par l'absorption de polluants gazeux et la fixation de particules fines par les feuilles des végétaux, surtout les arbres (Dwyer, McPherson, Schroeder & Rowntree, 1992 ; Nowack, 2005).

Les services écosystémiques culturels rendus par la nature sont nombreux et améliorent l'environnement de la vie courante (lieux de vie et de travail) et des loisirs en plein air, a fortiori en milieu urbain. Ils sont une source d'expérience (connexion avec la nature), de connaissance (activités pédagogiques, recherches scientifiques), d'inspiration et de valeurs (patrimoine, valeur sacrée, héritage commun).

Frederick Law Olmsted, architecte-paysagiste du Central Park de New York, écrivait déjà en 1890 que la végétation des villes joue un rôle social, médical et psychologique (Botkin & Beveridge, 1997). Les recherches scientifiques récentes confirment sa perception.

Les services écosystémiques générés localement par la nature ont un impact significatif sur la qualité de la vie dans les zones urbaines. La nature contribue à la santé publique et augmente le bien-être des citoyen·ne·s (Bolund & Hunhammar, 1999 ; Botkin & Beveridge, 1997).

Les images naturelles influencent positivement les états psychophysiologiques par rapport aux images urbaines (Ulrich, Simons, Losito, Fiorito, Miles, & Zelson, 1991). Les patient·e·s hospitalisé·e·s et logé·e·s dans une chambre avec vue sur un paysage naturel ont une vitesse de récupération supérieure et nécessitent une médication analgésique inférieure par rapport à ceux dont la chambre donne sur un mur de bâtiment (Ulrich, 1984). L'étude canadienne de Donovan, Butry, Michael, Prestemon, Liebhold, Gatziolis, & Mao, (2013) suggère que la perte d'arbres a augmenté la mortalité liée aux maladies cardiovasculaires et des voies respiratoires inférieures. Ils concluent leur article en disant que cette étude s'ajoute aux preuves de plus en plus nombreuses que l'environnement naturel offre des avantages majeurs pour la santé publique.

Taylor, Kuo et Sullivan (2002) suggèrent que l'aménagement paysager exerce une influence sur le comportement humain. Selon ces auteurs, les enfants des quartiers défavorisés dépourvus de paysages verts sont privés des ressources indispensables à

l'autodiscipline et aux capacités psychologiques menant à un avenir meilleur. Leurs recherches ont démontré que la présence de nature augmente les capacités de concentration, d'attention et renforce la mémoire. Les auteurs précisent « Les enfants qui grandissent dans le centre-ville sont à risque de sous-performance scolaire, de délinquance juvénile » (Taylor et al., 2002). Afin d'éviter ces conséquences négatives, il est nécessaire de développer des capacités d'autodiscipline. « L'autodiscipline, à son tour, peut attirer l'attention dirigée, une ressource limitée qui peut être renouvelée par le contact avec la nature »¹⁰ (Taylor et al., 2002).

La présence d'arbres et de végétation a un effet positif sur l'agressivité et la violence dans les villes. Les résidents des appartements avec un environnement végétal rapportent des niveaux inférieurs de crainte, moins d'incivilités et moins de comportements agressifs et violents par rapport aux résidents des appartements sans environnement végétal (Kuo et Sullivan, 2001).

Ces études tendent à démontrer que la connexion des enfants avec un environnement végétal est positive pour leur santé physique et mentale. Il est donc important que ceux-ci soient en contact avec la nature au sens large du terme (réserve naturelle, forêt périurbaine, parc urbain, square paysager, cour d'école végétalisée,...).

Le terme biophilie (« bio » la vie et « phile » qui aime) signifie « aimer le vivant ». Khan et Kellert (2002) notent que la biophilie est l'idée selon laquelle les êtres humains ont un besoin fondamental de s'affilier à la nature.

Grinde et Patil (2009) étudient l'impact des plantes dans les espaces de vie sur le bien-être. Selon les auteurs, un contact visuel avec la nature réduit le niveau de stress et, de la sorte, influence positivement les émotions et les capacités cognitives. La présence d'éléments naturels est corrélée avec une bonne santé physique et mentale. Selon Richard Louv (cité dans Grinde et Patil, 2009), le manque de nature chez les enfants peut engendrer des problèmes d'obésité et augmente les troubles de l'attention. Bien que les plantes en pot d'intérieur exercent une influence positive sur l'humeur, Grinde et Patil (2009) défendent l'idée que la végétation en extérieur a un impact davantage puissant.

¹⁰ Traduction des auteurs

Synthèse

L'environnement est entendu dans la présente comme environnement naturel, comme nature.

L'éco-ontogenèse montre l'importance de la relation à l'environnement dans le développement humain notamment durant la petite enfance.

L'amnésie environnementale générationnelle met en évidence le risque de non perception par les générations successives de la dégradation progressive de l'environnement. Avec comme conséquence ultime l'impossibilité de former des citoyen·ne·s disposant des aptitudes et des attitudes nécessaires pour protéger ce qui reste de l'environnement dégradé, voire de le restaurer.

Les études sur les services écosystémiques montrent clairement que la végétation a des impacts positifs sur la santé physique et mentale des humains en général et donc également des enfants en particulier. La biophilie va dans le même sens que celui des services écosystémiques quoique plus axée sur la santé mentale et les aspects émotionnels.

Ces 4 concepts montrent toute l'importance d'une connexion des enfants à la nature d'un point de vue physique, psychologique et sociétal.

2.2 Les éducations « par et dans » l'environnement naturel

Une éducation « par et dans » l'environnement (cf. 1.2.1) est centrée sur la personne ou le groupe social et vise « le développement global de la personne en relation avec son environnement » (Sauvé 2006, p. 56). Entendu comme la nature, « l'environnement est considéré comme un terrain d'expériences cognitives et affectives. La démarche peut être cognitive (apprendre des choses sur la nature), expérientielle (vivre dans la nature et apprendre d'elle), affective, spirituelle ou artistique (alliant la créativité humaine à celle de la nature) » (Sauvé 2006, p. 53).

L'environnement est également considéré comme un terrain fertile de socialisation favorable pour l'émergence de l'écocitoyenneté.

Les concepts de pédagogie par la nature et d'école du dehors peuvent être attachés à une éducation « par et dans » l'environnement, l'environnement considéré comme nature.

2.2.1 La pédagogie par la nature

Les recherches menées par Jean Piaget sur le développement humain ont mené à décrire l'enfance comme « une période au cours de laquelle nous sommes particulièrement motivés à rechercher le monde naturel qui nous entoure » (Kahn et Kellert, 2002, p. 8).

Wauquiez (2011, p.18) décrit la pédagogie par la nature selon la définition des jardins d'enfants suisses « Dusse Verusse » qui signifie dehors, en plein air :

Grâce à l'exploration directe avec tous les sens et des expériences positives dans la nature, nous pouvons développer une relation profonde avec tout ce qui vit. Une relation affectueuse avec la nature est la base nécessaire pour un rapport responsable avec notre environnement. Ce que nous aimons et respectons, nous aimerons aussi le protéger et le conserver. L'objectif principal du jardin d'enfants en plein air est de permettre aux enfants d'établir une relation pérenne avec la nature, fondée sur le plaisir et le respect (p.18).

« Les piliers pédagogiques souvent cités sont : l'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue, l'apprentissage dans et par la nature, l'apprentissage suivant le développement individuel, l'apprentissage par l'immersion, l'apprentissage de la vie quotidienne, le principe de 'aide-moi à le faire moi-même' » Wauquiez (2008, p.59).

La pédagogie par la nature est moins attachée aux actions à but écologique ou à la résolution de problèmes environnementaux associées à l'éducation « pour » l'environnement.

La pédagogie par la nature relève de l'éducation « par » l'environnement décrite par Partoune (2020) avec une aspiration naturaliste (l'environnement comme nature) :

Les activités d'éducation par l'environnement centrées sur la personne privilégient l'approche affective et sensorielle du milieu afin de développer sa sensibilité et une meilleure connaissance d'elle-même (...) Elles ont aussi pour but de prendre conscience de l'importance de l'environnement dans la construction de notre identité et viseront à renforcer les attaches de chacun avec son environnement (p.90).

Et de l'éducation « par et dans » l'environnement décrite par Sauvé (2006) visant « le développement global de la personne en relation avec son environnement » (p.56).

Selon Espinassous (comm. pers., 2019), il faut créer du lien avec la nature. L'objectif n'est pas de faire des enfants de futur·e·s naturalistes mais il affirme qu'il est impossible de protéger l'environnement naturel tant qu'on ne l'aura pas vécu, aimé et compris. En outre, les expériences en nature développent davantage les connexions neuronales car ces activités cumulent simultanément l'action, la perception et l'intention d'agir. Elles sont plus riches en stimuli. Il parle de la synaptogénèse définie comme la formation des synapses durant le développement du cerveau (Pôle ressources national sports de nature, 2016). Une synapse est une zone de contact entre deux neurones. Les réorganisations synaptiques commencent très tôt au cours du développement, et les facteurs qui les déclenchent sont bien évidemment l'expérience sensori-motrice. Les réorganisations des connexions synaptiques demeurent influencées par l'expérience pendant la vie entière, mais la réceptivité de la synapse à l'influence des expériences sensorielles (sa plasticité) est particulière pendant l'enfance (Fagard, 2016). Pour Espinassous (Pôle ressources national sports de nature, 2016), la nature est le lieu de prédilection pour permettre ce développement de connexions synaptiques. Il n'existe selon lui aucune éducation à l'intérieur permettant de développer toutes ces compétences en même temps. En effet, Kahn et Kellert (2002) rappellent que les écoliers sont constamment assis en classe face à l'enseignant·e. Durant les moments de pauses, l'environnement dont ils disposent pour jouer est dominé par des jeux fixes (ex : balançoires, toboggans,...) qui peinent à développer leur imagination. Or, force est de constater que « les refuges naturels et les matériaux naturels (fleurs, bâtons, pierres) ont facilité de longues périodes de jeu imaginaire, un comportement aux retombées sociales et cognitives élevées (Kirkby, 1989; Moore, 1989; Hart, 1979 cités dans Kahn et Kellert, 2002, p. 52). Selon ces auteurs, les enfants adoptant des attitudes positives d'expériences en nature développeraient également des connaissances sur la biodiversité.

2.2.2 L'école du dehors

L'essence de l'école du dehors trouve son origine dans les pays scandinaves vers 1950. Au Danemark, une pénurie de crèches et de garderies amène l'Etat à subventionner l'ouverture de places d'accueil dans la nature destinées aux enfants de 1 à 10 ans. L'intérêt premier pour les jardins d'enfants en forêt (skovbornehaver en danois) ou les jardins d'enfants en plein air (friluftbornehaver en danois) n'était donc pas le fruit d'une réflexion pédagogique (Wauquiez, 2008, p.27). En 1993, en Allemagne, deux éducatrices développent à leur tour le concept de l'école dans la nature. Les autorités, sensibilisées

par le projet, accordent l'ouverture de « la première école enfantine dans la nature officiellement reconnue par l'Etat » (Wauquiez, 2008, p.28). Depuis, ce concept de l'école du dehors s'est répandu dans le monde. Chéreau et Fauchier-Delavigne (2019) notent que dans de nombreuses universités telles qu'« en Suède, Australie, Angleterre, Espagne ou en Chine notamment, on agit et évalue les résultats » (p.47). Les auteurs précisent qu'au Danemark, la sensibilisation à l'environnement est incluse dans le programme scolaire dès l'école maternelle au travers du thème « Nature, vivre dehors et science ». Chéreau et Fauchier-Delavigne (2019) notent que les autorités sont conscientisées et soutiennent l'importance du contact des jeunes enfants avec la nature. Ces auteurs indiquent que les autorités estiment que la connaissance théorique de la nature n'est pas suffisante mais qu'il est également nécessaire d'y vivre des expériences et de la découvrir avec ses cinq sens (Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019).

Le terme d'école du dehors peut prendre différentes formes pratiques. Certaines structures fonctionnent en extérieur à temps plein, d'autres à mi-temps ou selon des sorties régulières. L'école du dehors peut avoir lieu à raison de cinq jours par semaine en forêt, par tous les temps. D'autres écoles proposent des sorties quotidiennes faisant partie de leur projet pédagogique (Wauquiez, 2008). Les enfants sortent au moins une fois par jour à proximité du bâtiment scolaire. D'autres encore mettent en place une formule à mi-temps « Trois matinée par semaine, de 8h30 à 12h20, l'école a lieu dehors, sur un terroir situé à 500 mètres de l'école. » (Wauquiez, 2008, p.37). Enfin, l'école du dehors peut également s'organiser selon des sorties régulières à raison d'une fois par semaine ou par mois.

Wauquiez (2008) précise que « L'école du dehors poursuit les mêmes objectifs pédagogiques que les écoles dites classiques avec un objectif supplémentaire lié à la nature » (p.38). L'objectif est de fournir aux enfants l'opportunité d'apprendre différemment dans un environnement naturel « toujours plus riche et moins normé qu'une salle de classe » (Chéreau et Fauchier-Delavigne (2019, p.51).

Plus récemment, en Belgique francophone, le Collectif Tous Dehors (27/04/2021) propose une définition de l'école du dehors résumée comme :

Un ensemble diversifié de pratiques éducatives et pédagogiques, c'est une immersion et des rencontres dans l'environnement naturel, social et vivant. L'Ecole du dehors s'articule avec les missions de l'école et les activités intra-

muros. Le porteur du projet est généralement un·e enseignant·e. Avec son groupe classe, elle·il est soutenu·e et/ou accompagné·e par la direction de l'établissement, des parents et d'autres acteur·rices : animateur·rice, voisins, bénévoles » (Collectif Tous Dehors, <https://tousdehors.be/?DefEcoledehors>).

Synthèse

La pédagogie par la nature et l'école du dehors visent un développement intégral de l'enfant dans un environnement naturel avec une transversalité dans l'acquisition des compétences. Les deux approches utilisent l'environnement naturel comme source de stimulations pour l'éveil de l'enfant et le développement de compétences sociales (entraide, coopération) et motrices (déplacement en milieu irrégulier). Les activités pédagogiques scolaires et non scolaires réalisées en nature améliorent les capacités de concentration et développent une plus grande motivation dans la découverte des apprentissages.

La pédagogie par la nature et l'école du dehors sont des éducations « par et dans » l'environnement d'inspiration naturaliste visant le développement d'une relation entre l'enfant et son environnement comme nature. L'école du dehors est une pédagogie par la nature en milieu scolaire. La pédagogie par la nature peut être mise en place en dehors du cadre scolaire.

Elles permettent une expérience personnelle cognitive et affective avec la nature. Cette connexion avec l'élément naturel peut être la base d'une relation durable à l'environnement propice à l'émergence d'une écocitoyenneté.

2.3 L'identité professionnelle

En s'interrogeant sur les représentations d'enseignant·e·s, il importe de prendre en compte un aspect clé, celui de l'individualité dans le processus de la construction de l'identité professionnelle. Cattonar (2001) note que « Si l'identité professionnelle enseignante est en partie « commune » aux membres de la profession, elle est également « individuelle », propre à l'individu-enseignant, lié à son histoire singulière et ses caractéristiques particulières » (p.7).

Dès lors, nous devons considérer l'importance de la subjectivité dans la construction identitaire enseignante. Chacun possède « sa propre façon d'assimiler les règles-normes-valeurs professionnelles » (Cattonar, 2001, p.7) en les interprétant, en effectuant certains

choix selon ses aspirations personnelles et intérêts dans une dynamique motivationnelle propre à l'individu.

Si l'identité enseignante est en partie individuelle, elle se construit également en fonction des appartenances sociales. « La socialisation professionnelle se réalise en effet sur base de l'identité sociale qui a été construite au cours de la **socialisation primaire** (durant l'enfance) et au cours de diverses **socialisations secondaires** (lors de la vie adulte) » (Cattonar, 2001, p.10). Le vécu des enseignant·e·s, leur éducation parentale, leurs expériences scolaires en tant qu'élève durant l'enfance et en tant que professionnel·le de l'éducation à l'âge adulte influencent leur rapport à la nature, leurs connaissances en matière d'environnement et les valeurs qu'elles·ils véhiculent dans leurs pratiques d'enseignement. Cattonar (2001) note que « différentes études sur le métier d'enseignant ont montré l'importance de prendre en compte les trajectoires et appartenances sociales des enseignants pour comprendre leur conception du métier » (p.11).

En outre, lors de la socialisation secondaire qui a lieu en continu, l'enseignant·e acquiert des connaissances. Celles-ci vont lui permettre de fonder son expertise et d'être légitime en tant que professionnel·le de l'éducation. Selon Tardif (2013), les connaissances des enseignant·e·s sont des « savoirs intégrés aux pratiques enseignantes quotidiennes, lesquelles sont largement surdéterminées par des enjeux normatifs, voire éthiques et politiques » (p.14). Tardif (2013) exprime que les connaissances se rapportent également à des représentations et croyances personnelles.

L'enseignant·e ne doit pas se limiter à maîtriser une technique et des savoirs, elle·il doit également faire preuve de réflexivité et agir sur base d'une analyse de ses pratiques pour les adapter à la situation. C'est le modèle du praticien réflexif théorisé par Schön. Ce concept de « praticien réflexif » est traité dans le point suivant.

2.3.1 Praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif valorisé dans divers secteurs professionnels voit le jour dans notre système éducatif belge dans les années 90. Il s'inscrit dans une optique d'évolution du système scolaire et de revalorisation du métier d'enseignant·e. Le modèle du praticien réflexif vient s'ajouter au modèle du « maître instruit ». Vause (2009) explique :

(...) les professionnels se réfèrent très rarement à la connaissance académique mais développent plutôt une large palette de connaissances artisanales, spécifiques au contexte. Celles-ci leur permettent de se baser sur leurs expériences passées pour définir et solutionner les problèmes qu'ils rencontrent. (p.11)

Au regard d'une société en perpétuel changement, un·e enseignant·e ne doit plus uniquement maîtriser des savoirs à transmettre mais faire preuve également de réflexivité et d'adaptation (Tardif, 2013). Un·e bon·ne enseignant·e doit pouvoir analyser ses pratiques pédagogiques, oser les remettre en question pour les adapter au mieux à la situation évolutive. Maroy (2001, p.8) note que l'enseignant·e doit favoriser une pédagogie constructiviste où l'élève est acteur·trice dans ses apprentissages. L'auteur précise :

Cette conception de l'enseignant comme « spécialiste de l'apprentissage » va de pair avec une valorisation d'une identité professionnelle large, celle de « formateur », qui soit commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d'enseignement, et affirmant que « tous les enseignants participent au même projet : celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre » (Maroy, 2001, p.8).

2.3.2 Le développement professionnel

Dans les politiques publiques actuelles, notamment avec l'émergence du Pacte pour un enseignement d'Excellence, apparaît une volonté de renforcer la professionnalisation des enseignant·e·s. Les dispositifs collaboratifs sont valorisés en impliquant les enseignant·e·s dans la gestion de leur établissement et en plaidant pour une autonomie collective.

Day (cité dans Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005) définit le développement professionnel comme :

Un processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence

émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (p.6).

Dupriez (2015) relève que « Le développement professionnel ne se cantonne d'ailleurs pas à ce qui est travaillé dans des contextes formels, mais il est rendu aussi possible par des expériences naturelles d'apprentissage et par les interactions en situation de travail » (p.140). A ce titre, l'auteur présente le développement professionnel « comme un processus partiellement collectif » (Dupriez, 2015, p.140). Une collaboration entre pairs de la profession enseignante contribuerait dès lors à la construction de l'identité enseignante. L'apprentissage entre pairs devient un moyen clé pour la mise en place d'innovation pédagogique.

En complémentarité d'un travail collaboratif propice au développement professionnel sur le plan individuel et collectif, Uwamariya et Mukamurera (2005, p.18) notent l'importance de la formation continue comme une voie privilégiée pour permettre aux enseignant·e·s d'enrichir leurs apprentissages par le biais d'échanges d'expériences et de pratiques professionnelles.

Synthèse

Les représentations des enseignant·e·s sont par nature subjectives et la résultante d'expériences personnelles tant privées que professionnelles. Le cheminement personnel peut influencer certains choix professionnels.

L'identité professionnelle enseignante se construit individuellement et collectivement dans un processus dynamique et continu. Cette construction identitaire est individuelle et rattachée à un héritage social et culturel propre à chacun·e. Cette construction identitaire est également collective dans la mesure où elle évolue au sein d'un groupe de pairs d'une profession partagée. Le modèle du praticien réflexif enjoint les enseignant·e·s à adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins des enfants et au contexte évolutif de la société. Ce travail d'adaptation et d'évolution peut s'envisager au niveau individuel et collectif. Outre la maîtrise de savoirs à transmettre, l'enseignant·e doit faire preuve de réflexivité en agissant sur base d'une analyse de la situation. Cette autonomie accordée est également collective. Le travail collaboratif participe activement au développement professionnel en amenant les enseignant·e·s à rechercher ensemble des solutions, des stratégies et méthodes d'apprentissages tout en acquérant de nouvelles connaissances.

Partie empirique

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre s'attache à clarifier la démarche méthodologique mobilisée pour mener à bien notre recherche. Premièrement nous présentons les objectifs et notre question de recherche. Deuxièmement, nous explicitons notre posture épistémologique et les raisons qui nous amènent à adopter la méthode qualitative en utilisant comme outil de recueil de données l'entretien semi-directif, méthode convenant particulièrement aux recherches en éducation. Troisièmement, nous présentons le dispositif méthodologique, notre échantillon, le guide d'entretien et la méthode d'analyse de nos entretiens. Enfin, nous terminons par une présentation des limites du dispositif de recherche.

3.1 Objectif et question de recherche

L'objectif de notre recherche est d'identifier les représentations des enseignantes pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain avec de jeunes enfants. La représentation est entendue au sens étymologique comme « action de mettre devant les yeux ». D'une part, les représentations de l'enseignante sont considérées au niveau d'elle-même et de son rapport à son métier. D'autre part, les représentations de l'enseignante sont considérées au niveau de l'élève.

Nous nous intéressons aux représentations des enseignantes relatives à leurs expériences vécues en rapport avec la nature, à leur contexte de travail dans lequel elles élaborent sur base volontaire cette éducation environnementale non obligatoire, aux approches pédagogiques qu'elles disent privilégier et aux effets de cette éducation qu'elles disent observer chez leurs élèves.

Quel est le profil de l'enseignante pratiquant l'école du dehors en milieu urbain et notamment son rapport à la nature ? Comment cette pratique pédagogique en nature s'inscrit dans leur vision du métier ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Quelle sont leurs dynamiques motivationnelles ? Quel est leur discours sur les effets que cela produit sur les élèves ? Quelles compétences clés disent-elles développer chez les élèves ? Quels types d'approches pédagogiques disent-elles privilégier ? Quels sont les objectifs pédagogiques visés ? Selon leurs représentations, l'école du dehors est-elle propice à l'émergence d'une éco-citoyenneté ? Voici pour l'essentiel un ensemble de questions qui

ont inspiré la construction de notre guide d'entretien pour tenter de répondre à notre question de recherche.

Notre posture est exploratoire. Les cadres contextuel et conceptuel présentés dans le premier chapitre de ce travail ne nous apportent pas un schème explicatif ainsi que des rapports entre variables. Les concepts mobilisés permettent de situer et d'analyser les représentations de nos enseignantes pratiquant une éducation « par et dans » dans l'environnement nature.

3.2 Une posture épistémologique

En raison de l'aspect novateur de notre sujet, nous avons mis en place une étude exploratoire. La nature exploratoire de notre recherche nous a amené à recourir à une méthodologie qualitative. Nous avons dès lors expérimenté la démarche inductive et compréhensive afin d'acquérir une compréhension des représentations des enseignantes exerçant dans des établissements scolaires situés en milieu urbain et pratiquant une pédagogie par la nature sur base volontaire. Kaufmann (2016) note que dans une optique d'induction analytique, les phases d'une construction de l'objet sont inversées « le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 2016, p. 22).

Nous utilisons l'analyse inductive car nous désirons découvrir le sens que l'acteur·trice de terrain construit à partir de sa propre réalité. Blais et Martineau (2006) définissent l'induction comme : « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (p.5).

Notre posture de recherche relève de la compréhension car le but de notre démarche est de parvenir à dégager le sens produit derrière les propos tenus par les enseignantes de notre échantillon sur leurs perceptions, leurs représentations d'une éducation « par et dans » l'environnement naturel. Selon Charmillot et Dayer (2007), dans une perspective compréhensive, « les hypothèses ne sont pas déterminées a priori et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain » (p.134).

Notre recherche s'inscrit également dans un paradigme interprétatif. Notre objectif est d'analyser les pratiques de l'école du dehors en nature à partir de l'interprétation

subjective que les enseignantes accordent à leur enseignement en nature, au sens qu'elles donnent à une pédagogie par la nature et au développement d'une écocitoyenneté. Les concepts présentés dans la partie théorique permettent ensuite d'apporter un éclairage sur les représentations des enseignantes.

3.3 Une recherche qualitative « L'entretien semi-directif »

Blanchet et Gotman (2015, p.39) suggèrent que l'entretien est un outil particulièrement approprié dans une enquête exploratoire. Les auteurs notent que cet outil de prédilection « contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement et permet un « processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » (Thompson, 1980) tout au long de la recherche, il est particulièrement indiqué en début de l'enquête, lorsque les hypothèses de départ ne sont qu'incomplètement formulées. » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 39). En effet, nous n'avons pas formulé d'hypothèses fortes fondées sur la théorie.

Pour recueillir nos données, nous avons privilégié les entretiens semi-directifs à travers lesquels les enseignantes étaient invitées à parler de leurs représentations d'une éducation « par et dans » l'environnement naturel. A travers le discours de ces actrices de terrain et les informations données sur leurs approches pédagogiques, nous désirions saisir le sens donné à leurs pratiques individuelles. Notre objectif étant d'obtenir des informations sur les représentations, les conceptions et les objectifs visés par l'enseignante afin d'explorer le phénomène étudié dans le contexte des pratiques d'une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain.

Selon Baribeau et Royer (2012), « L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (p.26).

3.4 Le dispositif méthodologique

Dans cette partie, nous développons le dispositif de recherche mis en œuvre. Premièrement, nous présentons le choix de notre échantillon. Deuxièmement, nous

décrivons le guide d'entretien et sa construction. Troisièmement, nous exposons la méthode d'analyse des entretiens. Pour terminer, nous abordons les limites de notre dispositif de recherche.

3.4.1 L'échantillon

Premièrement, le peu d'incitants institutionnels pour une éducation « par et dans » l'environnement nous a amené à nous focaliser sur des enseignant·e·s pratiquant une pédagogie par la nature de manière volontaire. Nous sommes interpellées par le fait que certain·e·s enseignant·e·s, travaillant dans des écoles au sein desquelles l'école du dehors ne fait pas partie du projet d'établissement, s'intéressent malgré tout à cette pratique pédagogique. Pour cette raison, nous n'avons pas sélectionné d'enseignant·e·s exerçant dans des écoles plaçant l'école du dehors au cœur de leur projet d'établissement. En effet, par exemple, les représentations des contextes de travail peuvent être a priori très différentes.

Deuxièmement, nous avons sélectionné nos participantes parmi des enseignant·e·s exerçant en milieu urbain plutôt qu'en milieu rural. Compte-tenu de la disparition progressive de nature et du manque de connexion à la nature des jeunes élèves scolarisé·e·s et domicilié·e·s en ville, il nous a semblé important de cerner le sens que les enseignant·e·s donnent aux expériences d'apprentissage en nature chez ces enfants.

Par ailleurs, nous n'avons interviewé que des enseignantes exerçant dans le niveau fondamental de la maternelle à la deuxième primaire. Nous expliquons ce choix par l'exigence de circonscrire l'échantillon dans le but d'éviter d'importantes différences de représentations et de conceptions du métier. Bien que la formation initiale ne soit pas exactement similaire, les compétences à développer chez les élèves se rejoignent. En outre, une éducation « par et dans » l'environnement est particulièrement adaptée aux jeunes enfants.

Notre échantillon est composé de huit enseignantes dont quatre enseignent en maternelle et quatre en première et deuxième primaire.

Pour procéder à la sélection de notre échantillon, nous avons fait appel à des enseignantes participant à la formation « Apprendre dans la nature » organisée par l'Asbl Tournesol de Bruxelles Environnement. Trois d'entre elles ont accepté de participer (EM2, EM3 et EP5). EM1, EM4 et EP8 sont des connaissances indirectes. Enfin, nous

avons contacté EP6 et EP7 via une plateforme permettant l'échange de pratiques enseignantes dans le cadre de l'école du dehors. Les participantes ont des âges et des niveaux d'ancienneté dans l'enseignement différents. Bien que nous n'ayons pas sélectionné notre échantillon en fonction du genre des participant·e·s, nous n'avons pu nous entretenir qu'avec des personnes de genre féminin.

Pour respecter l'anonymat des personnes interrogées (N=8), l'établissement scolaire dans lequel elles exercent et garantir la confidentialité de leur témoignage, nous leur avons attribué un nom d'emprunt. Un format d'identification composé de trois signes nous permet de les nommer et les identifier rapidement lors de l'analyse. (EM) pour les enseignantes en maternelle et (EP) pour les enseignantes du primaire. Le chiffre attribué à chacune correspond à l'ordre chronologique des entretiens. Nous présentons ci-dessous un tableau présentant les caractéristiques des personnes interrogées. (Tableau 1)

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des enseignantes (N=8)

Participant·es	EM1	EM2	EM3	EM4	EP5	EP6	EP7	EP8
Lieu d'enseignement	Woluwe Saint-Lambert	Woluwe Saint-Lambert	Laeken	Liège	Anderlecht	Forêt	Louvain-la-Neuve	Anderlecht
Années d'ancienneté	10	25	23	18	8	19	23	12
Genre	F	F	F	F	F	F	F	F
Âge	33	49	50	46	28	40	44	37
Milieu socio-économique décrit par l'enseignante	Favorisé	Favorisé et défavorisé	Défavorisé	Favorisé et défavorisé	Défavorisé	Favorisé et défavorisé	Favorisé	Défavorisé
Indice socio-économique de l'établissement (/20)	20	17	1	5	1	12	20	5
Années d'enseignement	2ème maternelle	1ère et 2ème maternelle	2ème et 3ème maternelle	3ème maternelle	2ème primaire	1ère primaire	1ère primaire	1ère primaire
Caractéristiques du quartier urbain	Végétalisé	Végétalisé	Minéralisé	Végétalisé	Minéralisé	Végétalisé	Végétalisé	Minéralisé
Lieu de sortie	Zone boisée non aménagée	Parc aménagé	Parc aménagé	Parc, Petit bois, Zone de friche	Parc Boisé	Parc boisé	Parc et forêt	Parc boisé

3.4.2 Le guide d'entretien

Dans son ouvrage sur l'entretien compréhensif, Kaufmann (2016, p.38) recommande d'expérimenter une première fois la grille de questions. Blanchet et Gotman (2015) suggèrent également que « la réalisation d'un guide d'entretien suppose une démarche itérative entre la conceptualisation des questions et leur mise à l'épreuve dans l'entretien. Cette confrontation des idées avec les données s'effectue elle-même lors d'entretiens-tests » (p.59). Pour cette raison, nous nous sommes entretenues avec une enseignante de deuxième primaire avant de proposer une version définitive de notre guide d'entretien. En effet, ce pré-test nous a permis de préciser davantage notre problématique et de circonscrire notre question de recherche. A ce titre, nous n'avons pas utilisé ces premières données recueillies. Notre guide d'entretien définitif s'est élaboré à partir d'une liste d'informations qui nous semblaient utiles à collecter. Nous les avons transformées en questions relativement ouvertes pour favoriser l'émergence d'un témoignage en profondeur. Bien que nos interrogations soient structurées, nous ne dirigeons pas le discours. Notre guide d'entretien (Annexe 1) se compose de 26 questions. Nous avons cherché à organiser nos questions par thèmes. Kaufmann (2016) suggère que « la grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif. Une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. » (p.43). A ce titre, les participantes nous apportaient certaines informations sans que la question ne soit déjà posée. Lorsque les personnes interrogées avaient des difficultés à répondre, nous prenions soin de reformuler différemment nos questions et d'avoir recours à de nombreuses relances.

Chaque entretien débute par une brève présentation de la thématique de notre recherche et une information sur les règles déontologiques inhérentes à ce type de recueil de données. La structure de notre guide d'entretien se construit en quatre phases. Une première phase introductive permet d'établir le profil de l'enseignante, son rapport à la nature vu à travers les expériences durant l'enfance ainsi que son cadre professionnel selon une description rationnelle : son âge, son poste actuel, son statut, son parcours dans le métier, une description du public scolaire, de l'établissement dans lequel elle exerce et du quartier urbain dans lequel est situé l'établissement. Cette première phase nous permet d'introduire le sujet. Le caractère relativement simple de ces premières questions favorise l'instauration d'un climat de confiance.

La deuxième phase se centre sur l'objet de notre recherche. Elle a pour objectif d'accéder aux représentations de l'enseignante, au sens qu'elle accorde à l'école du dehors, et notamment à une éducation « par et dans » l'environnement. Dans cette phase, nous tentons d'amener l'enseignante à nous expliquer la provenance de son intérêt pour l'école du dehors. A travers les expériences vécues, elle nous fait part de ses observations, de ses sentiments, des difficultés rencontrées, de ses représentations et perceptions lors des pratiques pédagogiques et éducatives par la nature.

La troisième phase aborde les approches pédagogiques davantage en profondeur pour comprendre les motivations qui les animent et les objectifs visés prioritairement lors des pratiques de l'école du dehors. Cette troisième phase doit nous permettre de mettre au jour, dans le discours des enseignantes, les attitudes et aptitudes développées par les élèves.

En guise de conclusion, une quatrième phase propose à l'enseignante de faire le point sur le rôle que l'école peut jouer dans une éducation « par et dans » l'environnement et analyser la pertinence d'une formation spécifique.

La majorité des questions se veulent exploratoires et les concepts présentés dans la partie théorique nous permettent d'apporter un éclairage sur les représentations des enseignantes d'une éducation « par et dans » l'environnement.

3.4.3 La méthode d'analyse des entretiens

Les données ont été enregistrées. La durée des entretiens varie entre 47 minutes et 1 H 17. Chaque entretien a été retranscrit intégralement. Nous avons procédé à plusieurs lectures des entretiens afin de nous familiariser avec le contenu du corpus. A partir de ces lectures, nous avons identifié les codes répétitifs et pertinents en lien avec notre question de recherche et qui émergent principalement de l'empirie selon une logique inductive. Blais et Martineau (2006) notent : « L'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (p.4).

Selon une approche inductive générale, nous avons procédé à un codage ouvert et axial (Thomas, cité dans Blais et Martineau, 2006). Afin de comparer et organiser l'ensemble des entretiens, nous avons constitué une grille d'analyse (Annexe 2) en fonction des

codes dégagés dans l'ensemble du matériau. Le codage est expérientiel car nous avons puisé dans les représentations et les conceptions décrites par des actrices de terrain. Nous avons rédigé un lexique de codes afin d'explicitier des unités de sens (Annexe 3). Nous avons ensuite identifié les relations entre les codes pour les regrouper en sous-catégories, elles-mêmes regroupées en catégories. Selon Blais et Martineau (2006), « les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées » (p. 6).

Nous avons élaboré cette grille manuellement et nous l'avons appliquée à l'ensemble de nos entretiens de manière verticale dans un premier temps afin d'en dégager une logique interne. Ensuite, nous avons procédé à un découpage transversal en dégageant dans le contenu des entretiens ce qui correspond au même thème (Blanchet et al., 2015). L'analyse horizontale pour comparer nos huit entretiens, catégorie par catégorie de manière transversale permet de dégager les convergences et les divergences de huit pratiques d'enseignement pour comprendre et expliquer les représentations des enseignantes sur les expériences scolaires en nature. Cette analyse de contenu de type « thématique » est particulièrement adaptée pour apporter « des modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non de l'action » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 96).

Les observations faites dans les différents entretiens sont analysées afin de dégager des liens entre les enseignantes. Ces interrelations sont ensuite discutées à la lumière des concepts de la partie théorique afin de faire émerger des hypothèses interprétatives a posteriori.

3.5 Les limites du dispositif de recherche

Notre dispositif de recherche comporte plusieurs limites.

Premièrement, Michelat (cité dans Kaufmann 2016, p.41) postule que dans une démarche qualitative, nous ne pouvons considérer l'échantillon comme représentatif. D'autant plus que ce dernier se compose de seulement huit enseignantes. Nous ne pouvons dès lors généraliser à la population. En effet, nous n'accédons qu'à la compréhension et la représentation de cas particuliers. En outre, notre recherche s'est faite sur les représentations des enseignantes pratiquant cet enseignement sur base volontaire. Afin d'accéder à une plus large compréhension sur les représentations des enseignantes

pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement, il serait intéressant d'investiguer nos recherches auprès d'enseignant·e·s exerçant dans des établissements scolaires inscrivant cette éducation dans leur projet d'établissement dans le but de vérifier la transférabilité des résultats.

Deuxièmement, concernant notre outil de collecte de données, le choix des entretiens semi-directifs s'est imposé en raison de notre volonté d'obtenir des informations sur les représentations des enseignantes, de ce qu'elles disent de l'éducation « par et dans » l'environnement et de ce qu'elles pensent de cette pédagogie par la nature à travers leurs expériences. Comme le souligne Gauthier (2007) « Cette « saisie en profondeur » est évidemment à contextualiser puisque toute entrevue, par définition même, est un discours co-construit, et donc nécessairement orienté » (p.89).

Dans le même ordre d'idée, Kaufmann (2016) note que « Le statut de l'interprétation est paradoxal. Elle est en effet fondée sur la subjectivité du chercheur alors que c'est d'elle que dépend l'objectivation, la construction d'un objet sociologique révélant les limites de la connaissance spontanée » (p. 93).

Troisièmement, pour assurer la validité de l'analyse inductive, nous n'avons pas procédé comme le suggère Thomas (cité dans Blais et Martineau, 2006) à un « codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories et la vérification auprès des participants de l'étude » (p.12).

Chapitre 4 : Analyse des données

Ce chapitre reprend les catégories et sous-catégories présentes dans notre grille d'analyse. Premièrement, nous présentons les enseignantes interviewées selon leur âge, leur ancienneté professionnelle et leur année d'enseignement actuelle ainsi qu'une brève description de l'établissement dans lequel elles exercent. Nous abordons leur représentation du métier d'enseignant·e. Nous précisons la manière dont elles décrivent leur profil d'enseignante pratiquant l'école du dehors et expliquons pourquoi et comment elles sont parvenues à mettre en place une éducation « par et dans » l'environnement sur base volontaire.

Deuxièmement, nous abordons leur rapport à la nature. Ce qu'elles racontent de leurs expériences en nature durant l'enfance dans le cadre familial et scolaire, le rapport qu'elles entretiennent avec l'environnement naturel durant l'âge adulte dans le cadre privé d'une part et professionnel d'autre part.

Troisièmement, nous décrivons leur contexte de travail selon le public scolaire, les caractéristiques du milieu où ont lieu les sorties ainsi que les moyens dont elles disposent pour mener à bien une éducation « par et dans » l'environnement.

Quatrièmement, nous évoquons les informations qu'elles nous donnent concernant les approches pédagogiques par la nature : pratiques, objectifs et organisation.

Cinquièmement, nous décrivons l'acquisition des compétences qu'elles perçoivent chez leurs élèves, au niveau personnel et social ainsi qu'au niveau des valeurs écocitoyennes développées lors des sorties en nature. Pour terminer, nous présentons nos synthèses thématiques illustrées par des tableaux comparatifs des représentations des huit participantes de notre échantillon. L'information détaillée contenue dans les cellules de chaque tableau est présente dans les annexes. (Annexes 4, 5, 6 et 7).

4.1 Profil des enseignantes interviewées

4.1.1 Les enseignantes en maternelle

EM1

EM1 a 33 ans et 10 ans d'ancienneté dans l'enseignement maternelle. Elle accueille au sein de sa classe 22 élèves de deuxième maternelle issus d'un milieu favorisé. L'établissement scolaire dans lequel elle exerce est situé dans la commune de Woluwe

Saint-Lambert en région de Bruxelles capitale. Le quartier est pourvu d'espaces verts. Elle décrit l'école comme une grosse infrastructure, néanmoins très humaine où tout le monde se connaît. C'est une école à pédagogie active basée sur « la surprise », point de départ pour lancer les activités. Elle affectionne cette pédagogie où les enfants amènent leurs centres d'intérêts. Il lui importe que les élèves soient à la source de leurs apprentissages. Son rôle d'enseignante est d'apporter les outils pour faire naître l'émerveillement et la curiosité chez ses élèves. Elle dit vouloir être authentique, car selon elle, cela favorise la confiance. Depuis trois ans, elle pratique la pédagogie par la nature. EM1 dit ne pas s'estimer expérimentée dans cette pratique pédagogique. Néanmoins, elle avoue avoir de nombreuses connaissances sur le milieu naturel en ayant recours à des lectures et en s'informant sur la fragilité du milieu. EM1 nous partage son besoin de sortir du cadre fixe de la classe pour vivre quelque chose de plus authentique avec ses élèves. Pour défendre ce choix pédagogique, elle déclare avoir avancé des arguments écoresponsables à la direction. Selon elle, pour conscientiser les enfants au respect de la nature, il importe au préalable de développer une relation affective.

EM2

EM2 a 49 ans et enseigne en maternelle depuis 25 ans. Elle accueille au sein de sa classe 24 élèves de première et deuxième maternelle. L'établissement scolaire est situé dans la commune de Woluwe Saint-Lambert en région de Bruxelles capitale et est implanté aux abords d'un parc. EM2 nous explique qu'autrefois, l'établissement accueillait principalement un public issu d'un milieu favorisé. Depuis quelques années, l'établissement favorise la mixité sociale. Elle décrit l'enseignement de son école comme étant traditionnel. Toutefois, elle dit porter un intérêt particulier pour les pédagogies actives et nous raconte s'être formée en pédagogie Freinet, Montessori et Steiner. Ses expériences en pédagogies actives l'ont convaincue de travailler en classe verticale. Elle précise être la seule institutrice à fonctionner de la sorte dans l'établissement. Les formations suivies à Bruxelles Environnement lui ont permis de convaincre sa direction pour recevoir l'autorisation d'instaurer un rituel de sortie avec ses élèves chaque mercredi depuis deux ans. Bien qu'elle soit également formatrice à la FoCEF où elle partage ses expériences de pratiques d'école du dehors, EM2 se dit toujours en tâtonnement. EM2 raconte qu'il lui importe d'instaurer un retour à l'essentiel car selon

elle, les enfants sont déconnectés de la nature. Elle mentionne leur besoin d'apprendre en utilisant leurs 5 sens. Ils sont, selon elle, trop souvent exposés aux écrans.

EM3

EM3 a 50 ans. Elle est institutrice maternelle depuis 23 ans. Elle exerce dans le même établissement depuis 20 ans. Les abords du bâtiment sont minéralisés. Elle décrit celui-ci comme une école ghetto accueillant des enfants issus d'un milieu socio-économique très défavorisé. L'établissement scolaire est situé dans la commune de Laeken à proximité de Molenbeek en région Bruxelles capitale. Elle accueille au sein de sa classe 22 enfants de deuxième et troisième maternelles. Selon elle, son rôle pédagogique n'est pas d'éduquer mais d'enseigner qui elle est en transmettant ses valeurs. EM3 affirme s'intéresser à l'école du dehors depuis 15 ans mais grâce à la formation « Apprendre dans la nature », elle confie se sentir plus armée pour sortir avec ses élèves. Elle précise la chance d'avoir son compagnon comme accompagnateur. Sans lui, elle ne pourrait se rendre au parc situé à 500 mètres de l'école. Toutefois, elle déclare que la direction l'encourage vivement à sortir avec ses élèves. Elle se dit en tâtonnement car elle avoue sortir une fois par mois depuis peu de temps. Au sein de son équipe pédagogique, elle nous explique son sentiment de solitude en fonctionnant de la sorte. Selon elle, c'est important d'amener ses élèves au parc car ils ne sortent pas suffisamment de chez eux.

EM4

EM4 a 46 ans et 18 ans d'ancienneté dans l'enseignement maternelle. L'établissement dans lequel elle exerce est situé à Liège dans le quartier de Xhovémont. Ce quartier est pourvu de nombreux espaces verts. EM4 décrit l'établissement comme une grande école favorisant la mixité sociale. Elle accueille au sein de sa classe entre 20 et 25 élèves de troisième maternelle. Elle explique que son école ne promeut pas une pédagogie particulière. Toutefois, depuis la mise en place du plan de pilotage, EM4 nous informe que l'équipe éducative a décidé d'inclure dans le projet d'établissement un nouvel objectif intitulé « Bien-être et sport ». L'objectif de ce projet pédagogique est de permettre aux élèves de combler leur besoin de bouger. Elle décrit son rôle d'enseignante comme étant celui d'élever ses élèves vers le haut. Selon elle, apprendre dans la nature

permet d'ancrer les apprentissages dans le concret. Elle précise que certaines notions ne peuvent s'apprendre en restant assis sur une chaise. Pour elle, sortir avec sa classe en extérieur va de soi et elle le fait depuis le début de sa carrière. Elle dit ne pas être novice mais bien expérimentée, formée et en tâtonnement. Elle nous raconte son expérience passée dans une école Freinet. Elle mentionne l'importance d'aller découvrir son environnement, d'apprendre en observant, en manipulant, en étant acteur·trice de ses apprentissages.

4.1.2 Les enseignantes en primaire

EP5

EP5 a 28 ans. Elle enseigne depuis 8 ans. Elle a travaillé comme professeur de français pendant un an en Hongrie. A son retour en Belgique, elle a l'occasion de travailler dans une petite école de village à proximité de chez elle et a exercé trois mois dans le spécialisé de type 1 et 8. Ensuite, elle obtient une place d'institutrice en deuxième primaire dans la commune Bruxelloise d'Anderlecht où elle enseigne actuellement depuis 7 ans. Elle a en charge 16 élèves. Elle nous témoigne de la dangerosité du quartier et mentionne la présence de fils barbelés au-dessus des murs entourant la cour de récréation. Les abords de l'établissement sont minéralisés. Elle décrit son établissement comme étant caractérisé par un dispositif d'accueil d'élèves primo-arrivants. Elle dit considérer son rôle d'enseignante comme celui d'accompagner les élèves dans l'apprentissage. Elle se fixe pour objectif que les élèves aient acquis davantage de connaissances qu'en arrivant dans sa classe. Son intérêt pour l'école du dehors est assez récent. Toutefois, elle dit ne pas se considérer comme novice mais plutôt en tâtonnement car elle explique avoir pu observer les avantages et les inconvénients des pratiques pédagogiques en nature. Elle a commencé à sortir avec sa classe il y a un an lorsqu'elle s'est inscrite à la formation « Apprendre dans la nature » avec trois autres collègues. Depuis lors, elle se rend avec sa classe dans un parc boisé deux fois par mois. Elle affirme que la pédagogie par la nature lui tient à cœur pour répondre aux besoins de ses élèves. Elle a également l'impression qu'ils s'approprient davantage les apprentissages en étant dans l'action.

EP6

EP6 a 40 ans. Elle est institutrice en première primaire dans un établissement situé dans la commune de Forêt à Bruxelles. A la base, elle est diplômée en tant qu'institutrice maternelle mais a fait la passerelle pour enseigner dans le primaire. Elle a 19 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Elle nous raconte que son double diplôme l'a amenée à enseigner dans le 5/8 pendant 11 ans. Elle affirme avoir suivi sa scolarité primaire et secondaire dans un établissement néerlandophone. Cette expérience scolaire lui a permis d'exercer comme professeur de néerlandais dans une école à pédagogie traditionnelle à Bruxelles. Elle confie s'être un peu perdue dans cet enseignement traditionnel. A l'heure actuelle, elle entame sa troisième année dans une petite école communale à pédagogie active « plan IENA ». EP6 nous explique que le travail en cycle y est privilégié mélangeant les pédagogies actives Montessori, Decroly et Freinet. Cette école accueille un public mixte composé d'enfants domiciliés dans le quartier et d'enfants dont les parents trouvent un intérêt particulier pour la pédagogie valorisée par l'école. Elle a ouvert ses portes il y a cinq ans au milieu d'un parc. Elle explique que l'école est à l'heure actuelle toujours en construction et les cours se donnent provisoirement dans des containers. Cette année, EP6 nous raconte que l'équipe pédagogique a décidé d'intégrer l'école du dehors dans le projet d'établissement. Elle déclare être à l'initiative du projet. Selon elle, son rôle d'enseignante consiste à amener ses élèves à devenir des futur·e·s citoyen·ne·s informé·e·s, ouvert·e·s au monde et au respect des différences. EP6 précise ne pas être expérimentée dans l'école du dehors. Néanmoins, elle dit être une enseignante passionnée et attachée à l'environnement naturel. Elle se dit convaincue de l'importance de développer chez ses élèves une relation affective avec la nature. Selon elle, le respect de l'environnement est une compétence clé à développer chez ses élèves.

EP7

EP7 a 44 ans. Elle a 23 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. L'établissement scolaire dans lequel elle exerce depuis le début de sa carrière est situé dans la ville de Louvain-La-Neuve, pourvue de nombreux espaces verts. Au sein de son établissement, elle a enseigné dans des classes de sixième, de cinquième et de troisième année. Actuellement, elle a en charge 21 élèves de première primaire. Son intérêt pour l'école du dehors lui vient de son amour pour la nature et les animaux. Elle nous explique avoir

suivi plusieurs formations dont la « leçon verte ». Elle déclare lire beaucoup et s'informer sur la pédagogie par la nature pratiquée dans les écoles du dehors des pays Scandinaves. Elle travaille en 4/5 dans l'enseignement. Cet horaire lui permet, tous les jeudis, de faire des animations pour une Asbl. Elle se rend dans des classes de maternelle et propose de transformer la classe en petite ferme le temps d'une journée. Par le biais de « la leçon verte », elle déclare avoir pu convaincre la direction et les parents d'adhérer au projet de l'école du dehors en sortant régulièrement avec sa classe. Selon elle, la nature disparaît et les enfants sont trop peu en contact avec elle. D'une part, elle explique qu'il lui importe de reconnecter les enfants à la nature. D'autre part, elle dit vouloir répondre à leur besoin de bouger. Elle avoue se sentir quelque peu novice en tant qu'enseignante pratiquant l'école du dehors. Toutefois, elle dit se sentir à l'aise dans cette pratique en raison de l'intérêt qu'elle lui porte. Elle décrit son rôle comme celui de permettre à l'élève d'évoluer, de grandir. Elle nous explique qu'elle préfère rester à l'essentiel de l'écriture, de la lecture et du savoir calculer pour pouvoir les ouvrir à d'autres apprentissages davantage authentiques.

EP8

EP8 a 37 ans. Elle a 12 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Après quelques intérim, elle est engagée au sein de l'établissement dans lequel elle exerce actuellement en tant qu'institutrice primaire. Celui-ci est localisé dans la commune Bruxelloise d'Anderlecht. Elle accueille au sein de sa classe 23 élèves de première primaire issus d'un milieu défavorisé. Elle décrit l'établissement comme une petite école maternelle et primaire située au milieu d'une cité. Elle nous informe de la présence de quelques arbres aux abords de l'école. Elle précise que la population est d'origine étrangère et que ces familles allochtones ne s'expriment pas en français. EP8 décrit son rôle pédagogique comme celui de donner l'envie aux enfants de s'ouvrir au monde. Elle dit que l'apprentissage n'est pas le plus important et précise qu'elle accueille des enfants ayant des difficultés. Elle tente au mieux de les préparer à devenir de futur·e·s adultes responsables. L'idée de pratiquer l'école du dehors lui vient de sa précédente collègue. Celle-ci n'exerce plus dans l'établissement et EP8 éprouve des difficultés à motiver sa nouvelle collègue. Pour cette raison, elle ne se rend plus au parc avec ses élèves. A ce titre, elle dit se considérer comme une enseignante novice dans l'école du dehors.

4.1.3 Synthèse des profils des enseignantes interviewées

Les enseignantes interviewées sont âgées entre 28 et 50 ans. L'ancienneté professionnelle des 8 enseignantes varie entre 8 et 25 ans. De 10 à 25 ans d'ancienneté chez les 4 enseignantes en maternelle et de 8 à 23 ans d'ancienneté chez les 4 enseignantes du primaire. Concernant l'âge et l'ancienneté dans l'enseignement, nous n'observons pas de réelle différence entre les enseignantes en maternelle et les enseignantes en primaire. Concernant l'année d'enseignement, EM2,3 accueillent deux niveaux maternels. EM2 a une classe de 1^{ière} et 2^{ième} maternelle et EM3 a une classe de 2^{ième} et 3^{ième} maternelle. EM1 a une classe de 2^{ième} et EM4 a une classe de 3^{ième} maternelle. Dans le groupe des enseignantes en primaire, une seule enseignante exerce en 2^{ième} primaire (EP5) et les trois autres accueillent une classe en première primaire (EP6,7,8).

Sur les huit enseignantes, cinq enseignent dans un établissement situé dans un quartier urbain végétalisé (EM1,2,4, EP6,7). Les établissements scolaires des trois autres enseignantes sont situés dans un quartier urbain minéralisé qu'elles décrivent comme étant défavorisé (EM3, EP5,8). Deux enseignantes (EM1 et EP6) travaillent dans une école à pédagogie active. EM2, 3,4, EP5,7,8 décrivent l'enseignement de leur établissement comme étant traditionnel.

Lorsqu'il s'agit de nous décrire leur rôle en tant qu'enseignante et ce que signifie « enseigner », nous constatons des différences chez les quatre enseignantes en maternelle. Pour EM1, il s'agit de faire naître l'émerveillement et la confiance en soi. EM2 dit vouloir permettre à ses élèves d'apprendre en utilisant les cinq sens. Selon EM3, enseigner signifie partager ses valeurs. EM4 décrit son rôle comme celui d'amener les élèves à grandir, à s'élever vers le haut. Deux enseignantes en primaire (EP5,7) rejoignent EM4 dans cette idée. EP6,8 déclarent vouloir permettre aux enfants de s'ouvrir au monde et de transmettre des valeurs de respect.

Concernant la caractérisation de leur profil d'enseignante pratiquant l'école du dehors, quatre d'entre elles se disent « en tâtonnement » (EM2,3, EP5,7). Deux sur huit expriment qu'elles ne sont « pas expérimentées » (EM1 et EP6). Or, ces deux enseignantes pratiquent l'école du dehors une fois par semaine. EM1 sort avec ses élèves depuis trois ans alors qu'EP6 le fait sérieusement depuis l'année passée. L'expérience de EM4 l'amène à se décrire comme étant expérimentée et formée. Elle précise qu'elle reste

toujours en tâtonnement. Enfin, EP8 dit être novice et explique qu'elle n'a plus l'occasion de pratiquer l'école du dehors.

Sept sur les huit enseignantes ont pris l'initiative de pratiquer l'école du dehors avec leur classe (EM1,2,3,4, EP5,6,7). EP8 a accompagné sa collègue. En outre, dans une certaine mesure, EM4 et EP6 sont parvenues à intégrer cette pratique dans le projet d'établissement. Pour convaincre leur direction, quatre d'entre elles ont suivi une formation (EM2,3, EP5,7). EM1 dit avoir avancé des arguments écoresponsables à sa direction. Selon EM1, pour conscientiser les enfants au respect de l'environnement, il importe que ceux-ci développent une relation affective avec la nature. EP6 la rejoint dans cette idée et c'est principalement la raison qui l'amène à pratiquer une éducation « par et dans » l'environnement. Quatre d'entre elles déclarent que les enfants sont déconnectés de leur environnement naturel (EM2,3, EP7,8). Elles expliquent qu'ils sortent peu de chez eux. EM4, EP5,7 déclarent accorder une importance au besoin de bouger des élèves. Selon elles, les élèves s'approprient davantage les apprentissages dans l'action. Trois enseignantes expliquent l'importance du caractère authentique des apprentissages lorsqu'ils sont vécus dans un milieu naturel.

4.2 Rapport à la nature de l'enseignante

Nous présentons les représentations des enseignantes de leur rapport à la nature dans plusieurs contextes. Premièrement, nous rendons compte de leurs expériences en nature durant l'enfance dans le cadre familial et dans le cadre scolaire. Deuxièmement, nous nous intéressons à l'intérêt porté pour l'environnement naturel en tant qu'adulte en dehors de leur cadre professionnel et portons un regard sur leur culture générale du milieu naturel. Troisièmement, nous analysons leur rapport à la nature dans le cadre professionnel à plusieurs niveaux : le besoin ressenti de formation, l'engouement pour l'enseignement en milieu naturel, l'aisance pédagogique en dehors du cadre rigide de la classe, la conception de la fonction comme opportunité pour communiquer spontanément de l'information relative à la protection des biens communs naturels. L'objectif est de caractériser l'influence de l'identité enseignante sur la mise en œuvre d'une éducation « par et dans » l'environnement.

4.2.1 Durant l'enfance

Nous nous focalisons sur les témoignages relatifs aux expériences en nature des enseignantes durant l'enfance. L'objectif est de savoir si des expériences en nature ont été vécues pendant l'enfance et si elles ont marqué durablement les enseignantes jusqu'à l'âge adulte.

Cinq enseignantes habitaient en ville durant leur enfance (EM1, 2,3, EP6, 7). Tandis que EM4, EP5, 8 ont grandi à la campagne. Les huit enseignantes ont des nets **souvenirs d'enfance en nature dans le cadre familial** qui leurs sont propres. EM1 explique l'intérêt porté par ses parents pour la nature :

« J'ai vécu en ville avec des parents très très nature et donc on était quand même vraiment beaucoup dehors et donc heu j'ai beaucoup beaucoup voyagé surtout. J'ai eu une scolarité entrecoupée par des voyages en cours d'année et des voyages nature donc heu voilà de la randonnée, des refuges, Saint-Jacques de Compostelle. » (EM1, L 2-5)

EM2 exprime avoir passé les périodes de vacances à la campagne et EP6 explique se rendre avec sa famille tous les week-ends dans la maison de campagne et y vivre des moments de liberté : *« [...] à cette époque-là on pouvait partir assez facilement entre enfants, sans adulte quoi. »* (EP6, L 10). EM3 décrit le quartier urbain de son enfance comme étant pourvu d'espaces verts. EP7 a vécu une partie de son enfance à la campagne et ensuite dans la ville de Louvain-la-Neuve. EM4 a grandi dans un village de campagne. Les parents de EP5 étaient propriétaires d'une ancienne ferme. Le domicile familial de EP8 était situé dans un quartier résidentiel entouré de bois et de champs. EP8 décrit les moments de liberté avec les enfants du quartier sans surveillance parentale. Pour illustrer ce propos, nous avons choisi l'extrait suivant :

« C'était une époque où on jouait tout le temps dehors. [...] On allait dans le bois et on faisait notre petite cabane. On se cachait. On faisait des petits jeux. [...] Julie et Mélissa, quand c'est arrivé, j'avais déjà 12 ans donc vraiment c'était l'insouciance et les parents non, ils n'avaient pas du tout d'inquiétude par rapport au fait qu'il y avait des enfants qui disparaissent. » (EP8, L 14-20)

Concernant le fait d'avoir vécu **des expériences scolaires en nature**, quatre enseignantes rapportent n'avoir aucun souvenir (EM2, 3, EP5, 8). EP6 dit avoir eu l'occasion de faire

des excursions annuelles à la ferme. Elle précise que des sorties devaient sans doute avoir lieu mais n'en n'a pas réellement souvenir. Mis-à-part l'entretien d'un potager à l'école, EP6 explique ne pas avoir eu d'expérience scolaire dans la nature. A contrario, EM4 évoque des souvenirs de l'école primaire : « *On allait voir les cours d'eau, les affluents, les confluents, les balades pour observer les arbres.* » (EM4, L 13). Enfin, EM1 était inscrite dans une école à pédagogie active. Elle décrit l'établissement scolaire comme : « [...] *une villa dans un très beau terrain boisé. [...] il n'y a pas une cour dallée, il y a des arbres, on est quand même beaucoup dehors dans l'expérience active de la nature.* » (EM1, L 14-16)

Ces éléments permettent de mettre en évidence que toutes les enseignantes ont vécu des expériences en nature durant l'enfance dans le cadre familial dont le souvenir perdure jusqu'à l'âge adulte. Par contre, la majorité des enseignantes n'ont pas de souvenirs particuliers d'expériences en nature dans le cadre scolaire.

4.2.2 Durant l'âge adulte en dehors du cadre professionnel

Nous nous focalisons sur les témoignages relatifs au rapport à la nature des enseignantes à l'âge adulte dans leur vie privée. L'objectif est de savoir si les enseignantes éprouvent des émotions vis-à-vis de la nature et une affection pour les activités en milieu naturel. L'intérêt est également porté sur l'appréciation de leur niveau de connaissance des milieux naturels.

Six enseignantes sur huit expriment un **sentiment de bien-être et de joie au contact de la nature** (EM2, 3,4, EP5, 6,7). EM2 se dit sensible aux odeurs et ressent le besoin impérieux de se balader dans un environnement naturel. EM3 rejoint EM2 et dit s'octroyer des moments de méditation : « *Tous les matins, quand j'ai le temps, je vais méditer en-dessous d'un chêne* » (EM3, L 8-9). EP5 nous partage sa passion pour la randonnée « *j'adore partir en week-end en rando avec mon sac à dos et je dors dans des bivouacs.* » (EP5, L 11-12).

Trois enseignantes (EM1, 2,4) s'expriment sur leur niveau de **connaissances relatives à l'environnement naturel**. EM1 précise avoir une culture générale sur la nature acquise durant l'enfance. Elle explique être devenue dans son école la référence en matière de végétaux. De plus, EM1 déclare s'être informée sur la fragilité du milieu d'une réserve naturelle avant de s'y rendre avec sa classe. EM2 avoue que son manque de connaissance a impacté son désir d'organiser des sorties nature : « [...] *j'ai mis du temps à sortir parce*

que moi, mes plus grandes craintes, c'étaient mes connaissances et je me bloquais en me disant que mince, je n'arrive pas à reconnaître les feuilles, l'arbre. (EM2, L 521-523). Toutefois, EM2 explique avoir tenté de suivre une formation guide nature. Elle ne la pas suivie à terme en raison de son aspect trop théorique. EM4 a acquis des connaissances durant les études secondaires en option « Biotechnique ». Nous notons que les cinq autres enseignantes ne s'expriment pas sur leur niveau de connaissance du milieu naturel. EP5 estime utile d'avoir des connaissances de base.

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la majorité des enseignantes interviewées éprouvent des sensations positives avec la nature.

Le niveau de connaissance environnementale est un sujet peu abordé. Notons cependant que le manque de connaissance générale peut être un frein à la réalisation de sorties en nature et que les connaissances acquises sont extérieures à la formation initiale. L'acquisition de connaissances de base sur le milieu naturel semble donc être lacunaire dans la formation initiale et doit être éventuellement compensée par une démarche personnelle.

4.2.3 Durant l'âge adulte dans le cadre professionnel

Nous nous focalisons sur les témoignages relatifs au rapport à la nature des enseignantes de notre échantillon à l'âge adulte dans leur vie professionnelle. L'objectif est de savoir si nos participantes se sont formées spécifiquement à la pédagogie par la nature. Nous regardons si la réalisation d'activités pédagogiques en nature influence la psychologie des enseignantes. Nous nous intéressons à la représentation des enseignantes de leur fonction professionnelle comme vecteur de transmission de valeurs environnementales.

Avant de commencer, nous tenons à préciser que la question du suivi d'un programme spécifique pour l'organisation de sorties en nature avec de jeunes enfants durant leur formation initiale leur a été posée. Toutes ont répondu négativement à cette question. Cependant EP5, la plus jeune enseignante de notre échantillon, nous explique avoir été amenée à apprendre à préparer une leçon dans la nature. Les contenus pédagogiques visaient principalement les élèves de cinquième ou sixième année : « [...] *c'était pour les plus grands. C'est ça aussi peut-être que je n'ai pas fait le lien parce que j'ai toujours travaillé avec des petits.* » (EP5, L 641-643). Elle souligne : « *c'était très mathématique, c'était des profs de maths* » (EP5, L 610). Selon EP5, le thème du développement d'une

relation affective avec l'environnement n'était pas abordé dans le cadre du module de formation consacré à la préparation d'une leçon dans la nature.

Nous observons que quatre enseignantes (EM2, 3, EP5, 7) ont pris l'initiative de **suivre une formation** pour apprendre à mettre en œuvre les sorties en nature de manière optimale. Trois d'entre-elles se sont inscrites à la formation « Apprendre dans la nature » organisée par Bruxelles Environnement (EM2, 3 et EP5). En plus de suivre cette formation, EM2 précise avoir acquis une expérience en pédagogie par la nature en fréquentant des établissements scolaires en pédagogie Freinet et Steiner. Nous relevons également qu'EM2 est devenue formatrice à la FoCEF et par ce biais, elle partage ses expériences d'enseignement en nature avec d'autres professionnel·le·s de l'enseignement.

EP7 a eu le privilège de bénéficier d'un an de formation organisée par l'Asbl « La leçon verte ». EM1 nous raconte qu'elle aurait aimé suivre cette formation mais cette Asbl porte un intérêt particulier dans l'accompagnement de classes de l'enseignement en primaire : *« Voilà je les ai contactés mais en fait je ne les intéressais pas trop parce que eux en fait ils visent plus le primaire que le maternelle. »* (EM1, L 228-229)

Contrairement à leur collègue avec lesquelles elles travaillent en binôme, EP6 et EP8 n'ont pas suivi de formation. EP6 se dit une enseignante passionnée qui aime la nature. Elle dit apprendre par elle-même et avec sa collègue ayant participé aux formations d'école du dehors proposées dans un CRIE. EP6 ne ressent pas le besoin d'être formée mais, néanmoins, elle pointe le fait que ça devrait faire partie de la formation initiale car tous les élèves devraient y avoir droit :

« Ce serait surement intéressant que ça fasse partie de notre formation parce que ça donnerait des idées, des pistes et ça peut motiver [...] je n'ai pas peur de me lancer sans avoir fait de formation. Mais c'est vrai que si on veut que ce soit accessible à tous les enfants ! Pas seulement aux élèves de la classe de machin, c'est vrai que tout le monde devrait peut-être y être formé. » (EP6, L 548-554)

L'enseignement en nature semble amener les enseignantes à adopter de **nouvelles postures**. Les expériences et les découvertes spontanées des enfants engendrent un questionnement permanent auquel les enseignantes n'ont pas systématiquement de réponses : *« Moi, je ne suis pas biologiste. Fin' il y a des tas de questions que je me pose aussi. »* (EM1, L 234-235)

Les méconnaissances relatives au milieu scientifique stimulent certaines à adopter **une posture de chercheuse** simultanément avec les enfants : « *Et moi, je n'ai même pas toutes les réponses à leurs questions. Est-ce qu'il avait des yeux et tout, où étaient ses yeux. [...] mais on regarde et après moi j'avais été me renseigner.* » (EP5, L 279-281)

Nous observons un changement similaire de posture de quatre enseignantes (EM2, 3, EP6, 7) concernant le fait d'aimer enseigner dans un milieu naturel et le fait de trouver du plaisir et de l'aisance en dehors de la structure ordonnée du local classe. EM2, 3 se décrivent **plus calmes** qu'en classe et EP6, 7 se décrivent moins exigeantes :

« Je pense que le fait que l'enseignant se sente mieux dehors, ça a une répercussion aussi sur les enfants parce qu'ils le sentent. » (EM2, L 523-525)

« Je suis plus calme dans la nature qu'en classe. » (EM3, L 77-78)

« [...] je me sens aussi plus relax qu'en classe. Qu'ils soient en train de courir ou en train de crier ben c'est moins grave que quand on est dans le couloir ou en classe. » (EP6, L 166-168)

« Là dehors, à un moment donné on arrête, on n'a pas le temps de tout faire, ce n'est pas grave. On ne se met pas la pression. On ne se dit pas que tous les groupes doivent le faire et toutes les 10 minutes on siffle non, non, non ! On ne fonctionne pas comme ça hein. » (EP7, L 299- 302)

Ces sorties sont les moments préférés de EM2. Pour EM1 c'est l'occasion de vivre des moments authentiques avec ses élèves en dehors du rythme scolaire (repas, récréation...) : « *J'avais envie de pouvoir sortir de ce cadre très fixe [...] et pouvoir vivre quelque chose de plus authentique* » (EM1, L 65-66). Elle ajoute se sentir moins fatiguée à la fin de la semaine contrairement aux années où elle ne mettait pas ces sorties en place. Au contraire, EP5, 8 font part d'un certain stress inhérent au retard accumulé sur le suivi du programme causé par les déplacements et l'émerveillement des enfants distraits par la découverte d'un nouvel environnement :

« [...] le parc est quand même à 20 minutes de métro et de marche [...]. Et en plus, les premières fois que tu sors, tu perds en plus ce temps-là, perdre entre guillemets, parce qu'ils vont s'émerveiller pour tout et n'importe quoi. [...] on prend du retard parce que pendant ce temps-là les collègues qui sont restées en

classe, elles, elles ont bien fini la leçon de sciences. Et donc on prend du retard pour le programme. » (EP5, L 145-152)

« Mais pendant le moment où on va jusque- là et où on revient, il y a quand même un stress aussi. Mh mh. Et puis tu as le stress de voilà, de devoir répéter les consignes plusieurs fois parce que les enfants sont un peu dissipés parce qu'ils regardent autre chose, parce qu'il y a les bruits ambiants. » (EP8, L 326-329)

Pour l'ensemble de notre échantillon, leur rapport à la nature dans le contexte scolaire a beaucoup de sens car elles estiment qu'elles, et donc l'**école** a fortiori, ont un **rôle particulier** à jouer dans la transmission de **valeurs environnementales**. Les extraits suivants expriment cette idée :

« C'est vraiment essentiel à l'heure actuelle. [...] j'ai l'impression que notre société doit vraiment évoluer vers quelque chose, qu'on va dans le mur avec le fonctionnement dans lequel on est. Il faut des prises de conscience [...] On passe tellement de temps avec nos élèves que c'est une responsabilité de l'école quand même. » (EM1, L 635-640)

« [...] d'abord c'est heu heu un ultimatum. Parce que si on ne bouge pas. Fin' c'est pour la génération suivante. [...] comme les parents en tout cas chez nous sont pas vraiment sensibles à ça je trouve. Du coup c'est notre responsabilité aussi parce que chaque enfant doit pouvoir y être sensible. » (EM3, L 328-332)

Le rapport à la nature des enseignantes leur permet de mettre les élèves en relation avec la nature en transmettant des valeurs et un certain éveil à la chose naturelle. EM1 estime que le travail fait en nature avec ses élèves va au-delà des sorties nature scouts ou en famille le dimanche. Elle explique que la dynamique est différente et les apprentissages ne sont pas les mêmes. EP5 déclare : *« C'est vrai qu'avec les parents, ils vont jouer voilà un ballon de foot, une plaine de jeu. Il n'y a pas « tiens voilà regarde un écureuil, écoute il y a un oiseau. C'est ce côté-là que j'aime bien aussi amener [...] » (EP5, L 93-95)*

De plus, 6 enseignantes interviewées (EM2, 3, EP5, 6, 7, 8) expliquent que les enfants accueillis au sein de leur classe sont **déconnectés de l'environnement naturel** et n'ont pas tous l'occasion de vivre des expériences en nature dans le cadre familial. Les extraits ci-dessous illustrent ces propos :

« Enfin la société a évolué. On a tous moins de temps à passer en famille. [...] c'est toujours un peu heu la télé [...]. Il n'y a pas souvent des enfants qui me disent qu'ils ont été promenés dans le bois. » (EP7, L 201-210)

« Ce sont des enfants qui ont très peu d'expérience en nature ou pas du tout en fait. » (EP8, L 223-224)

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la grande majorité des enseignantes de notre échantillon n'ont pas suivi de programme spécifique relatif à la pédagogie par la nature dans le cadre de leur formation initiale. La moitié de notre échantillon a suivi, sur base volontaire, une formation extrascolaire sur l'apprentissage dans la nature. Pour les autres, la formation s'est faite dans le cadre de postes antérieurs dans un établissement à pédagogie active ou sur le tas.

La moitié des participantes se disent plus sereines durant les apprentissages dans la nature. Cependant, l'organisation peut être un facteur de stress notamment causé par les difficultés d'accès du site naturel d'apprentissage.

Pour la majorité des enseignantes, leur connexion à la nature associée à leur fonction professionnelle est une opportunité pour relier les élèves à la nature. Ceci est d'autant plus profitable pour les élèves souvent déconnectés de l'environnement naturel dans leur contexte familial et leur cadre de vie.

4.3 Contexte de travail de l'enseignante

Nous abordons dans cette partie le contexte sociogéographique et les moyens disponibles des sorties en nature. Nous analysons le type de public scolaire et le type de quartier dont sont issus les élèves. Nous analysons l'espace vert fréquenté pour les sorties notamment au niveau du type et de la proximité. Nous terminons par une caractérisation des soutiens disponibles à différents niveaux (direction, collègues, parents).

4.3.1 Public scolaire

Nous nous focalisons sur l'origine socioéconomique des élèves pratiquant la pédagogie par la nature avec l'objectif d'identifier un éventuel déséquilibre dans la représentation des publics scolaires.

Trois enseignantes accueillent au sein de leur classe des enfants issus d'un établissement scolaire d'un **milieu socioéconomique favorisé** (EM1,2 et EP7). Cependant, EM2 précise avoir également des élèves issus d'un milieu défavorisé. Quatre enseignantes exercent dans un établissement scolaire d'un **milieu socioéconomique défavorisé** (EM3,4 EP5, 8). Cependant EM4 précise que son établissement est caractérisé par une mixité sociale malgré l'indice socio-économique faible. Une enseignante exerce dans un établissement scolaire d'un **milieu socio-économique intermédiaire** (EP6). EP6 explique : « *Alors, il y a les enfants du quartier heu qui sont là parce que c'est l'école qui est près de chez eux. Puis il y a les enfants parce que les parents y viennent pour la pédagogie* » (EP6, L 60-62).

Ces éléments permettent de mettre en évidence que les élèves bénéficiant de la pédagogie par la nature ne sont pas issus d'un milieu socioéconomique en particulier.

4.3.2 Milieux fréquentés pour les sorties

Nous nous intéressons aux caractéristiques des milieux sélectionnés pour les sorties en nature avec l'objectif d'identifier les facilités et les difficultés d'organisation et d'accès. Pour avoir accès à un espace naturel, les enseignantes doivent quitter l'établissement scolaire. Cinq enseignantes (EM3, 4, EP5, 7, 8) s'expriment sur l'aménagement des cours de récréation. Le béton est privilégié et ces dernières manquent cruellement de végétation. Les extraits ci-dessous explicitent ce constat :

« *non point de vue nature, ils n'ont rien.* » (EM3, L 28)

« *Non la cour est catastrophique. Elle est pavée de dalles de béton.* » (EM4, L 40)

« *La cour, c'est que du béton avec des hauts murs et des fils barbelés au-dessus des murs* » (EP5, L 33-34)

« *Récré béton. Des grilles un peu partout. [...] toutes les zones vertes sont devenues des lignes rouges et il est interdit de jouer dans la terre. [...] Moi, j'aimerais bien remettre à l'école des bacs à chipotage comme on dit : des bacs avec des marrons, des bacs avec de la terre, des bacs avec des cailloux heu voilà. On allait dans le bois derrière l'école. Les limites, c'était de la peinture sur des arbres. C'était complètement différent. [...] C'est un peu horrible quoi.* » (EP7, 48-59)

Parmi les huit enseignantes interviewées, une seule a la possibilité d’emmener sa classe dans une réserve naturelle (EM1). EM1 explique avoir entrepris seule les démarches pour avoir une autorisation de la commune. Cet espace boisé et sauvage, fermé au grand public, est situé à côté de l’école. Toutefois, EM1 avoue que la proximité du milieu et l’accompagnement sont un privilège. EM1 déclare : « [...] j’ai la facilité d’avoir une collègue qui vient avec moi. Je ne sais pas comment je mettrais ça en place. La première année où j’ai travaillé, j’ai travaillé à l’école V.H., en plein Saint-Gilles. Je pense que c’est tout à fait possible mais c’est d’autres défis quand même. Oui. Ici, j’ai eu la facilité d’être dans un environnement et heu qui qui me permet de faire ça facilement. » (EM1, L 666-670)

Les établissements scolaires où exercent EM2, 4, EP6, 7 sont situés aux abords d’un parc. Parmi ces quatre enseignantes, deux d’entre-elles se déplacent également dans un bois situé à quelques minutes de marche (EM4, EP7). EM2 aimerait pouvoir se rendre dans une forêt mais elle ne peut effectuer ces déplacements seule avec son groupe. Pour cette raison, elle se contente du parc accessible en sortant de la cour de récréation.

EM3, EP5, 8 font le regrettable constat d’un manque d’espaces verts dans le quartier où est situé leur établissement scolaire. EM3 se rend dans un parc entretenu de manière intensive ne permettant pas aux enfants de s’y déplacer librement : « On ne peut pas marcher sur l’herbe sauf dérogation donc sauf quand je le demande avant. On ne peut pas courir fin’ sauf quand je l’autorise. [...] Ils restent d’office ensemble et c’est un parc fermé donc voilà. » (EM3, L 180-184)

EP5, 8 relèvent les inconvénients liés aux déplacements. EP5 doit compter 20 minutes de marche et de métro aller / retour. Quant à EP8, elle nous informe que le parc est situé à 30 minutes de marche. Ces longs déplacements impliquent l’obligation d’accompagnateur·trice·s. Pour cette raison et vu le manque de motivation de ses collègues, EP8 nous informe ne plus pouvoir pratiquer l’école à l’extérieur. EP8 témoigne :

« [...] ce qui nous a un peu freiné l’année passée et c’est pour ça je crois aussi que ma collègue ne veut pas trop heu, ma nouvelle collègue. En fait, l’année passée on n’avait pas forcément d’accompagnateur pour sortir. On avait deux grands groupes classe de 23 élèves. La dame qui était en aide dans nos classes, qui était quasi tout le temps en aide chez nous, était en fin de carrière. [...] Elle

ne voulait pas marcher trop loin. Elle était vite fatiguée. A chaque fois on se retrouvait sans personne et du coup on ne pouvait pas sortir. Parce que le but, enfin autour de notre école il n'y avait rien, rien ! [...] il fallait quand même marcher 30 minutes quoi. Seulement deux instits pour 46 élèves ce n'était juste pas possible. C'est dangereux voilà et au niveau de la loi on ne peut pas ! » (EP8, L 149-160)

Notons également que les parcs où se rendent EM3 et EP8, sont entourés de routes fortement fréquentées. Ces deux enseignantes nous informent de la pollution sonore. Ces nuisances empêchent les enfants de se concentrer ou d'entendre les oiseaux. EM3 et EP8 expliquent :

« [...] il y a beaucoup de voitures autour donc heu pour écouter la nature, les oiseaux c'est très compliqué parce que c'est près d'une route très fréquentée. Voilà mais l'avantage c'est que ce n'est pas loin et donc c'est quand même plus facile. » (EM3 L, 103-106)

« [...] tu entends les voitures tout autour. Il y a les bruits des travaux aussi. Donc je veux dire que ça reste quand même dans une ville et donc il y a quand même pas mal de bruit de fond si tu veux. Il y a toujours des travaux, on entend la grue, on entend les voitures qui passent. » (EP8, L 202-205).

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la majorité des enseignantes fréquentent des établissements scolaires dont la nature est très peu présente aux abords des bâtiments (cour de récréation, quartier). Cette situation oblige les enseignantes à devoir quitter l'établissement scolaire pour accéder à des environnements naturels. La moitié des enseignantes ont le privilège de disposer d'un parc à proximité. Une minorité d'enseignantes ont un accès aisé à une forêt ou un bois. Nous observons que les trois enseignantes exerçant en milieu socioéconomique défavorisé ont un accès fastidieux à des espaces naturels de faible qualité (entretien intensif et/ou pollution sonore).

4.3.3 Moyens pour régulariser les sorties

Nous nous intéressons aux différents moyens mis à disposition de nos enseignantes pour la réalisation des sorties en nature avec l'objectif d'identifier les freins et les capacités de mise en œuvre.

Concernant le **soutien de la direction**, deux d'entre-elles déclarent que la direction a tenu à intégrer ces pratiques d'école du dehors dans leur nouveau projet d'établissement (EM4 et EP6). Toutefois, ces deux directions sont d'avis de laisser une certaine liberté pédagogique à leur équipe éducative. En fonction de cet élément, toutes les enseignantes n'ont pas l'obligation d'adhérer à ces pratiques pédagogiques par la nature. Nous tenons à préciser que les établissements scolaires où exercent ces deux enseignantes sont entourés d'espaces verts. L'accès à la nature y est aisé. EM1 et EP7 ont également le privilège d'avoir des espaces verts très proches de l'école. Leurs directions adhèrent au projet. Nous notons que la direction d'EM1 émet quelques réserves. EM1 nous explique que la pédagogie par la nature ne doit pas impacter le projet pédagogique de l'établissement basé sur la « surprise » :

« Parce que nous on est vraiment une école qui fonctionne avec la surprise. Donc, les enfants amènent quand ils le souhaitent une surprise et ça part de ça. Il m'a dit qu'il n'était pas question que ça devienne la sortie du mercredi qui heu donne la matière pour le reste de la semaine. » (EM1, L 207-210)

Quatre enseignantes (EM2, 3, EP5, 8) déclarent que leur direction leur fait confiance. A ce titre, elles bénéficient d'une liberté pédagogique. Néanmoins, elles doivent se débrouiller seules. EM2 a le privilège d'avoir un parc aux abords de son école. Lorsqu'elle organise la classe dehors, elle est seule à gérer son groupe d'élèves. Quant à EM3, elle dit avoir la chance que son compagnon accepte de l'accompagner sinon elle ne pourrait se rendre au parc situé à 500 mètres de l'école. Enfin, EP5, 8 font le constat d'un manque d'intérêt de la part de leur direction.

« [...] il a dit oui parce qu'il n'y a pas de contraintes pour lui. [...] Il n'est jamais présent en fait, nulle part. Mais si tu vas le trouver avec un projet bien ficelé, il nous laisse. » (EP5, L 69-74)

« J'en ai parlé à ma directrice. Je lui ai dit qu'on ne pouvait pas faire ce projet-là, on ne sait jamais sortir parce qu'on n'a pas d'aide [...] elle n'a pas été trouver la personne pour lui dire. [...] On manque vraiment de moyens humains quoi. » (EP8, L 677-681)

Par ailleurs, pour l'ensemble de notre échantillon, **la collaboration avec les collègues et l'accompagnement** semblent être des facteurs importants permettant ou non de mener à bien ce projet pédagogique. Cinq enseignantes fonctionnent en binôme (EM1, 4, EP6,

5,7). L'organisation des sorties est le fruit d'un travail collaboratif. Parmi ces cinq enseignantes, deux (EM4 et EP6) organisent régulièrement des ateliers 5/8. C'est aussi l'occasion d'entraîner avec elles d'autres collègues de l'établissement moins à l'aise avec les pratiques de l'école du dehors. Concernant EM1, elle explique que son école a le privilège d'avoir « *un bon budget enseignant, d'avoir des enseignants qui sont détachés de classe* » (EM1, L 546-547). EM2, 3 fonctionnent seules. EM3 est accompagnée par une personne extérieure à l'école et comme nous l'avons déjà mentionné supra, en sortant de sa classe, EM2 accède au parc :

« [...] *j'ai la permission d'être toute seule parce que je suis dans le parc et qui est attendant à l'école. Si je n'avais pas cette chance et que je devais sortir en forêt, je devrais avoir 4 accompagnants.* » (EM2, L 344-346).

Nous tenons à préciser que EP8 a dû abandonner le projet lorsque sa collègue directe à quitter l'établissement scolaire. Nous avons sélectionné les extraits suivants pour illustrer l'importance des accompagnateurs et des collègues collaborateurs dans l'organisation des sorties en nature :

« *Je le faisais mais je ne le fais plus parce que j'ai eu mal aux genoux et donc il suffit que je me casse la pipe et que même si on est juste à côté de l'école, je ne le fait plus.* » (EM4, L 223-225)

« [...] *ce n'est pas évident, parce que je suis toute seule avec 24.* » (EM2, L 155)

« *Parce que ça faisait plusieurs années que j'en parlais, que je faisais 2,3 petites choses sans aller au bout. Et puis, heu voilà, ici on a eu des nouvelles collègues qui sont arrivées et du coup elles étaient motivées. Voilà, c'était l'occasion d'embarquer tout le monde et voilà. Enfin, j'espère qu'il y aura de plus en plus de convertis et de convaincus et tant mieux pour les enfants quoi.* » (EP6, L 557-561)

Nous observons que 5 enseignantes (EM1, 2,4, EP6, 7) relèvent l'importance que les parents équipent les enfants en fonction des conditions météorologiques. Nous remarquons deux types de comportement parentaux. D'une part, trois enseignantes (EM2, 3, EP8) déclarent que certains parents ne semblent pas adhérer aux sorties nature. Nous nous permettons de préciser que le public scolaire concerné ici est plutôt défavorisé. Deux enseignantes (EM2, 3) signalent que certains parents ne déposent pas

leur enfant le jour de la sortie. Une enseignante (EP8) relate une certaine inquiétude de la part des parents par rapport aux sorties en nature.

« Et attention hein, alors il y a des parents qui ne mettent pas leur enfant le mercredi parce qu'ils savent que c'est l'école du dehors. Il pleut, ils savent que je vais quand même sortir malgré la pluie et donc alors ils préfèrent ne pas mettre leur enfant à l'école. » (EM2, L 284-287)

« J'ai des parents qui ont peur donc si je dis qu'on sort ben les enfants ne sont pas là le lendemain. » (EM3, L 120-121)

« C'est une barrière aussi hein les parents quand même. Chez nous en tous cas. [...] C'est dangereux de partir loin. [...] Il faut rester dans quelque chose de sûr. Ça, ça freine pas mal aussi. Parce que l'année passée, quand on sortait, c'était toujours : « Ah mais il va pleuvoir ! (imitation des parents). Et ils vont être malades ». (EP8, L 664-668)

A contrario, EM1 accueille au sein de sa classe des enfants issus d'un milieu socio-économique et culturel favorisé. Dans ce cas de figure, les parents sont, selon EM1, très enthousiastes. Nous observons que le retour positif des parents favorise une reconnaissance et un soutien de la part de sa direction. EM1 déclare :

« [...] j'ai eu des parents qui ont été mais vraiment été ravis de l'expérience et qui du coup ont pas mal parlé de ça aux autres parents, au directeur et fin' voilà. Il était assez content que le projet se poursuive et il a mis les choses en place pour que ça puisse se faire. » (EM1, L 95-97)

La proximité du milieu, le soutien du chef d'établissement, la collaboration entre collègues et l'intérêt porté par les parents semblent avoir une influence au niveau de la régularité des sorties. Une enseignante peut sortir plus d'une fois par semaine (EM4). Quatre enseignantes sortent une fois par semaine (EM1, 2, EP6, 7). EP5 essaye de sortir tous les quinze jours avec sa classe. EM3 tente de sortir une fois par mois et EP8 ne sort plus.

Pour toutes les enseignantes, nous relevons que **la pratique régulière de sorties en nature** influence le rapport que les élèves entretiennent avec celle-ci d'une part, et d'autre part joue un rôle pour permettre aux enseignantes d'atteindre leurs objectifs d'apprentissages. EM4, enseignante expérimentée dans l'école du dehors fait part de

l'importance d'instaurer un cadre au départ. Selon elle, dans un premier temps, les enfants doivent se familiariser avec les lieux et les consignes de sécurité. De plus, elle fait part de trop d'enthousiasme de la part des enfants dès les premières sorties. Cette euphorie ne peut permettre de mener des activités d'apprentissages spécifiques : « *C'est un gaspillage d'énergie si on veut vraiment faire passer quelque chose.* » (EM4, L 115-116). Dans le même ordre d'idée, EP7 explique :

« Au début ils crient, ils courent dans tous les sens. C'est très éparpillé. Parce que c'est comme si on lâchait des animaux sauvages quoi. [...] Et au fil des mois, [...] ils sont plus concentrés [...] Ils ont alors envie de participer aux activités. Voilà quand pour eux le bois, c'est trop nouveau, ils ont juste envie, besoin de bouger. Il faut qu'on les laisse chipoter quoi, découvrir la nature. » (EP7, L 226-233)

EP5 et EP8, enseignantes moins expérimentées dans l'école du dehors font part des difficultés rencontrées pour obtenir l'attention de leurs élèves en raison de l'émerveillement constant de ceux-ci pour les éléments naturels (feuilles, arbres, insectes). EP5 dit : « *Je veux parler du temps perdu à cause de l'émerveillement de tout et n'importe quoi.* » (EP5, L 230-231).

Par ailleurs, EM1, 2, 3,4 et EP5, 7 insistent sur l'importance d'observer la nature à travers le changement des saisons. EP7 insiste : « [...] *pour comprendre le monde autour de nous. [...] Donc nous c'est pour ça qu'on sort toutes les semaines. Donc voilà c'est important de voir l'environnement qui change.* » (EP7, L 83-86).

Ces éléments permettent de mettre en évidence que les enseignantes bénéficient de la confiance de leur direction et d'une certaine autonomie pédagogique sans pour autant bénéficier des moyens nécessaires notamment au niveau des accompagnateur·trice·s.

La majorité des enseignantes ont besoin de la collaboration des collègues pour mettre en place les sorties en nature.

La majorité des enseignantes évoquent l'importance de l'équipement des enfants par les parents pour faire face aux conditions météorologiques durant les sorties.

La majorité des enseignantes observent que la pratique régulière des sorties permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage de la pédagogie par la nature. En effet, la régularité permet de dépasser le stade de l'émerveillement des enfants et d'accéder au

cœur de cette pratique pédagogique. La fréquentation régulière permet aux enfants de construire des repères, de se sentir en confiance, de développer leur curiosité et de s'ouvrir aux apprentissages, qu'ils soient spontanés ou organisés par l'enseignante.

4.4 Approches pédagogiques par la nature pratiquées par l'enseignante

Dans cette partie nous analysons les représentations des enseignantes relatives à leur conception des pratiques pédagogiques. Nous caractérisons les objectifs visés par les enseignantes et leur organisation des sorties ainsi que les différentes approches des apprentissages dans, du et avec le milieu naturel.

4.4.1 Pratiques pédagogiques

Nous nous penchons sur les types de pratiques pédagogiques mises en place par les enseignantes durant les sorties en nature.

EM2, 3,4 expriment accorder une importance à la réalisation d'activités **stimulant les cinq sens**. Néanmoins, à la lecture des six autres témoignages, il semblerait que les activités proposées soient propices à ce développement sans que cet objectif soit clairement énoncé.

Le discours de cinq enseignantes (EM1, 2,4, EP5, 7) évoque l'importance de consacrer les premières sorties à la **pratique du jeu libre**. Comme nous l'avons énoncé supra, cette pratique vise une évolution spontanée des élèves dans le milieu avant leur implication dans les apprentissages.

Au total, 7 enseignantes (EM1, 2,4, EP5, 6, 7,8) souhaitent mettre l'accent sur la **mobilité active** des enfants. EP7 déclare :

« Je me dis que ce sont des enfants qui doivent aller dehors pour bouger parce qu'il y a beaucoup d'obésité. Il faut qu'ils soient en mouvement. Ils doivent courir. Ils doivent sauter. » (EP7, L341-343).

EM4 et EP7 consacrent d'ailleurs certaines sorties à des séances de psychomotricité dans le bois. Elles soulignent le plaisir que ces séances procurent aux enfants. Dans la nature, les enfants disposent de divers parcours composés d'obstacles où ils s'entraînent à grimper, à sauter d'une souche d'arbre à l'autre. EM1, 2,4 et EP7 expliquent que cette

stimulation du développement corporel est propice au développement de la **confiance en soi**.

De manière plus organisée, les quatre enseignantes de la section primaire (EP5, 6, 7, 8) enseignent les **disciplines scolaires en nature** en utilisant les éléments naturels et les outils de la classe comme support d'enseignement.

« Là, l'idée des marrons, c'est de permettre à chacun d'avoir un matériel de comptage. » (EP6, L 356)

« [...] tous mes ateliers autonomes, [...] Je les construis pour les utiliser dehors. [...] par exemple, il y a une boîte avec tous des bouchons, puis ils doivent remettre les bouchons dans l'ordre pour faire la droite des nombres. Puis il y en a une autre avec tous des petits t-shirt là avec des numéros des joueurs de foot. Et j'avais mis une corde dans le bois et ils devaient faire sécher la lessive mais en respectant l'ordre de la droite des nombres. » (EP7, L 287-293)

Il nous semble que les enseignantes prenant le parti du développement global de l'enfant par la rencontre de plusieurs disciplines au sein d'une même activité fonctionnent de la sorte dans leur pratique quotidienne (EM1, 2,4). Ces trois enseignantes témoignent avoir une expérience professionnelle en pédagogie active. La pédagogie active implique une approche interdisciplinaire. EM1 déclare : *« [...] être dehors ne change pas heu ma pratique pédagogique. »* (EM1, 426)

A la lecture de l'ensemble des entretiens, nous remarquons la place accordée aux activités permettant le développement de **compétences transversales**. Les huit enseignantes témoignent de l'importance du développement de compétences comportementales et relationnelles à travers leurs pratiques (EM1, 2, 3, 4, EP5, 6, 7, 8). Sept d'entre-elles (EM1, 2, 4, EP5, 6, 7, 8), mettent l'accent sur la **coopération** lors des activités en nature. EP5, 7,8 nous font part des difficultés rencontrées en classe pour amener leurs élèves à coopérer. Elles perçoivent que l'espace naturel est propice au développement d'un comportement coopératif de la part des élèves. EP7, 8 expliquent notamment qu'en classe, les élèves sont plus individualistes. A ce sujet, elles s'expriment :

« [...] c'était important de les faire travailler en binôme parce qu'ils n'ont pas assez l'habitude de de. Ils le font mais il y a toujours des enfants un peu individualistes. (EP8, L 382-384)

« [...] ils n'ont pas été habitué à ça, [...] Chez nous il y a pas vraiment de coopération. [...] à l'extérieur on apprend à partager le bâton, on apprend à travailler ensemble. (EP5, L 410-414)

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la moitié des enseignantes ont conscience de l'importance d'intégrer préalablement le jeu libre afin que les élèves puissent évoluer de manière spontanée avant leur implication dans les apprentissages. Il faut cependant remarquer que quatre enseignantes ont un profil spécifique relatif à la pédagogie par la nature. Trois d'entre-elles ont une expérience utile en la matière tandis que l'autre a suivi un module de formation à « la leçon verte ».

La grande majorité des enseignantes s'appliquent à stimuler la mobilité active des élèves. La moitié d'entre elles estiment que le développement corporel est un terrain fertile pour le développement de la confiance en soi.

Toutes les enseignantes adoptent des pratiques permettant la manifestation de compétences comportementales et relationnelles. La grande majorité d'entre elles réalisent des activités pédagogiques plaçant les élèves en situation de coopération. Trois enseignantes estiment que la nature est un terrain plus favorable que la classe pour l'émergence de la coopération.

4.4.2 Objectifs pédagogiques prioritaires

Cette partie aborde les objectifs prioritaires exprimés par les enseignantes visés dans le cadre des sorties en nature avec les élèves.

Toutes les enseignantes ont pour objectif prioritaire de **développer une connexion affective à la nature** car elle est la base pour adopter des attitudes de respect envers l'environnement naturel. Les verbatim suivants illustrent cette idée.

« [...] pour conscientiser les enfants à l'importance de respecter la nature il faut d'abord qu'ils aiment la nature, qu'ils s'y sentent bien, qu'ils en voient l'intérêt et voilà heu. Si on nous demande de sauver quelque chose qu'on ne connaît pas heu

oui on va s'investir un petit peu mais ça ne nous tiens pas à cœur réellement. »
(EM1, L 83-86)

« Voilà, les connaître, les apprécier et après les aimer ça les amènent à les protéger quoi. De se dire mais tiens ils sont tous important tu vois les vers de terre et bien pourquoi ils sont importants, voilà leur rôle et si il n'y en avait pas aie aie et puis ils se rendent compte. » (EM2, L 351-354)

« Principalement l'écologie. Je tiens à les sensibiliser à l'environnement et parce que pour moi, un enfant qui est en contact avec la nature, va plus la respecter. »
(EM3, L 257-258)

« C'est les sensibiliser à aimer ce qu'il y a autour de nous et en même temps ben du coup apprendre ou vouloir respecter, ne pas arracher les fleurs etc ne pas jeter ses déchets n'importe où. » (EP5, L 99-101)

Pour EP5 et EP8, le développement d'une connexion affective avec la nature est un objectif prioritaire mais la réalisation de celui-ci est ressentie comme un frein dans l'avancement du programme des apprentissages dû notamment aux interactions spontanées et régulières des enfants avec les éléments du milieu naturel (chute des feuilles, présence d'un ver de terre,...).

Pour 6 enseignantes (EM3, 2, EP5, 6, 7,8), cette relation passe par une toute première prise de conscience de l'existence d'un monde végétal et animal chez les élèves fortement déconnectés de la nature. Cet éveil fondamental à la nature est un préalable nécessaire pour une sensibilisation au vivant et au respect de l'environnement. Les extraits suivants soutiennent ces propos :

« Moi, je pense vraiment que l'environnement naturel a disparu ! [...] pour comprendre le monde autour de nous. On le comprend que parce qu'on est dedans, qu'on le touche et qu'on l'appréhende et qu'on le voit changer. » (EP7, L 80-84)

« C'est l'occasion de leur donner accès à la nature. Ils sont toujours dans leur petit appartement. [...] il y a plein de belles choses à voir. Il y a les espaces verts. [...] Ils sont déconnectés et voilà, ils en ont besoin. » (EP8, L 519-523)

« Ils ne sortent pas souvent de chez eux et je trouve que c'est important qu'ils apprennent dans la nature. Et en plus, plus l'enfant apprend dans la nature et plus il respectera la nature plus tard. » (EM3, L 34-36)

« Voilà, ils apprennent à s'adapter dans le milieu. [...] on n'arrête pas de parler de respecter le monde, du zéro déchet. C'est merveilleux mais tant qu'on n'envoie pas les enfants dehors, savoir ce que c'est la vie. On n'a pas à parler de zéro déchet. » (EP7, L 187-190)

La **sensibilisation au vivant** est l'objectif prioritaire de 7 enseignantes (EM1,2,3, EP5,6,7,8).

« Ben la sensibilisation au vivant. Oui. L'éveil scientifique quand même ça il y a rien à faire voilà clairement il est là. Il est prépondérant et il est dans chaque activité. [...] ça amène un éveil scientifique, vraiment ça prend beaucoup de place je veux vraiment mettre en place un émerveillement de ça. Voilà pour qu'ils aiment la nature, qu'ils s'y sentent bien, qu'ils voient toutes les richesses et que ça se reporte à l'école et ça c'est reporté à l'école ! » (EM1, L 432-439)

« Il y a beaucoup d'enfants qui sont « héééé madame il y a une bête (enfant qui hurle) » et alors ils vont l'écraser quoi ! [...] les connaître, les apprécier et après les aimer ça les amènent à les protéger. » (EM2, 350-352)

Une enseignante (EM4) accorde une importance de premier plan à la maîtrise par les élèves de leurs émotions dont l'émergence est favorisée dans les activités pédagogiques en milieu naturel. EM4 explique :

« Et aussi par rapport à l'énervement, à leur concentration, ils peuvent se rendre compte que quand on sort et qu'on bouge, après on peut se recentrer plus facilement. Donc ça c'est gai aussi de pouvoir à certains moments savoir se poser. On respire, on apprend à gérer ses émotions. Ça se sont des outils qu'ils vont pouvoir utiliser toute leur vie. Ce sont des compétences importantes à acquérir. » (EM4, L 264-269)

Ces éléments permettent de mettre en évidence que toutes les enseignantes, tant du niveau primaire que du niveau maternel, disent avoir pour objectif prioritaire de développer chez les enfants une connexion affective à la nature. En effet, elles estiment

que cette connexion est le socle pour adopter des attitudes de respect envers l'environnement naturel.

Pour la grande majorité des enseignantes, un des objectifs prioritaires des sorties en nature est de connecter une première fois les élèves à la nature car la plupart sont très peu en contact avec les milieux naturels dans leur vie extrascolaire.

Une fois les premières connexions établies avec le monde naturel, la grande majorité des enseignantes ambitionnent de sensibiliser les élèves au vivant durant les sorties en nature.

4.4.3 Organisation

Nous analysons ci-dessous les modalités de **mise en œuvre des sorties** par les enseignantes.

Trois enseignantes (EM1, 2, EP7) sortent chaque fois les mêmes jours de la semaine en instaurant systématiquement des rituels fixes à toutes les sorties (accueil, ateliers, collation, échanges,...). Deux enseignantes (EM1,2) préparent un fil conducteur à la sortie en nature mais laissent la possibilité d'improviser autour d'observations imprévues de la part des enfants. Les extraits suivants rendent compte du côté imprévisible et incertain du contenu des apprentissages :

« [...] je leur ai demandé de dessiner dessus avec ce qu'ils trouvaient dans la nature. Voilà après il y a des enfants qui m'ont dit : « mais non mais moi j'étais occupé à faire ça et heu il y a ma coccinelle qui m'attend parce que voilà, il a continué avec sa coccinelle. J'ai laissé cette liberté-là heu, aussi. » (EM1, L 405-408)

« Je suis la spécialiste de l'impro parce que dans ma tête je me dis qu'on va faire plus une activité sur les grandeurs et puis bam ils trouvent un escargot ou autre et on est tout à fait sur autre chose. Et ce n'est pas du tout ce que j'avais prévu mais on rebondit sur des trucs quoi. » (EM2, L 210-213)

Une enseignante (EM4) dit réaliser des sorties très régulières avec la volonté d'ancrer les apprentissages dans la réalité sur le terrain. Cette enseignante nous indique sa représentation des apprentissages du et dans le milieu :

« Et sinon ben forcément derrière c'était la découverte du milieu, et enrichir le vocabulaire. » (EM4, L 257-258)

« Et aussi par rapport à l'orientation ça oui fin tout ce qui est géographie. Ben on essaye de repérer d'où on vient, par où on était venu la dernière fois. Il y a plusieurs chemins et puis on étend chaque fois les zones qu'on visite. Nos leçons de géo ce n'est jamais en classe. » (EM4, L 94-97)

Durant ces moments d'apprentissages, EM4 insiste sur l'importance de permettre aux enfants de se déplacer dans un large espace en accédant de la sorte à plus d'autonomie « où ils ne sont pas en rang » (EM4, L 71). Les enfants connaissent les délimitations de la zone où ils peuvent se déplacer librement. A contrario, EM3 ne partage pas cette perception et précise que sa classe doit se déplacer en rang dans le parc « Il faut rester ensemble » (EM3, L 182). Pour EM3, l'objectif est de connecter ses élèves à la nature en observant les arbres à travers le changement des saisons. Elle raconte ne pas systématiquement préparer la sortie. Le rituel qu'elle dit mettre en place est celui d'un moment de méditation au pied d'un arbre. A chaque sortie, EP7 explique, quant à elle, inviter les enfants à dire bonjour et au revoir à la forêt et lorsque la « leçon verte » a lieu à côté de l'école, EP7 raconte : « On commence toujours la leçon verte par dire bonjour à son arbre et on la finit en disant au revoir [...]. Et il y a toujours un cadeau que l'enfant va réaliser pour son arbre. Et c'est le sien donc voilà. » (EP7, L 606-608)

Toutes les enseignantes interviewées expriment **combinaison des apprentissages extérieur / intérieur**. Les enseignantes font des liens entre les apprentissages vus en classe et ceux découverts dans la nature. Comme l'a précisé EM1 supra, selon les directives de son chef d'établissement, la pédagogie par la nature n'est pas la pédagogie de l'école. Pour cette raison, la sortie nature ne doit pas structurer les apprentissages pour le reste de la semaine. Par la force des choses, EM1 explique :

« Les surprises ont pris une dimension plus nature. J'ai eu beaucoup moins de jeux que ce que j'avais les années d'avant où tu as plein de fois la petite voiture et le truc ici on s'est retrouvé à faire des semis et des semis et des semis (rire) ma classe était verte. Et puis, après de toute façon, ils rebondissent sur leurs expériences en nature et donc c'était toujours les surprises mais ça a pris une autre dimension. [...] et puis même quand la surprise n'est pas verte, on a reçu une peluche serpent « Ah mais moi je crois que le serpent a la même taille que le bâton que j'ai trouvé l'autre fois dans la nature » [...] on emmène le serpent à la sortie nature suivante et on va vérifier et on va mesurer [...] avec le serpent on peut faire le périmètre de l'arbre. » (EM1, L 212-220)

Sept d'entre-elles (EM2, 3,4, EP5, 6, 7,8) utilisent les objets naturels ou les expériences en nature comme support d'apprentissage dans les différentes matières à enseigner (comptages, couleurs, langage, art plastique, ...). Néanmoins, nous observons des variations dans leurs discours. A l'exception des premières sorties de découvertes, EP7 explique qu'elle organise des activités portant sur les apprentissages faits en classe. Ceux-ci sont planifiés en concordance avec le programme. En-dehors des apprentissages en éveil, EP7 prépare ses outils en amont. Ceux-ci sont similaires à ceux qu'elle utilise en classe pour alimenter ses ateliers autonomes. EP7 déclare : *« Par exemple ici on est dans les alphas. [...] on les découvre en nature. Moi je prends le matériel de la classe et on fait la classe dehors. »* (EP7, L 386-389)

Trois enseignantes (EM2, 3, EP6) expliquent utiliser les « trésors » trouvés par les enfants pour faire l'objet d'un petit matériel de classe. Le discours de EM4 rejoint cette idée dans le sens où les découvertes permettent d'alimenter les ateliers fixes de la classe.

« J'ai un atelier scientifique où on va aller accrocher, où il y a des loupes, des documents par exemple. [...] Si on a découvert des trucs en math, on va aller plutôt alimenter l'atelier math, par exemple les boîtes à nombre. On a compté 5 marrons, on va les mettre dans la boîte qui correspond à cette quantité. Si on a fait de l'art, on fait des photos et puis on les met où on les range pour notre festival. » (EM4, L 279-284)

De retour en classe, EM3, 4 et EP6, rassemblent les enfants pour un retour collectif, moment de partage des découvertes, expériences vécues et émotions ressenties. Ces échanges verbaux ont lieu à l'extérieur pour EM1, 2 et EP7. Nous observons qu'EP5, 8 ne s'expriment pas sur ces moments de retour collectif.

La manière dont EP5, 8 combinent les apprentissages en extérieur et en intérieur varie. Pour EP8, les activités organisées dans le parc invitent les élèves à retravailler les apprentissages vus en classe de manière ludique. Elles ont pour but de fixer les acquis. EP5 dit profiter de l'espace disponible pour permettre aux élèves de découvrir et s'approprier certaines notions d'apprentissages parfois trop abstraites. Aborder certaines notions avec le corps et en manipulant des objets réels peut selon EP5 être davantage concret pour l'élève. EP5 précise :

« Après, je fais une feuille d'exercices avec leur photo et on avait fait combien de paquets de combien de feuilles ? [...] ils visualisaient mieux avec les paquets, les

cerceaux. Ils ne devaient pas commencer à tout dessiner sur sa petite feuille de papier. Quand tu fais 10 paquets de 3, enfin tu vois il n'y a pas beaucoup d'espace » (EP5, 396-401)

EP7 indique que les apprentissages en éveil ne peuvent avoir lieu qu'en extérieur. Pour cette raison, elle ne les aborde plus jamais en classe. « *Ça prend déjà tout mon cours d'éveil. Ce qui passe souvent à la trappe et là ça ne passe pas à la trappe.* » (EP7, L 331-333).

Ces éléments permettent de mettre en évidence que certaines enseignantes mettent en place des événements réguliers qui organisent les sorties (jours fixes, délimitation d'une zone de déplacement libre, méditation, salutations à la forêt,...).

Toutes les enseignantes font des liens entre les apprentissages vus en classe et ceux découverts dans la nature et la grande majorité d'entre elles utilisent la richesse du milieu naturel comme support d'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires.

4.5 Acquisitions de compétences observées chez l'élève par l'enseignante

Dans cette partie nous analysons les représentations des enseignantes relatives à l'acquisition de compétences observées chez l'élève. Nous nous intéressons aux compétences observées au niveau du développement personnel et social de l'élève ainsi qu'aux éléments d'émergence d'une écocitoyenneté. Notre objectif est d'identifier la contribution éventuelle de l'éducation par et dans l'environnement dans l'apport de telles compétences chez les élèves.

4.5.1 Développement personnel de l'élève

Nous nous focalisons dans cette partie sur les compétences observées par les enseignantes sur le développement personnel de l'élève.

EM1, 3,4, EP5, 6,7 observent chez leurs élèves le développement **d'habiletés cognitives** importantes. EM3 déclare : « *Une activité dans la nature dure plus longtemps qu'en classe* » (EM3, L 78-79). A la lecture des entretiens, nous observons un engagement profond des élèves dans leurs apprentissages, qu'ils soient prévus en amont ou qu'ils émanent spontanément de l'élève. Cette émulation d'une grande motivation d'apprentissage observée par les enseignantes provient du fait que l'élève est actif dans

ses apprentissages et ceux-ci se réalisent en bougeant. En étant dans l'action, les élèves sont enthousiastes d'apprendre : « *ils sont super motivés quand il faut bouger* » (EP5, L 313). Cinq enseignantes (EM1, 4, EP5, 6,7) perçoivent le lien entre le développement de la motricité et le développement intellectuel chez ces jeunes enfants. EP5, 6 s'expriment à ce sujet :

« Tu vois quand on a fait la multiplication avec les feuilles, les fruits etc ça a bien fonctionné. Ils étaient emballés parce qu'en fait, ils courent, ils vont chercher, ils sont dans l'action. » (EP5, L 392-394)

« j'ai envie de dire qu'ils sont quand même plus attentifs et plus heu, plus intéressés et plus concentrés quand on est dehors finalement. » (EP6, L 139-141)

Cinq enseignantes (EM1, 2, 3,4, EP5) expriment observer chez leurs élèves un intérêt porté pour s'ouvrir au monde en se posant des questions, en étant **curieux** d'y répondre à travers de multiples expérimentations et observations du milieu :

« Ils sont plus ouverts à la découverte et du fait d'aller dans la nature, ils sont plus curieux aussi. » (EM3, L 91-92)

« Et ça qu'est-ce que c'est ? Et ça regarde, enfin pour tout ils étaient curieux de savoir, de connaître. » (EM4, L 341-342)

« Madame cette feuille c'est quoi, ce fruit c'est quoi ? Même un caillou ! D'où il vient ce caillou ? Ils ont beaucoup de question par rapport à ça. Beaucoup de curiosité aussi alors. Voilà c'est ça de l'émerveillement et de la curiosité. Oui du coup ils veulent tout savoir. Pourquoi ça c'est là, pourquoi c'est devenu comme ça. Ils ont beaucoup d'intérêt [...]. » (EP5, L 83-87)

Selon EM2, cette curiosité est développée en raison du fait que l'enseignante lui laisse plus de place en nature qu'en classe. A ce propos, elle déclare : « *On les stimule d'une autre façon qu'en classe on donne, on donne. On les met plus en questionnement et je ne sais pas, sentir que eux ils ont des réponses quoi.* » (EM2, L 207-209)

EM1 observe que les enfants développent davantage leur personnalité qu'en classe. L'extrait sélectionné ci-dessous illustre que l'environnement naturel favorise la **créativité** :

« Quand je leur fais faire un dessin en classe avec des crayons de couleurs heu j'ai quand même 20 sirènes [...] ou des princesses et les garçons, fin' c'est du cliché mais c'est quand même ça qui arrive. Quand je leur demande sur une feuille de mettre de la couleur, j'ai des choses en fait beaucoup plus créatives, beaucoup plus riches encore. [...] ce qui sort d'une sortie nature a une richesse vraiment autre et ça après c'est au quotidien que c'est là. » (EM1, L 602-609)

L'ensemble des enseignantes expriment observer le développement de compétences propres à **l'affirmation de soi** telles que la faculté à faire des choix, à oser s'exprimer, à gérer ses émotions et démontrer des **capacités de contrôle**. Les quatre enseignantes en maternelle montrent une représentation des sorties en nature favorisant une gestion du groupe plus apaisée. EM3 les trouve plus calmes et EM4 observe qu'ils gèrent davantage leurs émotions en nature. EM2 les sent moins tendus qu'en classe. Elle précise : *« [...] moi j'avais un enfant qui criait tout le temps. [...] Et quand on était dehors, c'était un autre enfant quoi. Mais je me dis que c'était peut-être ma perception quoi parce que c'est différent quoi. On est dans un espace large où on respire ».* (EM2, L 525-528)

Cinq enseignantes (EM1, 4, EP6, 7,8) nous rapportent percevoir une différence de comportement chez les enfants les plus timides, très taiseux en classe, qui en nature, **osent s'exprimer**.

« Ben j'ai des enfants qui par exemple en classe je n'entendais presque pas heu heu qui voilà il y a toujours des enfants pour qui ça se passe bien tu sais mais où où ils passent comme ça dans le flow et tu les entends pas et ils existent pas, voire des enfants qui osent pas prendre la parole et heu qui dans la nature ont vraiment petit à petit pris leurs marques et ont eu une place tout à fait différente avec des expérimentations osées, le partage de leurs découvertes et heu et ça , j'ai trouvé ça vraiment heu (silence). Le fait d'être à l'extérieur, en dehors de ce cadre formel qu'est la classe, de voir des individualités comme ça vraiment apparaître heu je trouve ça vraiment très riche. » (EM1, L 114-121)

EM4 indique que le **développement du langage** est stimulé en nature : *« Ce sont mes moments préférés parce que les enfants sont vraiment heu, ben au niveau du langage, les enfants sont vraiment dans l'expression spontanée. » (EM4, L 92-93)*

Pour cinq enseignantes (EM1, 2,4, EP6, 7) évoluer dans un espace naturel augmente la **confiance en soi**. EM1 et EM2 observent qu'au fil des sorties l'enfant prend confiance en lui. EM2 explique que l'enfant se sent valorisé grâce à ses découvertes pour lesquelles les autres enfants portent un intérêt. EP6 fait le constat que les enfants en difficulté langagière se sentent égaux lorsqu'ils participent aux activités en extérieur. EP7 exprime que les interdits des adultes empêchent les enfants de développer leur confiance en eux : *« On leur a tellement dit « fais attention ! Tombe pas » Et voilà, ils n'osent plus. »* (EP7, L 453-454). EM2, 4 et EP7 observent que les enfants prennent confiance en eux à force de développer leur motricité très stimulée dans un espace naturel. EM3 dit également observer une évolution chez ses élèves au niveau de leur confiance en eux mais elle précise attacher une importance au développement personnel. Pour cette raison elle dit ne pas savoir si c'est la nature qui favorise la confiance en soi. Trois enseignantes (EM1, 2 et EP7) s'aperçoivent de l'**autonomie** développée chez leurs élèves. Pour se préparer à sortir, les enfants apprennent à s'habiller seuls. EM2 perçoit que cette autonomie vient avec le temps. EM1 observe qu'évoluer en nature amène les enfants à prendre conscience d'eux-mêmes : *« j'ai pas eu en trois ans une seule fois un pipi dans la culotte en sortie nature. Alors qu'en classe j'en ai régulièrement. »* (EM1, L 459-460). Cette enseignante de deuxième maternelle déclare également :

« Ils sont devenus autonomes à une vitesse incroyable (sourire). La psychomotricienne m'a remercié en disant «c'est incroyable (rire) tes élèves » heu. C'est vrai qu'ils ont très vite acquis heu cette autonomie parce qu'il y avait cette motivation très forte. » (EM1, L 250-253)

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la grande majorité des enseignantes observent chez leurs élèves le développement d'habiletés cognitives importantes durant les apprentissages dans la nature.

Toutes les enseignantes perçoivent chez les élèves un engagement plus profond et une plus grande motivation dans les apprentissages.

La majorité des enseignantes remarquent une corrélation entre le développement moteur et le développement intellectuel des élèves.

La majorité des enseignantes constatent un éveil de la curiosité des élèves durant les sorties dans la nature et une stimulation de leur créativité.

Toutes les enseignantes signalent le développement de la confiance en soi des élèves et une majorité témoigne du dépassement de la timidité chez certains élèves.

4.5.2 Développement social des élèves

Nous nous focalisons dans cette partie sur les compétences observées par les enseignantes sur le développement social des élèves.

A lecture des témoignages, il nous semble que les expériences vécues par le groupe classe au sein d'un milieu naturel stimulent les **interactions sociales**. EM1 déclare constater des différences au niveau de la dynamique du groupe depuis la mise en place des sorties nature. Elle trouve que les enfants sont plus soudés et **solidaires**. Pour EM2, cette nouvelle dynamique vient du fait qu'ils ne sont plus confinés à 24 dans un local. EM2 nous décrit un climat positif où une appartenance au groupe est renforcée. EM3 la rejoint dans cette idée en exprimant que vivre des expériences communes en dehors de l'école crée davantage de liens entre les enfants de sa classe. EP7 observe que ces interactions sociales ne se font pas en fonction des affinités mais en fonction des intérêts du moment. Elle dit remarquer qu' « *Il n'y a plus vraiment de leader, tout ça disparaît* » (EP7, L 349-350), les enfants se mélangent et plus personne n'est mis à l'écart. Elle nous dit observer : « *Il n'y a vraiment plus de barrière entre les enfants. Ils se mélangent, filles garçons peu importe. Moi je vois des enfants qui sont beaucoup plus solitaires en classe et qui là heu qui ne sont jamais tout seul par exemple.* » (EP7, L 144-146). EM1, 4 observent l'émergence d'une **coopération spontanée** entre les enfants à partir du jeu libre. EM1 raconte :

« *Ils vont chercher leurs branches, il y a une solidarité, un travail d'équipe heu, ils construisent aussi. On les fait jouer avec des blocs en classe et là c'est des branches et moi j'y vois tout autant d'intérêt. Il y a une vision 3D de l'espace heu et après ça un partage du lieu. Ils prennent soin de leur cabane enfin ils l'a décorent.* » (EM1, L 500-503)

Notons que l'émergence de cette coopération spontanée à partir du jeu libre n'a pas le même moteur que la coopération organisée par EP5, 6, 7, 8 à travers des activités préparées.

Des attitudes de **respect** sont observées par six enseignantes (EM1, 2, 3,4, EP5, 7) qu'il s'agisse de respect de l'autre, de soi ou de n'importe quel être vivant. Elles soulignent que les enfants développent des capacités d'empathie, respectent les opinions des autres

ou les peurs. EP6 et EP8 n'ont pas témoigné de leurs observations sur le développement des aptitudes de respect chez leurs élèves. Néanmoins, EP6, 8 disent accorder une place très importante au développement de ces compétences.

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la majorité des enseignantes observent chez leurs élèves durant les apprentissages dans la nature l'émergence spontanée d'une plus grande cohésion de groupe notamment au niveau de la solidarité et de la coopération.

La grande majorité des enseignantes rapportent l'observation de la part des élèves de plus de respect envers l'autre et envers le vivant.

4.5.3 Ecocitoyenneté

Nous nous focalisons dans cette partie sur les compétences observées par les enseignantes sur l'émergence de valeurs écocitoyennes chez les élèves.

A la lecture de nos entretiens, nous observons que le **respect du vivant** devient une valeur importante que l'enfant s'engage à adopter. Sept enseignantes (EM1, 2, 3,4, EP5, 6,7) ressentent chez leurs élèves une empathie pour les insectes, animaux, plantes, et cet attachement au vivant entraîne un respect de leur milieu de vie. EM1 nous explique : *« dès qu'ils ont vu les batraciens, ils se sont rendus compte qu'ils étaient dans un espace qui n'était pas le leur, qui était celui de la nature »* (EM1, L 270-272). Cette sensibilisation développée au respect du milieu naturel conscientise les enfants aux **enjeux environnementaux**. De fait, six enseignantes (EM1, 2, 3,4, EP5, 6) perçoivent leurs élèves comme étant scandalisés, touchés par l'irrespect d'abandonner des déchets dans la nature. Elles soulignent à ce propos que les enfants prennent l'initiative de systématiquement ramasser les déchets d'autrui. Cet amour pour la nature développe, selon EM1, un **esprit critique** chez ses élèves qui engendre des discussions vraiment profondes. EM1 explique : *« C'est des enfants qui prennent conscience de beaucoup de choses. L'année passée, surtout, j'ai eu des discussions heu que j'avais jamais eues presque en 10 ans de pratiques professionnelles avec les élèves. »* (EM1, L 558-560). Nous relevons également que les élèves de trois enseignantes (EM1, EP5, 6) s'interrogent sur la légitimité de manger des animaux. Ce questionnement peut poser un problème au regard de l'éducation familiale. Par exemple, EP6 relate : *« J'ai eu un enfant qui est revenu à la maison [...] en disant : « Moi, je ne veux plus manger de viande, on*

est des assassins ». Mais heu voilà après le père est venu me voir. [...] *Il n'était pas du tout ouvert à ça [...]* » (EP6, L 267-270).

Ces éléments permettent de mettre en évidence que la grande majorité des enseignantes observent chez leurs élèves une empathie et un respect pour le vivant se manifestant à la suite des apprentissages dans la nature.

La grande majorité des enseignantes rapportent que les élèves prennent conscience à leur niveau des problématiques environnementales et développent de la sorte un embryon d'esprit critique notamment sur des grands sujets tels que la pollution des milieux naturels.

4.6 Synthèses thématiques

4.6.1 Rapport à la nature de l'enseignante

L'analyse du tableau comparatif des représentations du rapport à la nature des enseignantes (Tableau 2) permet d'identifier des points de convergence et de divergence.

Toutes les enseignantes se souviennent d'avoir vécu des expériences en nature durant l'enfance en famille mais n'ont aucun souvenir particulier d'expériences en nature dans le cadre scolaire hormis deux enseignantes.

La grande majorité des enseignantes éprouvent des perceptions agréables dans la nature.

Seulement deux enseignantes expriment avoir une culture générale sur le milieu naturel et la majorité d'entre elles ne se prononcent pas sur le sujet.

La majorité des enseignantes se disent plus apaisées durant les apprentissages dans la nature mais deux d'entre elles se sentent stressées. En effet, leurs établissements scolaires sont établis dans des quartiers pauvres en espaces verts et l'organisation de la sortie en nature peut alors être un facteur de stress causé par des déplacements longs et compliqués.

La majorité des enseignantes n'ont pas suivi de programme spécifique relatif à la pédagogie par la nature dans le cadre de leur formation initiale. Une majorité d'entre elles ont néanmoins suivi des formations mais sur base volontaire.

Toutes les enseignantes estiment que leur rapport à la nature associé à leur fonction professionnelle a un rôle à jouer dans la connexion des élèves à l'environnement naturel.

Ce rôle est particulièrement important pour les enfants présentant des carences en nature liées au contexte familial ou du cadre de vie.

Tableau 2: Tableau comparatif des représentations du rapport à la nature des enseignantes

	Rapport à la nature durant l'enfance		Rapport à la nature durant l'âge adulte hors cadre professionnel		Rapport à la nature vécue dans le cadre professionnel		
	Expériences vécues dans le cadre familial	Expériences vécues dans le cadre scolaire	Aimer être dans un environnement naturel	Avoir des connaissances générales sur la nature	Aimer enseigner en milieu naturel	Suivre une in/formation	Transmettre des valeurs environnementales
EM1	oui	oui	/	oui	oui	oui	oui
EM2	oui	non	oui	non	oui	oui	oui
EM3	oui	non	oui	/	oui	oui	oui
EM4	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP5	oui	non	oui	/	non	mitigé	oui
EP6	oui	non	oui	/	oui	mitigé	oui
EP7	oui	non	oui	/	oui	oui	oui
EP8	oui	non	oui	/	non	non	oui

4.6.2 Contexte de travail de l'enseignante

L'analyse du tableau comparatif des représentations du contexte de travail des enseignantes (Tableau 3) permet d'identifier des points de convergence et de divergence.

Toutes classes confondues, nous observons que les différentes origines socioéconomiques des élèves sont présentes dans notre échantillon.

Les abords des établissements scolaires sont en général très peu végétalisés. Ce manque d'espaces verts de proximité oblige les enseignantes à devoir quitter l'établissement scolaire pour accéder à des environnements naturels.

La grande majorité des enseignantes ont accès à un milieu naturel adéquat (forêt, bois, parc boisé) pour un projet d'éducation « par et dans » l'environnement. Seule une enseignante n'a accès qu'à un square très aménagé dont certaines zones sont interdites (les pelouses). Notons toutefois qu'une minorité d'enseignantes ont un accès aisé à une forêt ou un bois. Nous insistons sur le fait que les trois enseignantes exerçant en milieu socioéconomique exclusivement défavorisé ont un accès fastidieux aux espaces de nature de surcroît de faible qualité pour une d'entre elle.

Toutes les enseignantes bénéficient de la confiance de leur direction avec une certaine autonomie pédagogique. Cependant, toutes les directions ne fournissent pas les moyens nécessaires pour un déroulement optimal des sorties en nature. Le manque d'accompagnateur·trice·s peut être un réel frein.

La moitié des enseignantes travaillent de manière autonome tandis que l'autre moitié collabore en binôme selon des modalités très différentes.

Toutes les enseignantes témoignent de l'importance de la relation avec les parents qui peut être soit une aide ou un frein en fonction du contexte, notamment socioéconomique et culturel. En effet, si les sorties en nature sont mal perçues ou mal comprises par certains parents, la conséquence radicale peut être une absence de l'enfant le jour de l'activité ce qui réduit à néant ses chances de bénéficier des bienfaits de cette pratique pédagogique.

La majorité des enseignantes officialisent les sorties à jours fixes car elles estiment que la pratique régulière des sorties permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage. La régularité permet de dépasser le stade de l'émerveillement des enfants et d'accéder au cœur de cette pratique pédagogique. La fréquentation régulière d'un même espace naturel permet aux enfants de s'y lier, de s'y sentir en confiance, de vouloir l'explorer, d'apprendre à le connaître et de développer une relation affective personnelle et collective avec celui-ci.

Tableau 3: Tableau comparatif des représentations du contexte de travail des enseignantes

	Public scolaire		Milieux fréquentés pour les sorties		Moyens pour régulariser les sorties			
	Milieu socio économique favorisé	Milieu socio économique défavorisé	Milieu naturel favorable	Accessibilité	Soutien de la direction	Collaboration Accompagnement des collègues	Engagement des parents	Sorties régulières
EM1	oui	non	oui	oui	mitigé	oui	oui	oui
EM2	oui	oui	oui	oui	mitigé	non	non	oui
EM3	non	oui	non	non	mitigé	non	non	non
EM4	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP5	non	oui	oui	non	mitigé	mitigé	oui	oui
EP6	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP7	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP8	non	oui	mitigé	non	non	non	non	non

4.6.3 Approches pédagogiques par la nature pratiquées par l'enseignante

L'analyse du tableau comparatif des représentations des approches pédagogiques des enseignantes (Tableau 4) permet d'identifier des points de convergence et de divergence.

La majorité des enseignantes sont très attentives à l'évolution libre et spontanée des élèves avant leur implication concrète dans les apprentissages. La grande majorité d'entre elles veillent à stimuler la mobilité active des élèves car, selon la moitié d'entre elles, le développement corporel est un substrat favorable à l'émergence de la confiance en soi.

Toutes les enseignantes adoptent des pratiques permettant la manifestation de compétences comportementales et relationnelles. Le travail sur la coopération tient une place importante et la nature est un terrain propice.

L'objectif essentiel des enseignantes est le développement chez les élèves d'une connexion affective à la nature car elles estiment qu'elle est la base pour adopter des attitudes de respect envers l'environnement naturel. Cette intention est partagée par toutes les enseignantes du niveau maternel et du niveau primaire. Toutefois, précisons que deux enseignantes du niveau primaire ressentent le développement de cette connexion affective avec la nature comme un frein dans l'avancement du programme scolaire même s'il demeure un objectif prioritaire.

Pour la grande majorité des enseignantes, ces sorties en nature sont l'occasion de connecter une première fois les élèves déconnectés des éléments naturels. Une fois les premières connexions établies avec le monde naturel, la grande majorité des enseignantes

ambitionnent de sensibiliser les élèves au vivant. La majorité des enseignantes mettent en œuvre des rituels communs à chaque sortie.

Toutes les enseignantes établissent des connexions étroites entre les apprentissages vus en classes et ceux dans la nature. La grande majorité d'entre elles profitent des objets naturels ou des expériences en nature pour accompagner les apprentissages dans toutes les disciplines scolaires.

Tableau 4: Tableau comparatif des représentations des approches pédagogiques par la nature pratiquées par les enseignantes

	Pratiques pédagogiques				Objectifs pédagogiques prioritaires		Organisation	
	Développer les 5 sens	Pratiquer le jeu libre	Stimuler la mobilité active	Développer des compétences	Développer une connexion	Sensibilisation au vivant	Mise en œuvre des sorties	Combiner les apprentissages
EM1	/	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EM2	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EM3	oui	/	non	oui	mitigé	oui	oui	oui
EM4	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP5	/	oui	oui	oui	mitigé	oui	/	oui
EP6	/	mitigé	oui	oui		oui	/	oui
EP7	/	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EP8	/	/	oui	oui	mitigé	/	/	oui

4.6.4 Acquisition de compétences observées chez l'élève par l'enseignante

L'analyse du tableau comparatif des représentations des compétences observées chez les élèves par les enseignantes (Tableau 5) permet d'identifier des points de convergence et de divergence.

Au niveau du développement personnel de l'élève, la grande majorité des enseignantes observent l'acquisition d'habiletés cognitives importantes durant les apprentissages dans la nature telles qu'une plus grande motivation dans les apprentissages, un développement intellectuel stimulé par le développement moteur, l'éveil de la curiosité, la stimulation de la créativité, le développement de la confiance en soi et un dépassement de la timidité chez les élèves les plus réservés. Cependant, deux enseignantes témoignent d'une capacité moindre de concentration des enfants pour deux raisons très différentes : d'une part un état d'émerveillement très marqué et d'autre part une pollution sonore perturbante.

Au niveau du développement social des élèves, la grande majorité des enseignantes signalent l'émergence spontanée d'une plus grande cohésion de groupe solidaire et coopérative. La grande majorité des enseignantes rapportent l'observation de plus de respect les uns envers les autres mais également envers le vivant. Notons cependant que la moitié des enseignantes organisent la coopération entre élèves. Seules deux enseignantes plus expérimentées rendent compte de l'émergence spontanée de la coopération. Concernant l'émergence de valeurs écocitoyennes, la grande majorité des enseignantes rapportent que les élèves ont la capacité de prendre conscience à leur niveau d'enjeux environnementaux en développant les bases d'un esprit critique sur des questions redoutables comme la pollution des milieux naturels et la consommation humaine de produits animaux.

Tableau 5: Tableau comparatif des représentations d'acquisition de compétences observées chez l'élève par les enseignantes

	Développement personnel de l'élève						Développement social des élèves			Ecocitoyenneté	
	Acquérir des habiletés cognitives	Etre curieux	S'affirmer/S'exprimer	Avoir confiance en soi	Etre autonome	S'autodiscipliner	S'entraider/Etre solidaire	Coopérer	Respecter l'autre/Avoir de l'empathie	Respecter le vivant	Développer un esprit critique face aux enjeux environnementaux
EM1	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
EM2	/	oui	oui	oui	oui	oui	oui	/	oui	oui	oui
EM3	oui	oui	/	mitigé	/	oui	oui	/	oui	oui	oui
EM4	oui	oui	oui	oui	/	oui	/	oui	oui	oui	oui
EP5	oui	oui	/	/	oui	non	/	mitigé	/	oui	oui
EP6	oui	/	oui	oui	/	oui	/	mitigé	/	oui	oui
EP7	oui	oui	oui	oui	oui	/	oui	mitigé	oui	oui	/
EP8	/	/	oui	/	/	non	/	mitigé	/	/	/

Chapitre 5 : Discussion

Dans ce chapitre, nous discutons les résultats dégagés à l'issue de notre analyse et apportons un éclairage à la lumière des cadres contextuel et conceptuel présentés dans les deux premiers chapitres. Nous développons ensuite les limites de la méthode. Le caractère exploratoire de cette recherche amène un nouveau champ de questionnement et ouvre la porte à des recherches ultérieures qui permettront de tester des hypothèses autour de variables à valider.

5.1 Cheminement

Notre intérêt fondamental pour cette thématique prend racine dans le constat alarmant d'une déconnexion de nombreux enfants avec la nature partagé par certains auteurs (Berryman, 2007 ; Sauvé et al., 2007 ; Partoune, 2020 ; Perazzone et al., 1999). Au regard de la dramatique situation climatique et écologique dans laquelle l'humanité se trouve (Ripple et al., 2017 ; Dufrêne, 2019 ; Franc et al., 2013 ; Hagedorn 2019), une éducation scolaire à l'environnement naturel dès le plus jeune âge pourrait jeter les bases d'une écocitoyenneté salvatrice permettant l'émergence nécessaire d'attitudes et d'aptitudes de conservation de la nature (Girault et Sauvé, 2008).

L'objectif de cette recherche à caractère exploratoire et compréhensif était d'analyser les représentations d'enseignant·e·s pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain. Pour accéder à leurs représentations, nous avons interrogé huit enseignantes à travers un entretien semi-directif approfondi. Nous analysons le rapport à la nature de ces enseignantes et l'influence que celui-ci peut avoir sur leurs motivations pédagogiques et leurs initiatives professionnelles. Nous tentons de comprendre le fondement d'une démarche individuelle réalisée sur base volontaire et l'incidence du contexte de travail sur les opportunités d'une mise en œuvre optimale d'une pédagogie par la nature. Nous nous intéressons également à leurs représentations de leurs approches pédagogiques, au sens qu'elles donnent aux expériences d'apprentissages en nature et à ce qu'elles observent comme acquisitions de compétences par les élèves. L'analyse de ces échanges nous a permis d'identifier des dénominateurs communs et des divergences.

5.2 Principaux résultats obtenus

En préambule, nous insistons sur le fait que les pratiques pédagogiques en nature mises en place par nos enseignantes relèvent d'une initiative individuelle sur base volontaire. Ce constat soulève la question du peu d'incitants institutionnels faisant la promotion d'une éducation « par et dans » l'environnement durant la petite enfance en milieu scolaire. En effet, à la lecture des différents textes règlementaires au niveau national et international (Décret Missions, Code de l'Enseignement, Socle de compétences, Programme Education 2030 des Nations-Unies), nous constatons que l'Education au Développement Durable est clairement énoncée. Aucune mention n'est cependant explicitement accordée à l'éducation « par et dans » l'environnement visant le développement chez les jeunes enfants d'une connexion affective avec la nature.

Fort de ce constat, nous établissons un lien entre la motivation de nos enseignantes à s'engager sur cette voie pédagogique et leur rapport à la nature dans la construction de leur identité personnelle et professionnelle (Cattonar, 2001 ; Vause, 2009). Les recherches menées sur la socialisation des enseignant·e·s démontrent que pour appréhender les représentations des enseignant·e·s sur leur conception du métier, il importe « de prendre en compte les trajectoires et appartenances sociales » (Cattonar, 2001, p.17). Il se dégage des témoignages de notre échantillon un intérêt certain porté sur l'environnement naturel prenant source dans leur identité primaire construite au sein de la sphère familiale. A la lecture de notre corpus, cet attachement à l'environnement naturel ne semble pas provenir de souvenirs scolaires. L'identité secondaire décrite par Cattonar (2001) relève quant à elle de la formation et se construit au cours des expériences professionnelles. Les « connaissances théoriques » (Vause, 2009) sur le milieu naturel sont très peu mises en avant par nos enseignantes à l'exception d'une seule formée durant son cycle secondaire. Par ailleurs, les connaissances pratiques acquises sur la pédagogie par la nature ne relèvent pas de la formation initiale de notre échantillon mais plutôt de l'orientation qu'elles donnent à leur développement professionnel. Nos enseignantes peuvent être qualifiées de « praticiennes réflexives », modèle théorisé par Schön. Elles analysent leurs pratiques de manière réflexive et les adaptent pour répondre aux besoins actuels des enfants d'avoir une mobilité active pendant les apprentissages d'une part, et d'autre part, pour les reconnecter à la nature dans ce contexte actuel d'urgence climatique et écologique. De manière autonome et avec curiosité, elles s'informent et se forment sur ces pratiques pédagogiques en nature en avançant par

tâtonnement. Nos enseignantes ne se limitent pas à « reproduire des routines pédagogiques » (Maroy, 2011) en transmettant un savoir. Elles placent les élèves comme acteur·trice·s de leurs apprentissages pour leur permettre d'en percevoir davantage le sens (Maroy, 2011). Les apprentissages sont envisagés autrement qu'au sein d'un local classe. Elles sont amenées à rebondir sur les observations et questionnements imprévus des enfants. Elles se mettent en recherche avec l'élève. Partoune (2020) relève le changement de posture de la part de l'enseignant·e lorsque l'enseignement a lieu en-dehors de la classe. « Il s'agit en effet d'accueillir positivement la curiosité des enfants « tous azimuts », de se réjouir avec eux de ce que l'on va découvrir et de se positionner comme partenaire pour chercher ensemble, en admettant de dévoiler les limites de ses propres connaissances sans craindre de perdre son statut de référent » (Partoune, 2020, p.55). Elles prennent l'initiative de quitter la « structure cellulaire » (Dupriez, 2015) pour mener un travail collaboratif avec leurs pairs internes (collègues au sein de l'établissement) et externes (collègues d'autres établissements, formateurs) autour de l'apprentissage d'une pédagogie par la nature. A partir de leurs valeurs environnementales partagées et de leurs constats professionnels communs, nos enseignantes acquièrent des « connaissances ouvragées ». Ces connaissances « artisanales » décrites par Vause (2009) s'apparentent aux croyances et valeurs véhiculées par l'enseignant·e. « Elles reflètent ses convictions en matière de pédagogie mais peut-être aussi qui il est, les valeurs auxquelles il accorde de l'importance, le sens qu'il donne à sa profession. » (Vause, 2009, p. 16).

Ces éléments nous amènent à penser que la pratique d'une éducation « par et dans » l'environnement naturel dépend de l'engagement d'un profil très particulier d'enseignant·e·s partageant un même système de valeurs environnementales étant donné le manque de formation initiale et le peu d'incitants institutionnels. Cette situation a pour conséquence de limiter la connexion de nombreux jeunes enfants à la nature dans le cadre scolaire étant donné que cette approche pédagogique par la nature n'est pas généralisée. Cette situation regrettable place les élèves dans une position d'inégalité d'accès à la nature dans le cadre scolaire si ceux-ci ne font partie ni d'une école incluant dans le projet d'établissement ce type d'approche pédagogique, ni partie d'une classe avec un·e enseignant·e sensible à cette éducation environnementale. Cottureau et Tondeur (2019) font le constat qu'en Belgique les écoles plaçant dans le projet d'établissement ce type d'approche pédagogique restent inaccessibles pour de nombreux enfants, notamment dans les établissements les plus défavorisés. « Ces publics ne

peuvent être laissés sur le carreau : c'est l'enseignement officiel qu'il faut transformer car créer une relation avec la nature implique aussi de s'en donner le temps » (Cottureau et Tondeur, 2019, p.7). Le manque d'institutionnalisation de cette pratique pédagogique engendre également un manque de suivi d'une année à l'autre en changeant de classe et d'enseignant·e. Cette discontinuité dans le temps peut faire perdre les acquis des élèves et donc réduire l'efficacité de la démarche. De plus, si l'on considère que l'éducation relative à l'environnement relève de la responsabilité des parents, il est à craindre que de nombreux enfants n'aient pas l'occasion de s'ouvrir au monde naturel (Partoune, 2020).

La plupart des témoignages de notre échantillon relatent une déconnexion importante des enfants avec la nature. Cette dénaturation s'observe dans le contexte familial avec des parents actifs moins disponibles ou dénaturés eux-mêmes, dans le contexte scolaire avec des cours de récréation majoritairement bétonnées (Kahn et Kellert, 2002) et dans le cadre de vie peu végétalisé en milieu urbain. Ces constats renvoient aux travaux d'auteur·e·s relatifs à la dénaturation problématique des populations humaines (Kahn, 2002 ; Hartig et Khan, 2016 ; Perazzone et al., 1999 ; Partoune, 2020). Hartig et Kahn (2016) ont défini le concept d'amnésie environnementale générationnelle s'inscrivant dans une perspective particulièrement inquiétante pour la conservation de la nature.

Au regard de nos analyses, nous observons que nos enseignantes et les enfants ne vivent pas les mêmes réalités d'accès à la nature. En effet, deux tendances émergent. D'une part, un accès aisé à un espace vert naturel situé aux abords de l'école dans un quartier végétalisé et, d'autre part, un accès fastidieux à un espace vert éloigné en devant quitter un quartier essentiellement minéralisé. Nous nous permettons de mettre en avant l'implication particulièrement remarquable des trois enseignantes éprouvant des difficultés d'accès à la nature et exerçant toutes dans un établissement scolaire dont l'indice socioéconomique est faible. L'émergence de praticiennes réflexives s'investissant dans une pédagogie par la nature dans ces conditions peu idéales est à souligner. Cet éloignement de l'espace de nature implique des moyens humains (accompagnateurs, collègues) nécessaires pour y accéder rendant l'organisation beaucoup plus compliquée et la réalisation de ce type de projet pédagogique plus incertain. Or, la clé de l'efficacité de l'éducation « par et dans » l'environnement pour développer une relation affective avec la nature réside dans un rapport intime et continu avec la nature (Perazzone et al., 2009 ; Berryman, 2003). Les contraintes d'accessibilité de l'espace naturel place les enfants dans une situation d'inégalité d'accès à l'éducation « par et

dans » l'environnement. Ces éléments mettent en exergue la nécessité d'accompagner avec des moyens humains les enseignant·e·s pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement afin qu'ils puissent accéder à un milieu naturel adéquat si celui-ci est éloigné de leur école. De plus, comme le suggère Partoune (2020), « il conviendrait que toutes les écoles – et pas seulement celles qui sont situées dans des quartiers favorisés – aient accès à des espaces publics de grande qualité à proximité et à des espaces « naturels » (publics ou privés) où ils puissent investiguer et manipuler » (p.83). Cette réflexion pose la question du développement de la nature en ville et dans les cours d'écoles.

Nous avons identifié dans le témoignage de nos participantes que la pratique régulière des sorties permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage de la pédagogie par la nature car elle permet de dépasser le stade de l'émerveillement des enfants et d'accéder au cœur de cette pratique pédagogique. La fréquentation régulière d'un même espace naturel permet aux enfants de s'y lier, de s'y sentir en confiance, de vouloir l'explorer, d'apprendre à le connaître. Les enfants développent une relation affective personnelle et collective avec la nature. En outre, après s'être approprié ce nouvel environnement, ils sont davantage disposés à participer aux activités proposées par l'enseignante.

Nos analyses montrent également l'importance que certaines de nos enseignantes souhaitent accorder à la pratique du jeu libre car celui-ci permet de vivre des expériences spontanées ancrées dans le monde réel naturel. Le milieu naturel enseigne, il est pédagogue. Il devient une source d'apprentissages dans lequel les interactions de l'enfant avec ses composantes (faune, flore) favorisent le développement d'une relation affective avec la nature. Cette connexion aux éléments naturels permet de « faire ressentir à l'enfant une empathie face à la nature et aux animaux » (Berryman, 2003, p.219) et contribue à son éco ontogenèse (Berryman, 2003). Les témoignages de nos enseignantes en maternelle et en primaire rendent compte clairement que la sensibilisation au vivant est un de leurs objectifs prioritaires. Il n'est pas inutile de préciser que les déplacements des enfants dans l'espace de nature doivent être un minimum cadrés afin de ne pas le dégrader (piétinement du sous-bois en circulant en dehors des chemins par exemple).

Une grande majorité des enseignantes de notre échantillon ont une représentation de la pédagogie par la nature qui doit être installée dans une mobilité active stimulant les perceptions sensorielles car les apprentissages sont bien plus assimilés quand ils sont vécus. En effet, l'expérience sensori-motrice déclenche une réorganisation dans les

connexions neuronales particulièrement pendant l'enfance (Fagard, 2016 ; Wauquiez, 2008).

Nos enseignantes se représentent l'éducation « par et dans » l'environnement comme une opportunité pour stimuler un développement intégral de l'enfant à travers l'acquisition de compétences transversales telles que la coopération, la solidarité et le respect de l'autre. Ce constat renvoie aux travaux d'auteurs présentés précédemment (Sauvé, 2006 ; Partoune, 2020 ; Wauquiez, 2008).

Au fil des sorties en nature, les enseignantes de notre échantillon remarquent une évolution du comportement des élèves au niveau du développement personnel, du développement social et de l'émergence des bases d'une écocitoyenneté. En cohérence avec les travaux de Taylor, Kuo et Sullivan (2002) relatifs à l'attention des enfants en contact avec la nature, les compétences observées par nos enseignantes au niveau du développement personnel sont un accroissement des habiletés cognitives telles que l'engagement dans l'apprentissage et une meilleure attention. En accord avec les travaux de Kuo et Sullivan (2001) et de Grinde et Patil (2009), nos enseignantes rapportent une meilleure autodiscipline des enfants évoluant dans la nature ainsi qu'une meilleure gestion de leurs émotions. Conformément aux travaux de Grinde et Patil (2009), nos enseignantes perçoivent une plus grande quiétude des enfants durant les sorties en nature. De plus, certaines enseignantes rapportent une plus grande confiance en soi et un déblocage de l'expression verbale chez des élèves particulièrement réservés en classe. Ces observations renvoient aux travaux mettant en évidence certains services écosystémiques fournis à la société par les espaces naturels (Bolund & Hunhammar, 1999 ; Botkin & Beveridge, 1997).

Au niveau du développement social des élèves, nos enseignantes perçoivent l'apparition d'une cohésion de groupe, d'attitudes de respect mutuel, de coopération, une diminution des individualités et un meilleur sentiment de vivre ensemble. En effet, ces comportements ont été mis en évidence par Partoune (2020).

L'émergence chez les jeunes élèves de valeurs écocitoyennes ressort de l'analyse des témoignages de nos enseignantes. Une plus grande empathie pour le vivant est constatée ainsi que les bases d'un sens critique face à certains enjeux environnementaux tels que la pollution des milieux naturels. Voisin (2018) souligne les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s dans le traitement des questions complexes pouvant émerger chez les

élèves. En effet, trois enseignantes ont été confrontées au débat difficile autour du thème de la consommation humaine de produits animaux pouvant aller ensuite à l'encontre de l'éducation familiale.

L'ensemble des compétences personnelles et sociales précitées observées chez les élèves par les enseignantes est en cohérence avec les missions prioritaires du Code de l'enseignement. Ce texte réglementaire vise la promotion de la confiance en soi, le développement de la personne de chacun des élèves, la préparation des élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et respectueuse de l'environnement. En ce sens, l'éducation « par et dans » l'environnement naturel contribue aux missions prioritaires établies par le Code de l'enseignement.

5.3 Limites et perspectives

Notre travail comporte certaines limites.

Premièrement, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre trois, il est impossible de généraliser nos résultats à la population à partir d'un échantillon aussi restreint. Les tendances dégagées au sein des entretiens sont intéressantes mais toute extrapolation à un ensemble plus large peut sembler hasardeuse. Une perspective à proposer serait de réaliser un état des lieux à plus grande échelle et plus représentatif des représentations d'enseignant·e·s pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement en milieu urbain et en milieu rural, sur base volontaire ou intégré dans le projet d'établissement. D'une part, un objectif serait d'analyser le rapport à la nature des enseignant·e·s et de vérifier si leur volonté de travailler avec cette pédagogie par la nature est systématiquement corrélée avec leur socialisation primaire. D'autre part, un autre objectif serait d'analyser les contextes de travail pour identifier les principaux freins à la mise en place de cette éducation environnementale afin de pouvoir y remédier avec des solutions adaptées.

Deuxièmement, la sélection qualitative des huit enseignantes a été réalisée selon leurs disponibilités et sans connaissance préalable de leur profil ni de leur expérience professionnelle spécifique à la pédagogie par la nature. Cette situation peut présenter une limite dans la représentativité des approches pédagogiques dans la nature.

Troisièmement, notre analyse est fondée sur les représentations d'individus que nous n'avons pas observés. La subjectivité des enseignantes interviewées doit être prise en compte. Les entretiens semi-directifs nous donnent accès à leurs valeurs, pratiques pédagogiques et observations par l'intermédiaire de leur parole. En vue de donner davantage de validité à la recherche, il serait intéressant d'observer directement les situations vécues par notre échantillon sur le terrain. Cette méthode complémentaire, nommée « *field research* », « consiste à étudier les situations concrètes dans leur contexte réel » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 308). Van Campenhoudt et al., (2017) précisent que l'observation est complémentaire aux entretiens. Par ailleurs, l'information relative aux compétences observées chez les enfants est transmise également par l'intermédiaire des enseignantes. Nous suggérons comme perspective la réalisation d'études de cas dans lesquelles le chercheur analyse directement les observations d'acquisition de compétences chez les enfants sans passer par le filtre des représentations des enseignant·e·s.

Quatrièmement, nous avons conscience des risques pris dans le choix des interprétations des représentations des enseignantes de notre échantillon. Comme le souligne Kauffmann (2016) « Si le chercheur se limite à la raison donnée par l'informateur, il s'interdit de pouvoir mener un travail théorique » (p.93). Notre interprétation revêt un caractère subjectif, elle n'est pas fondée uniquement sur notre imagination mais s'appuie sur des références scientifiques. L'interprétation exige une prise de recul des propres représentations du chercheur en tendant vers une certaine neutralité. Van Campenhoudt (2017), suggère de « féconder les entretiens par des lectures et réciproquement, car c'est de leur complémentarité que résultera la problématique de recherche » (p. 99).

Cinquièmement, les premières lectures auxquelles nous faisons référence dans le cadre contextuel ont inspiré la construction de notre guide d'entretien. La formulation de certaines questions a pu engendrer un biais de désirabilité. En effet, une question de type : « Pensez-vous qu'il puisse y avoir un lien entre l'émergence d'une citoyenneté et l'école du dehors ? » peut amener l'interviewé·e à répondre favorablement pour satisfaire aux attentes d'un·e chercheur·euse. Ce type de question aurait pu être posé de manière nettement moins orientée comme par exemple « A quoi pourrait être liée l'émergence d'une citoyenneté ? ». En outre, nous regrettons d'avoir placé les sous-questions suivantes en début d'entretien : « Quelle relation entretenez-vous avec la nature ? Quel est votre rapport à la nature ? ». Au terme de nos analyses, nous prenons conscience du

caractère complexe de ces questions. Or, les premières questions doivent permettre d'instaurer un climat de confiance avec l'interviewé·e. Nous aurions dû commencer avec des thèmes moins personnels tels que ceux liés au contexte de travail ou au parcours professionnel.

Sixièmement, les éléments saillants dégagés dans notre corpus nous ont emportés dans un va-et-vient entre concepts théoriques et formulations de nouvelles hypothèses. Il ne s'agit pas de suivre un chemin directeur de manière linéaire mais plutôt une approche cyclique. Or, comme le souligne Van Campenhoudt et al. (2017), « Une telle démarche ne peut s'apprendre que par sa pratique car elle relève essentiellement d'un savoir-faire » (p. 307).

Pour terminer, au terme de l'analyse de l'ensemble des entretiens, d'autres perspectives de recherche nous semblent intéressantes. D'une part, nous suggérons d'analyser les variables « compétences observées » et « régularité des sorties » en effectuant une étude comparative des compétences observées chez les enfants de différents groupes bénéficiant d'une éducation scolaire « par et dans » l'environnement dont la fréquence des sorties en nature est différente (sorties à fréquence élevée-min 1x/semaine Vs sorties à fréquence faible-max 1x/mois).

D'autre part, nous proposerions d'analyser les variables « compétences observées » et « qualité du milieu naturel pour les sorties » en effectuant une étude comparative des compétences observées chez les enfants bénéficiant d'une éducation scolaire « par et dans » l'environnement de différents groupes dont la qualité du milieu naturel pour les sorties est différente (milieu de bonne qualité – réserve naturelle, forêt, bois Vs milieu de faible qualité – parc bruyant, square très aménagé).

Ces études permettraient de mettre en évidence des relations éventuelles entre les types de compétences observées (variable dépendante) et la fréquence de sorties ou la qualité du milieu (variables indépendantes). Nous pouvons par exemple émettre l'hypothèse selon laquelle des sorties fréquentes en nature ou la fréquentation d'un milieu semi-naturel de qualité permettraient d'acquérir plus efficacement certaines compétences personnelles et sociales telles que la coopération, l'autonomie, l'acquisition de certaines habilités cognitives ou l'émergence d'une base d'écocitoyenneté. La réalisation d'un état de l'art exhaustif sur ces questions permettrait sans doute d'apporter certains éléments de réponses.

5.4 Recommandations

Notre recherche permet de montrer le caractère arbitraire (dépendant de la volonté de l'enseignant) et précaire (dépendant des moyens d'accompagnement de l'établissement) de la mise en place d'une éducation « par et dans » l'environnement en milieu scolaire. Cette situation place *de facto* les jeunes enfants dans une situation d'inégalité d'accès face à la pédagogie par la nature. Les recommandations exprimées au terme de ce mémoire s'inscrivent dans quatre actions souhaitables pour favoriser la mise en place généralisée d'une éducation « par et dans » l'environnement en milieu scolaire dès le niveau fondamental de la maternelle à la deuxième primaire. Nous entendons l'environnement comme l'environnement (semi)naturel car « Une telle éducation « par et dans l'environnement » est centrée sur « l'appartenance de l'homme à la nature, participant à la construction d'une personne respectueuse de ce qui l'entoure » (Bachelard, cité dans Giraud et Sauvé, 2008, p.9). Ce courant d'éducation relative à l'environnement « convient de façon toute particulière aux publics les plus jeunes » (Giraud et Sauvé, 2008, p.11).

Premièrement, notre étude a permis de montrer que les formations continues en pédagogie par la nature suivies par les enseignantes de notre échantillon l'ont été de leur propre initiative et ont été sélectionnées par leurs soins. Toutes les formations ne sont pas équivalentes. Pour généraliser cette pratique pédagogique, nous recommandons l'organisation d'un module officiel de formation continue en pédagogie par la nature en incitant son suivi par les enseignant  s en poste. Il est nécessaire que ce module soit connu par l'ensemble d'une équipe éducative afin que tou  te  s les enseignant  s soient sensibilis    s et form    s à l'éducation « par et dans » l'environnement naturel. Le fait que tou  te  s les enseignant  s d'un même établissement scolaire ne pratiquent pas cette pédagogie engendre un manque de suivi d'une année à l'autre ce qui peut réduire l'efficacité de la démarche.

Complémentaire à la première, la deuxième action porte sur la formation initiale des enseignant  s. Notre étude nous a permis de constater que certaines de nos enseignantes regrettaient manquer de connaissances initiales relatives au milieu naturel et d'outils pour se sentir à l'aise dans la mise en place de ces sorties en nature. Pour remédier à cette carence de la formation initiale, elles s'informent et se forment par elles-mêmes dans le

cadre de formations continues. Outre des connaissances théoriques sur les différents courants relatifs à l'éducation à l'environnement, nous pensons qu'il est important que les futur·e·s enseignant·e·s soient également formé·e·s spécifiquement à l'éducation « par et dans » l'environnement naturel pour les plus jeunes enfants. De plus, nos enseignantes témoignent également d'une prise de conscience sur l'urgente nécessité environnementale de reconnecter les enfants avec la nature. Or, nous sommes convaincues que cette conscience doit émerger chez tou·te·s les futur·e·s enseignant·e·s. Pour ces deux raisons, nous recommandons l'intégration dans la formation initiale de modules de formation en pédagogie par la nature. Ceux-ci permettraient aux futur·e·s enseignant·e·s d'être sensibilisé·e·s à la renaturation des enfants et d'être formé·e·s à l'acquisition de connaissances sur le milieu naturel et de compétences didactiques pour mener efficacement et de manière éclairée cette pratique pédagogique.

Troisièmement, nos analyses ont montré l'importance du soutien de la direction et des parents. D'une part, le manque d'accompagnement vers le site naturel peut être un frein central pour un déroulement optimal des sorties en nature. D'autre part, il importe d'entretenir une relation de confiance avec les parents en communiquant avec eux pour les conscientiser dans le détail aux objectifs de cette pratique pédagogique. Il est en effet essentiel qu'ils adhèrent et soutiennent ce projet. En fonction de ces éléments, nous recommandons une intégration globale de l'éducation « par et dans » l'environnement pour la petite enfance dans des textes règlementaires. L'objectif serait d'inciter l'implémentation de l'éducation « par et dans » l'environnement dans les établissements scolaires. Cette approche règlementaire permettrait d'entraîner les enseignant·e·s vers cette pratique pédagogique en obtenant le soutien systématique de leur direction et l'adhésion des parents.

Quatrièmement, nos enseignantes exerçant dans des quartiers urbains fortement minéralisés ont fait part des difficultés rencontrées lors des déplacements vers les espaces naturels. A ce titre, nous recommandons de renforcer spécifiquement les moyens d'accompagnement des établissements scolaires souhaitant pratiquer une éducation « par et dans » l'environnement dont les espaces de sortie en nature sont éloignés de l'école et disposant de peu de personnel d'encadrement pour y accéder. Les enfants peuvent aller vers la nature mais la nature peut, en plus, également venir aux enfants en végétalisant massivement les cours d'écoles et les abords des bâtiments.

Conclusion

L'idée directrice de ce mémoire est l'importance de la connexion affective des jeunes enfants à la nature et le rôle que peut jouer l'école dans cette interaction au regard du contexte actuel d'urgence climatique et écologique. La relation affective des enfants avec la nature devient de moins en moins évidente dans notre modèle de société et plus particulièrement pour les populations vivant dans des zones urbaines denses, ce qui tend à renforcer le rôle de l'école pour lutter contre la dénaturation des enfants. Particulièrement à cette époque, l'école doit avoir pour mission de former les citoyen·ne·s de demain éclairé·e·s par une conscience écologique afin d'être en mesure de préserver et de restaurer durablement les biens communs naturels. Or, cet objectif d'éducation ne semble pas porté au niveau institutionnel de manière opérationnelle.

Nous avons consacré notre recherche à l'analyse des représentations de huit enseignantes du niveau fondamental pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain. L'analyse des représentations a permis de montrer que leur motivation à s'engager dans la voie pédagogique de l'école du dehors est liée à leur identité enseignante propre à chacune d'elles. Cet engagement relève en outre de leur propre initiative. Les contextes de travail sont très différents et influencent fortement la mise en place des sorties en nature. A travers l'expression de leurs approches pédagogiques, nous avons dégagé des convergences et des divergences au niveau de leurs pratiques, objectifs et organisation. Les compétences personnelles et sociales observées chez les élèves par nos enseignantes pratiquant l'école du dehors sont en cohérence avec les missions prioritaires du Code de l'enseignement.

Un apport considérable du Code de l'enseignement par rapport au Décret « Missions » est l'apparition dans les missions prioritaires de l'école de sa contribution au développement du respect de l'environnement. Le respect est le sentiment accordant de la considération à un bien ou une personne en raison de la valeur qu'on lui reconnaît. Dans le contexte actuel d'effondrement environnemental, un changement profond de mentalité est impérieux pour préserver et restaurer nos biens communs naturels. Avec la présence du respect de l'environnement dans ses missions prioritaires, l'école peut jouer un rôle important dans cette évolution nécessaire de la société. Cette transition commence notamment dès le plus jeune âge avec l'éducation scolaire « par et dans » l'environnement naturel permettant de former des éco-élèves, éco-citoyen·ne·s de demain.

Le manque d'incitants institutionnels pour la mise en œuvre dans le cadre scolaire d'une éducation « par et dans » l'environnement, et plus particulièrement la voie pédagogique de l'école du dehors, implique qu'elle repose essentiellement sur une base volontaire de la part des enseignant·e·s. Cette situation génère un caractère aléatoire et place les enfants dans une situation d'inégalité d'accès face à cette pratique pédagogique pour des raisons dépendant à la fois des valeurs environnementales des enseignant·e·s (relevant en partie de leur socialisation primaire) et des moyens humains de l'établissement. L'intégration globale de l'éducation « par et dans » l'environnement dans les objectifs de l'enseignement du niveau fondamental permettrait de rendre plus égalitaire l'accès des élèves aux pratiques pédagogiques permettant une connexion affective à la nature. L'institutionnalisation de cette éducation « par et dans » l'environnement dans le champ scolaire permettrait de toucher un très jeune public beaucoup plus large afin de gagner en efficacité dans la pressante « renaturation » des élèves. Dans l'optique d'un déploiement généralisé de la pédagogie par la nature, une attention primordiale devra être accordée à la fréquentation respectueuse du milieu choisi pour les apprentissages en nature.

Bibliographie

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (2013). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. Retrieved from http://enseignement.be/download.php?do_id=10335
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Berryman, T. (1997). Ce que j'ai appris en me sauvant du zoo : de l'importance de la nature en éducation. *Sur la montagne*, 13, 5-18. Retrieved from <http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/enmesauvantduzoo.pdf>
- 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 : Regards-Recherches-Réflexions*, 4, 207-228. Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/7207/>
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants?: enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal). Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/7115/>

- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Stephane_Martineau/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes/links/5613e5c608aed47facedece1.pdf

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.

- Bolund, P., & Hunhammar, S. (1999). Ecosystem services in urban areas. *Ecological economics*, 29(2), 293-301. [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(99\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00013-0)

- Botkin, D. B., & Beveridge, C. E. (1997). Cities as environments. *Urban ecosystems*, 1(1), 3-19. Retrieved from <https://my.vanderbilt.edu/greencities/files/2014/08/Botkin-Beveridge1.pdf>

- Bourg, D. et Papaux, A. (2017). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris : Puf.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. DOI <https://doi.org/10.7202/012355ar>

- Brundtland, G. H. (1987). Rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED). *Notre avenir à tous*. Retrieved from http://www.ceres.ens.fr/IMG/pdf/rapport_brundtland.pdf

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/>

- Charles, C., & Louv, R. (2009). Children's nature deficit: What we know and don't know. *Children and Nature Network*, 1-32. Retrieved from <http://strawberry.audubon.org/sites/default/files/cnnevidenceofthedeficit.pdf>

- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139. Retrieved from http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf

- Collectif Tous Dehors. (2021, Avril, 27). *Favoriser la pratique de la sortie nature en Belgique francophone pour tous les publics* [Blog post]. Retrieved from <https://tousdehors.be/?DefEcoledehors>

- Communauté française de Belgique (3 mai 2019). Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_001.pdf

- Communauté française Wallonie Bruxelles. (2001). Décret portant confirmation des socles de compétences. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/26011_000.pdf

- Cottureau, D. et K. Tondeur (2019) « Accompagner la construction de l'être au monde dans sa relation à l'environnement : quelles approches pédagogiques du sensible pour favoriser les comportements écocitoyens ? », in "Analyses", Productions de l'Institut d'Éco-Pédagogie (IEP)

- Donovan, G. H., Butry, D. T., Michael, Y. L., Prestemon, J. P., Liebhold, A. M., Gatziolis, D., & Mao, M. Y. (2013). The relationship between trees and human health: evidence from the spread of the emerald ash borer. *American journal of preventive medicine*, 44(2), 139-145. Retrieved from [https://www.vtinvasives.org/sites/default/files/images/donovan_et_al_clean_copy%20\(1\).pdf](https://www.vtinvasives.org/sites/default/files/images/donovan_et_al_clean_copy%20(1).pdf)

- Dufrêne, M. (2019). Biodiversité et agriculture : Et si on passait d'un problème à la solution ? *La Lettre paysanne*, 98, 27-29. Retrieved from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/238142/1/2019_Marc_Dufrene_LP_FUGEA_juin.pdf

- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?: approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.

- Dwyer, J. F., McPherson, E. G., Schroeder, H. W., & Rowntree, R. A. (1992). Assessing the benefits and costs of the urban forest. *Journal of Arboriculture*, 18, 227-227. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Herbert-Schroeder/publication/241215157_Assessing_the_benefits_and_costs_of_the_urban_forest/links/554bcc710cf29752ee7ebb06/Assessing-the-benefits-and-costs-of-the-urban-forest.pdf

- Fagard, J. (2016). *Le développement des habiletés de l'enfant: coordination bimanuelle et latéralité*. CNRS Éditions via OpenEdition

- Fauchier-Delavigne, M., & Chéreau, M. (2019). *L'enfant dans la nature*. Fayard.
- Fédération Wallonie Bruxelles. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Retrieved from [file:///C:/Users/Mathieu/Downloads/Decret%20%20Missions%20%20du%2024%20juillet%201997%20\(mise%20a%20jour%20du%2009%20octobre%202018\)%20\(ressource%20401\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mathieu/Downloads/Decret%20%20Missions%20%20du%2024%20juillet%201997%20(mise%20a%20jour%20du%2009%20octobre%202018)%20(ressource%20401)%20(2).pdf)
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants. Retrieved from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf
- Franc, S., Reynaud, C., & Hasni, A. (2013). Vers une éducation à la biodiversité : prise en compte des savoirs, de l'affectivité et des comportements. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (33). Retrieved from : <https://journals.openedition.org/edso/140>
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire: l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103. Retrieved from : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/gauthier27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/gauthier27(2).pdf)
- Girault, Y., Lange, J. M., Fortin-Debart, C., Simonneaux, L., & Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 6) Retrieved from : <https://journals.openedition.org/ere/3906>

- Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *aster*. <https://doi.org/10.4267/2042/20028>

- Girault, Y. (2017). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 14(2). Retrieved from : <https://journals.openedition.org/ere/2727>

- Grinde, B., & Patil, G. G. (2009). Biophilia: does visual contact with nature impact on health and well-being?. *International journal of environmental research and public health*, 6(9), 2332-2343. Retrieved from : <https://www.cybermedlife.eu/attachments/article/4623/Biophilia%20-%20does%20visual%20contact%20with%20nature%20impact%20on%20health%20and%20well-being.pdf>

- Hagedorn, G., Kalmus, P., Mann, M., Vicca, S., Van den Berge, J., van Ypersele, J. P., ... & Kromp-Kolb, H. (2019). Concerns of young protesters are justified. *Science*, 364(ARTICLE), 139-140. Retrieved from : <https://science.sciencemag.org/content/364/6436/139.2>

- Hartig, T., & Kahn, P. H. (2016). Living in cities, naturally. *Science*, 352(6288), 938-940. DOI : 10.1126/science.aaf3759

- Kahn Jr, P. H. (2002). Children's affiliations with nature : Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. *Children and nature : Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 93-116. Retrieved from http://faculty.washington.edu/pkahn/articles/Childrens_Affiliation_Nature.pdf

- Kahn Jr, P. H., & Kellert, S. R. (Eds.). (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT press.
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif-4e éd.* Armand Colin.
- Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Aggression and violence in the inner city: Effects of environment via mental fatigue. *Environment and behavior*, 33(4), 543-571. Retrieved from : https://www.researchgate.net/profile/William-Sullivan-15/publication/245234610_Aggression_and_Violence_in_the_Inner_City/links/0deec527276367c653000000/Aggression-and-Violence-in-the-Inner-City.pdf
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 19-27. Retrieved from : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3169
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. Retrieved from : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562/document>
- Nowak, D. J. (2005). The effects of urban trees on air quality. Syracuse, NY: US Department of Agriculture, Forest Service, Northern Research Station. 4 p. Retrieved from : https://www.nrs.fs.fed.us/units/urban/local-resources/downloads/Tree_Air_Qual.pdf
- Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends: Essai pédagogique*. Edipro.
- Perazzone, A., Camino, E., & Bertolino, F. (1999). Institution scolaire et Zones Protégées du Piémont (Italie): le cas particulier d'une expérience coordonnée. *Aster*. <https://doi.org/10.4267/2042/8731>

- Pôle ressources national sports de nature. (2016). Louis Espinassous : *Quel lien peut-on faire entre éducation à l'environnement et éducation par les activités physiques de nature ?* [Vidéo file]. Retrieved from <https://www.bing.com/videos/search?q=Espinassous&&view=detail&mid=91B7C010A96676E35D5591B7C010A96676E35D55&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3DEspinassous%26FORM%3DHDRSC4>
- Raveaud, M. (2007). *L'élève, futur citoyen. Introduction* (No. 44, pp. 19-24). Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Retrieved from : <https://journals.openedition.org/ries/111>
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., ... & 15,364 scientist signatories from 184 countries. (2017). World scientists' warning to humanity: a second notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028. <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. *Education*, 57, 71. Retrieved from : www.espace-ressources.uqam.ca/images/contenu/chaire-ERE/pdf/ERE4.pdf
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse*, 3, 51-62. Retrieved from : https://scholar.google.be/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Sauv%C3%A9+2006+Complexit%C3%A9+et+diversit%C3%A9+du+champ+de+l%27%C3%A9ducation&btnG=
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de traverse*, 4, 31-47. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Lucie-Sauve/publication/267974353_L%27equivoque_du_developpement_durable/links/574b284608ae5bf2e63f34b7/Lequivoque-du-developpement-durable.pdf

- Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2007). Three decades of international guidelines for environment-related education : A critical hermeneutic of the United Nations discourse. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 12(1), 33-54. Retrieved from : file:///C:/Users/Mathieu/Downloads/630-2326-1-PB.pdf
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 11(2013-2014). Retrieved from : <http://journals.openedition.org/ere/662>
- Séguin, M., & Tremblay, F. (2005). La recherche participative et l'écocitoyenneté. *Nouvelles pratiques sociales*, 18(1), 117-130. <https://doi.org/10.7202/012200ar>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement?. *Tréma*, (40), 42-59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of environmental psychology*, 22(1-2), 49-63. Retrieved from : <http://illinois-online.org/krassa/ps410/Readings/Health/Views%20of%20nature%20and%20self-discipline.pdf>
- Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421. DOI: 10.1126/science.6143402
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of environmental psychology*, 11(3), 201-230. Retrieved from : https://www.researchgate.net/profile/Robert-Simons-2/publication/222484914_Stress_Recovery_During_Exposure_to_Natural_and_Urban_Environments_Journal_of_Environmental_Psychology_11_201-230/links/5d669ed2299bf11adf29729c/Stress-Recovery-During-Exposure-to-

- Unesco (2016). Education 2030: Déclaration d'Incheon / Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Retrieved from : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. DOI: <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, (5e éd), Malakoff : Dunod.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. Retrieved from : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/>
- Vervloessem, L. (2019). *Les éducations environnementales et la protection des biens communs naturels* [Travail de Master]. Louvain-la-Neuve: UCLouvain, Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Education.
- Voisin, C. (2018). L'éducation à l'environnement: l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2950>
- Voisin, C., & Lhoste, Y. (2016). Analyse des choix didactiques pour enseigner la biodiversité à l'école: le cas d'une enseignante de maternelle. Retrieved from https://ardist2016lens.sciencesconf.org/82696/Analyse_maternelle.pdf
- Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois: Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. BoD-Books on Demand France.

- Wauquiez, S. (2011). Histoire des crèches et jardins d'enfants en nature. *Revue [petite] enfance, éduquer des enfants dans la nature*, 104, 16. Retrieved from http://www.revuepetiteenfance.ch/wpcontent/uploads/2014/04/RPE_104_interieur.pdf

- Wolfs, J. L., Tisseyre, L., D'Hondt, D., & Guillaume, J. (2020). La formation des enseignants à la «neutralité» en Belgique francophone: les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du «vivre-ensemble» et de la «neutralité»? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation et en formation: les Dossiers du GREE*, (8), 59-78. Retrieved from <https://www.erudit.org/en/journals/ethiqueedufor/2020-n8-ethiqueedufor05350/1070033ar.pdf>

Liste des figures

Figure 1 : Objectifs prioritaires du Décret Missions (Décret du 24/07/1997, p.5)	11
Figure 2 : Objectifs prioritaires du décret du 03/05/2019, p.9.....	13
Figure 3 : Présentation des 7 concepts activés dans le cadre de cette recherche	17

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des enseignantes (N=8)	36
Tableau 2: Tableau comparatif des représentations du rapport à la nature des enseignantes	78
Tableau 3: Tableau comparatif des représentations du contexte de travail des enseignantes	80
Tableau 4: Tableau comparatif des représentations des approches pédagogiques par la nature pratiquées par les enseignantes	81
Tableau 5: Tableau comparatif des représentations d'acquisition de compétences observées chez l'élève par les enseignantes	82

Annexes

Annexe 1 Le guide d'entretien

Questions principales (larges et ouvertes)

Questions de relance (si aspects non évoqués spontanément par les personnes)

Présentation de l'enquête

Merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien. Dans le cadre de mon master en sciences de l'éducation, je réalise un mémoire sur l'éducation à l'environnement et notamment sur l'école « du dehors » dans le niveau fondamental en FWB. Les informations recueillies ne seront utilisées que dans le cadre de ma recherche. Il s'agit d'un entretien anonyme et confidentiel, votre nom et le nom de votre école ne seront pas cités ou communiqués à d'autres personnes. Vous pouvez donc vous sentir libre de dire ce dont vous avez envie, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon but est de comprendre certains phénomènes et données et non de juger les comportements et situations. Vous pouvez décider d'interrompre cet entretien à tout moment si vous le désirez. L'entretien va se dérouler en deux temps. Un premier vous invite à vous présenter brièvement ainsi que votre institution (école). Dans un deuxième temps, je vous poserai des questions sur vos aspirations, vos pratiques et vos perceptions du métier d'enseignant pratiquant l'école du dehors.

Présentation de la personne et de son cadre professionnel (milieu scolaire)

(Identité primaire / secondaire, professionnelle)

1. Enfant, avez-vous vécu à la campagne ou en ville ?
 - *Quelle relation entretenez-vous avec la nature ? Quel est votre rapport à la nature ?*
2. Avez-vous eu l'occasion de vivre des expériences scolaires en nature durant votre enfance ? Quels souvenirs en avez-vous ?
3. Pouvez-vous présenter et décrire brièvement votre parcours professionnel ?
 - *Âge, poste actuel : classe ? Temps plein / partiel ; Statut : nommé ou non. Autre fonction éventuellement exercée dans l'école ou l'enseignement / ou autre. Parcours : Ancienneté dans le métier, dans l'école / formation, nombres d'écoles fréquentées, ...*
4. Comment décririez-vous votre école ?

Caractéristiques scolaires (quel type d'école ?), milieu socio-culturel (quel type d'élèves), milieu rural ou urbain ? (Quel genre de quartier urbain ?) Description de la cour de récréation.

Dynamiques motivationnelles

5. Pouvez-vous m'expliquer d'où vient votre intérêt pour l'école du dehors ?
 - *Depuis combien de temps vous intéressez-vous à l'école « du dehors » ?*
6. Comment êtes-vous parvenu(e) à mettre en place l'école du dehors ?
 - *Quels ont été vos arguments pour défendre ce choix pédagogique ?*
7. Qu'est-ce que ces temps dehors apportent à vos élèves ? Quels sont les résultats **attendus** chez l'enfant ? Quels sont les résultats **observés** ?
 - *Comportements / apprentissages*
 - *Quels sont les effets sur vous, sur vos élèves ?*
8. Ces sorties doivent-elles être régulières ? Par tous les temps ? Pourquoi ?
9. Quels sont les bénéfices et les inconvénients ?
10. Où sortez-vous principalement avec les élèves ?
(Quartier, cour de l'école, parcs, forêts ? A quelle fréquence sortez-vous ? Combien de temps consacrez-vous à ces sorties ? A tous les temps (météo) pouvez-vous me raconter comment ça se passe ? Comment les élèves perçoivent-ils ces sorties ? Et les parents ? Les collègues ? Votre direction ?)
11. Comment décririez-vous votre profil d'enseignant pratiquant l'école du dehors.
 - *Novice / Expérimenté / formé / en tâtonnement ?*

Organisation de l'école du dehors

12. Vos sorties en nature sont-elles préparées ?
Si oui :
 - *Comment ?*
 - *Avec qui ? (seul(e), collègues, élèves, formateur, ressources pédagogiques...)*
 - *Avez-vous établi des règles spécifiques pour ces sorties en nature ?*
 - *Dans quelle mesure l'école du dehors vous permet-elle de rencontrer le programme scolaire ?*
 - *Quelle place laissez-vous à l'inattendu ? A la spontanéité ?*

Si non : Comment ça se passe ?

13. Pourriez-vous me raconter le déroulement d'une sortie nature dans son entièreté ?

- *Comment vous déplacez-vous ?*
- *Quel matériel utilisez-vous et vous semble nécessaire pour installer sa classe dehors ?*
- *Comment démarrez-vous une activité dehors ?*
- *Comment assurez-vous la gestion du groupe ? Etes-vous accompagné ? Par qui ?*
- *Avez-vous mis en place des rituels ? Si oui lesquels ? Pourquoi ?*
- *Que font les enfants sur place ? Quels sont leurs comportements ? Discipline ? Curiosité ? Intérêts,...*
- *Laissez-vous aux élèves des moments de liberté ? Comment les exploitent-ils ?*

Approches pédagogiques dans la nature

(Sensorielle, sensible, ludique, corporelle, pragmatique, cognitive, ...)

14. Comment abordez-vous les apprentissages en nature ? Quels dispositifs favorisez-vous ? *Construisez-vous vos propres outils ? Les partagez-vous ? Avec qui ?*

15. Que proposez-vous comme activités ? Pourriez-vous m'en décrire une ? Quels sont les apprentissages disciplinaires / les objectifs visés par cette activité ?

Objectifs pédagogiques

16. Quels sont les objectifs que vous visez prioritairement lorsque vous allez dans la nature avec vos élèves ?

17. A quoi ces expériences de sortie en nature peuvent-elles préparer les élèves ?

- *Quelles capacités développent-ils ?*
- *Quelles valeurs développent-ils ?*

18. De quelle manière articulez-vous les apprentissages faits dans l'école du dehors avec ceux construits en classe ? Comment exploitez-vous ces sorties de retour en classe ? Pouvez-vous me donner un exemple ?

- *Quels liens pouvez-vous faire avec la salle de classe ? (Avant – après) ?*
 - *Après une sortie, faites-vous le point sur la sortie vécue en vue de préparer la suivante ? Comment procédez-vous ?*
 - *Gardez-vous des traces de vos expériences ? Les partagez-vous avec les parents, collègues ?*
19. Que voulez-vous enseigner dehors ? Quelles sont les domaines rencontrés, les matières travaillées ? Les disciplines valorisées ? Laisser libre ?
20. Quelles compétences clés souhaitez-vous développer chez vos élèves par le biais de l'école du dehors ?
21. Pensez-vous qu'il puisse y avoir un lien entre l'émergence d'une citoyenneté et l'école du dehors ?
- *Pensez-vous que des élèves, davantage en contact avec la nature, développeront des aptitudes de préservation de l'environnement ? Dans quelle mesure ?*

Conclusion

22. Selon vous, quelles sont les compétences importantes à avoir dans notre société ?
23. Finalement, pensez-vous que l'école devrait davantage avoir lieu en extérieur ?
- *Trouvez-vous que cela doit faire partie de vos obligations professionnelles (tous les enseignants devraient le faire ?) Éventuellement pouvez-vous me dire ce que signifie pour vous enseigner et être enseignant (e) ? Pour vous, c'est quoi le rôle d'un enseignant ?*
24. Selon vous, l'école a-t-elle un rôle à jouer dans l'éducation à l'environnement ? Pourquoi ?
25. Selon vous pratiquer l'école du dehors peut s'apprendre en toute autonomie, il suffit d'en avoir la volonté ou pensez-vous qu'il importe d'y être formé ?
26. Voulez-vous rajouter quelque chose ?

Je vous remercie pour le temps que vous m'avez consacré.

Annexe 2 Grille d'analyse

Catégories	Sous-catégories	Codes
Rapport à la nature de l'enseignant	Durant l'enfance	Avoir vécu des expériences en nature dans le cadre familial
		Avoir vécu des expériences en nature dans le cadre scolaire
	Durant l'âge adulte hors cadre professionnel	Aimer être dans un environnement naturel
		Avoir des connaissances générales sur la nature
	Durant l'âge adulte dans le cadre professionnel	Aimer enseigner en milieu naturel
		Suivre une In/Formation
Contexte de travail de l'enseignant	Public scolaire	Transmettre des valeurs environnementales
		Milieu socio économique favorisé
	Milieux fréquentés pour les sorties	Milieu socio économique défavorisé
		Milieu naturel favorable
	Moyens pour régulariser les sorties	Accessibilité
		Soutien de la direction
Approches pédagogiques par la nature pratiquées par l'enseignant	Pratiques pédagogiques	Collaborer, être accompagné par ses collègues
		Engagement des parents
		sorties régulières
		Développer les 5 sens
	Objectifs pédagogiques	Pratiquer le jeu libre
		Stimuler la mobilité active
Acquisition de compétences par l'élève observées par l'enseignant	Développement personnel des élèves	Développer des compétences transversales
		Développer une connexion affective avec la nature
		Sensibiliser au vivant
		Mise en œuvre des sorties
	Développement social des élèves	Combiner les apprentissages intérieurs / extérieurs
		Acquérir des habiletés cognitives
	Ecocitoyenneté	Etre curieux
		S'affirmer, s'exprimer
		Avoir confiance en soi
		Etre autonome
		S'autodiscipliner
		S'entraider, être solidaire
		Coopérer
		Respecter l'autre / Avoir de l'empathie
		Respecter le vivant
		Développer un esprit critique face aux enjeux environnementaux

Annexe 3 Lexique de codes

Codes	Définitions	Exemples de verbatim
Avoir vécu des expériences en nature dans le cadre familial	Expériences enfantines dans la nature avec ou sans surveillance.	• « A cette époque-là on pouvait partir assez facilement entre enfants, sans adulte quoi. Au bout du chemin, il y avait la petite chapelle, après il y avait la ferme, les petits sentiers où on allait faire du vélo. » (EP6, L10-12) • « J'ai vécu en ville avec des parents très très nature et donc on était quand même vraiment beaucoup dehors et donc j'ai beaucoup voyagé. » (EM1, L18-19)
Avoir vécu des expériences en nature dans le cadre scolaire.	Expériences scolaires en milieu naturel dans l'enceinte de l'école ou à l'extérieur de celle-ci (sorties, excursions).	• « On ne sort pas du cadre de l'école mais bon il y a quand même (...) un énorme terrain (...) il y a des arbres, on est quand même beaucoup dehors dans l'expérience active de la nature » (EM1, L 30-32). • « Non, non. Pas de souvenirs quoi. » (EM3, L 12)
Aimer être dans un environnement naturel	Sentiment de bien-être au contact de la nature. Joie ressentie, trouver du plaisir simplement au contact de la nature.	• « J'aime me mettre dans mon jardin et regarder, regarder, rien regarder mais regarder ce qu'il s'y passe. » (EP6, L 252) • « Heu j'adore ça. Je m'y sens bien » (EM4, L4-5) • « Tous les matins, quand j'ai le temps, je vais méditer en-dessous d'un chêne. » (EM3, L 9) • « J'adore partir en week-end en rando avec mon sac à dos et je dors dans des bivouacs. » (EP5, L 12)

Avoir des connaissances générales sur la nature	Expression du niveau de culture générale sur les différentes matières relatives à la nature (faune, flore, champignons, écosystème, ...)	• « J'ai fait des études de biotechnique. » (EM4, L 5) • « <i>Et toi tu as des connaissances sur les champignons ? Tu les reconnais ? Tu sais lesquels sont comestibles ou non ?</i> Non. Non. Mais ici, on va prendre les champignons pour les observer. On ne va pas les cueillir pour les manger. » (EP7, L 405-407) • « J'ai lu le bouquin de Sarah Wauquiez « Nos enfants des bois ». Du coup, j'ai eu envie de me lancer mais je ne me sentais jamais assez prête. Heu parce que j'ai commencé une formation de guide nature au musée des sciences naturelles à Bruxelles. » (EM2, L 94-96) • « Quand je les ai contactés, ils m'ont aussi informée sur la fragilité du milieu » (EM1, L 251)
Aimer enseigner en milieu naturel	Trouver du plaisir et de l'aisance à enseigner en dehors de la structure ordonnée du local classe (4 murs, chaises, tables, tableau).	• « J'avais envie de pouvoir sortir de ce cadre très fixe quand même heu et pouvoir vivre quelque chose de plus authentique » (EM1, L 76-77) • « C'est vraiment une pause, un souffle d'air dans ma semaine en fait. Vraiment heu, j'ai trouvé les années où j'ai mis ça en place, beaucoup moins fatigant, je ne me retrouvais pas le vendredi fatiguée. » (EM1, L 137-139) • « Il y a des hauts et des bas. Parfois j'y vais et puis finalement j'ai l'impression que c'est raté donc je suis fort stressée. Il ne faut pas

		que j'oublie le matériel. J'ai peur d'en perdre un. J'ai peur que ça ne plaise pas ou que je ne trouve pas ce que je voulais dans le parc à ce moment-là et je n'arrive pas à relâcher suffisamment. » (EP5, L 103-106)
Suivre une formation (et s'informer)	Avoir suivi une formation « Ecole du dehors » (Choix d'une thématique, préparation du matériel, organisation de la sortie, ...) Utilisation d'outils didactiques gratuits, lectures d'ouvrages spécialisés, échanges professionnels, ...	• « Je pense que sans formation j'aurais vite décroché. » (EP7, L610) • « La formation était le déclencheur pour avoir vraiment cet esprit de sortir. » (EP5, L 61-62) • « Avec la formation « Tous dehors », je me sens plus apte et motivée. » (EM3, L 112-113) • « Ce serait surement intéressant que ça fasse partie de notre formation parce que ça donnerait des idées, des pistes et ça peut motiver mais moi, moi... Moi je ne me sens pas heu. Je ne ressens pas le besoin d'être formée. » (EP6, L 548-550) • « Je regarde beaucoup, je cherche, je lis beaucoup de bouquins. Je m'instruis beaucoup. Je regarde des vidéos sur des gens qui le font dans d'autres écoles, un peu partout. Je regarde beaucoup ce qu'ils font dans les pays scandinaves moi. » (EP7, L 524-526)
Transmettre des valeurs environnementales	Concevoir sa fonction d'enseignante comme une opportunité pour	• « J'aime la nature, le respect de la planète. J'aime les animaux. Je suis végétalienne heu, je suis écologique. Je fais mon possible pour sensibiliser tout le monde à ça (...) ça me semblait intéressant de

	communiquer spontanément de l'information relative à la protection de la nature.	pouvoir intégrer ça aux apprentissages qu'on fait traditionnellement en classe. » (EP6, L 88-92)
Milieu socio-économique favorisé	Etablissement scolaire accueillant des élèves issus d'un milieu familial dont le niveau économique, social et culturel est plus élevé que la moyenne.	« J'ai fait en sorte qu'ils aient tous un matériel heu et j'ai la facilité d'être dans un, dans une population, fin' voilà où ce n'est pas difficile de demander des bottes et des combinaisons entièrement imperméables donc ça c'est vraiment un confort et une facilité. » (EM1 L 148-151)
Milieu socio-économique défavorisé	Etablissement scolaire accueillant des élèves issus d'un milieu familial dont le niveau économique, social et culturel est moins élevé que la moyenne.	« Ben c'est une école dans un quartier urbain défavorisé. Au niveau socio culturel c'est très bas ! Heu c'est une école ghetto. » (EM3, L 20-21)
Milieu naturel favorable (milieux fréquentés pour les sorties)	milieu naturel (forêt, bois, parc boisé).	« C'est un grand parc fort entretenu mais derrière il y a le petit bois. Pour les sorties, on va dans le petit bois. » (EM4, L 38-39)
Accessibilité aux espaces naturels à partir de l'école. Forte ou faible présence	Accès aisés (= pédestre de faible durée) aux espaces verts (parcs, bois, forêt, ...)	« Il y a quand même pas mal d'espaces verts, il y a une réserve juste à côté, le moulin, fin' voilà on a pas mal d'accès à la nature. » (EM1, L 58-59)

d'espaces verts dans le quartier de l'école	à partir de l'école. Accès complexes (= par transports en commun, de longues durées, ...) aux espaces verts (parcs, bois, forêt, ...) à partir de l'école	• « l'inconvénient est que le parc est quand même à 20 minutes de métro et de marche, que c'est perdre du temps. » (EP5, L145-146)
Soutien de la direction	Support de la direction (Autorisation, présence d'accompagnateurs, association avec d'autres classes, élaboration éventuelle d'un projet pédagogique,...)	• « <i>Mais comment as-tu obtenu cette opportunité d'aller dehors avec tes élèves ?</i> En demandant à la direction. <i>Oui.</i> A l'époque, j'y allais moins mais ici, j'ai la chance d'avoir quelqu'un qui m'accompagne à chaque fois. <i>Quelqu'un de l'établissement.</i> Ah non hein (rire), mon compagnon. <i>Ton compagnon ?</i> Mon compagnon qui ne travaille pas et qui effectivement peut m'accompagner à chaque fois et ça c'est un soulagement, c'est beaucoup plus facile en fait. » (EM3, L 52-56) • « C'est le projet d'établissement c'est le plan de pilotage de notre établissement (rire) avec les sorties, les sorties aussi pour se déplacer d'un endroit à l'autre. » (EM4, L 22-24) • « J'en ai parlé à ma directrice. Je lui ai dit qu'on ne pouvait pas faire ce projet-là, on ne sait jamais sortir parce qu'on n'a pas

		d'aide et on ne peut pas sortir. » (EP8, L 677-679)
Collaborer, être accompagné par ses collègues	Partager et pratiquer ce projet pédagogique avec des collègues. Réfléchir ensemble sur sa mise en place.	• « Heu en maternelle assez facilement, en primaire c'est toujours un peu plus compliqué. <i>Pourquoi ?</i> Ben elles sont dans un enseignement très traditionnel et je vais dire qu'il y a 20% des collègues qui sortent avec plaisir et puis les autres c'est un peu de la contrainte. » (EM4, L 132-135) • « Là on a quand même deux, trois collègues qui sont motivés. Heu, l'année passée on avait fait quelques activités dehors mais c'était pas heu, on ne l'avait pas mis dans le plan heu dans le projet d'établissement. Là, cette année on l'a mis. » (EP6, L 85-87)
Engagement des parents	Dans quelle mesure les parents adhèrent-ils au projet (inquiétude, retour positif, relation de confiance). Les parents équipent leur enfant (confort et sécurité).	• « on faisait un mot aux parents avant de partir. Pour dire voilà, tel jour on part, on sort, habillez votre enfant avec un manteau imperméable, des bonnes chaussures et tout ça. » (EP8, L 271-273) • « j'ai eu des parents qui ont été mais vraiment été ravis de l'expérience et qui du coup ont pas mal parlé de ça aux autres parents, au directeur » (EM1, L 95-96) • « alors il y a des parents qui ne mettent pas leur enfant le mercredi parce qu'ils savent que c'est l'école du dehors. » (EM2, L 285-286)
Sorties régulières (fréquence des sorties)	Se donner les moyens de réaliser fréquemment des	• « Oui oui voilà, la leçon verte c'est tous les mardis. » (EP7, L 457) • « Tous les mercredis je fais l'école du dehors. Donc ça veut dire

	sorties en milieu naturel avec sa classe (1 x par semaine, 2 x par mois, 1x par mois).	que les parents savent très bien que mercredi on doit habiller son enfant en fonction de la météo heu puisqu'on fait le petit rituel, les présences blablabli blablabla en classe et puis hop on s'en va puisque nous on a le grand luxe d'avoir un parc au bord des classes. » (EM2, L 39-42)
Développer les 5 sens	L'enseignante oriente les enfants vers des activités qui stimulent la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût.	• « Je dirais la compétence de bouger, de pas tout le temps être assis, de bouger vraiment, de découvrir en manipulant en sentant, en touchant, en utilisant les 5 sens. » (EM4, L 296-297) • « Ben voilà aujourd'hui, on va essayer d'écouter, d'être attentif à ce qu'on entend. Il y a beaucoup d'oiseaux qui sont de retour. » (EM2, L 302-303)
Pratiquer le jeu libre	L'enseignante offre l'opportunité aux enfants d'expérimenter le jeu libre (Temps de jeu créatif, symbolique, ...)	• « Ils jouent au bucheron. Ils sont forts dans les jeux symboliques » (EM4, L 229) • « Et je les laisse libres. Et donc je les suis dans ce qu'ils mettent en place mais ce n'est jamais tous ensemble en fait. » (EM1, L 310-331) • « En fait, à chaque fin plus ou moins, je les laisse jouer 10 minutes. Ils font ce qu'ils veulent pendant 10 minutes. Mais au début, c'est d'ailleurs beaucoup ça. Les premières fois où je vais sortir cette année, je vais les laisser jouer, ce sera leur récré puis on va seulement travailler puis on va manger à midi et rejouer comme

		ça ils ont le temps d'explorer aussi un peu tout seul. » (EP5, L 348-352)
Stimuler la mobilité active	Réaliser des activités qui stimulent le développement de la motricité corporelle (Courir, sauter, marcher en équilibre, grimper, ...)	• « Ils ont besoin de bouger aussi. Ils ont besoin de grimper dans les arbres. » (EP7, L 664) • « il a besoin de bouger ben il bouge quoi. En même temps il fait son activité et heu il a un résultat et on ne s'énerve pas sur lui parce qu'il est en train de gigoter ou qu'il n'est pas bien assis ou que je ne sais pas quoi » (EP6, L147-149)
Développer des compétences transversales	L'enseignante a l'ambition de développer chez ses élèves, en plus des disciplines enseignées, des compétences relationnelles et comportementales.	• « Mais on les laisse vraiment faire leurs expériences et ils ont de plus en plus l'habitude de travailler ensemble donc par rapport au grand bout de bois, rapidement ils vont se mettre à tous porter le même bout de bois. Donc ils se mettent spontanément à coopérer. » (EM4, L 83-86) • « Et aussi par rapport à l'énervement, à leur concentration, ils peuvent se rendre compte que quand on sort et qu'on bouge, après on peut se recentrer plus facilement. Donc ça c'est gai aussi de pouvoir à certains moments savoir se poser. On respire, on apprend à gérer ses émotions. Ça se sont des outils qu'ils vont pouvoir utiliser toute leur vie. » (EM4, L 263-265) • « la confiance en soi pour moi, c'est vraiment primordial et je les accompagne vraiment là-dedans.» (EM1, L 549)

		• « Oui, la coopération c'est important pour nous, on travaille ça tout le temps avec ma collègue de troisième » (EM4, L 187-188)
Développer une connexion affective avec la nature	Les activités <i>d'éducation par l'environnement centrées sur la personne</i> privilégient l'approche affective et sensorielle du milieu afin de développer sa sensibilité et une meilleure connaissance d'elle-même (Partoune, 2020)	• « Il y a beaucoup d'enfants qui sont « héééé madame il y a une bête (enfant qui hurle) » et alors ils vont l'écraser quoi ! <i>Là ils apprennent à avoir de l'empathie pour les insectes.</i> Voilà, les connaître, les apprécier et après les aimer ça les amènent à les protéger quoi. De se dire mais tiens ils sont tous importants tu vois les vers de terre et bien pourquoi ils sont importants, voilà leur rôle et si il n'y en avait pas aie aie et puis ils se rendent compte. » (EM2, L 353-358) • « Voilà, il y a tout le côté affectif et du coup voilà si tu aimes, tu respectes et ils se rendent compte que ! Alors ils sont très choqués parce qu'on est dans un parc qui est aussi fréquenté par les secondaires. » (EM2, L 385-387) • « Et moi j'ai plutôt avancé que pour conscientiser les enfants à l'importance de respecter la nature il faut d'abord qu'ils aiment la nature, qu'ils s'y sentent bien, qu'ils en voient l'intérêt et voilà heu. Si on nous demande de sauver quelque chose qu'on ne connaît pas heu oui on va s'investir un petit peu mais ça ne nous tiens pas à cœur réellement. Et heu, en tous les cas je pense que c'est l'un des arguments qui a le plus parlé à mon directeur même si moi il y

		avait des tas d'autres choses qui me motivaient. » (EM1, L 94-98)
Sensibilisation au vivant	L'enseignante tient à sensibiliser leurs élèves au vivant (faune, flore, ...)	• « On explique que c'est un être vivant, qu'on va plutôt le laisser tranquille. » (EP6, L 245-246) • « Que c'était un endroit où on avait décidé de laisser la nature vivre toute seule sans l'homme pour qu'elle puisse devenir grande, belle, qu'il y ait des animaux etc., que nous on avait la chance d'avoir l'autorisation d'y aller mais qu'on devait respecter ça. » (EM1, 267-270)
Mise en œuvre des sorties	L'enseignante prépare la thématique, le matériel, instaure un règlement de sortie, équipe les élèves, a recours à des rituels pour recentrer le groupe, ...	• « On a vite mis des balises. <i>Tu peux me raconter ?</i> On a un chariot à roulette et on a un caddy. On a une trousse de secours. En fait, on a surtout de l'eau mais qui sert à désinfecter si un enfant se blesse. On a des pansements. Ben ici avec le covid, on a du gel, on a des boîtes de mouchoirs pour que les enfants puissent se moucher. Heu on a quelques vêtements de rechange. On a des bonnets, écharpes, des gants, des vêtements un peu plus chauds si il y a un problème. Et voilà. Et on a notre matériel d'activités si on a besoin. » (EP7, L 243-248) • « Et puis on fait la charte de sortie donc ils doivent être obligatoirement par 2, jamais tout seul. Ils doivent rester sur les chemins et ne pas entrer dans la forêt tout seul non plus, que voilà. Ne pas arracher les branches des arbres. » (EP5, L 114-117)

		• « On a été en récolte d'informations pour pouvoir faire un quizz à partager avec les autres classes du 5/8 sur la nature. Alors on avait les documents et on essayait donc heu, on allait faire une visite avec les autres et puis pouvoir proposer le quizz. Et donc là on avait préparé toute la sortie, des groupes atelier pour le travail. Par exemple aussi cibler parce que si on les laisse aller dans tous les sens, choisir ce dont on allait parler. » (EM4, L 165-169)
Combiner les apprentissages intérieurs / extérieurs	L'enseignante fait des liens entre les apprentissages vus en classe et ceux découverts dans la nature. L'enseignante utilise les objets naturels ou les expériences en nature comme support d'apprentissage dans les différentes matières à enseigner (comptages, couleurs, langage, ...)	• « Mais si l'intérêt revient alors du coup on parle de cet insecte et on fait des recherches » (EM1 L 510) • « J'ai un atelier scientifique où on va aller accrocher, où il y a des loupes, des documents par exemple. Et là si on a découvert quelque chose, on va alimenter cet atelier-là avec ce qu'on a découvert. Si on a découvert des trucs en math, on va aller plutôt alimenter l'atelier math, par exemple les boîtes à nombre. On a compté 5 marrons, on va les mettre dans la boîte qui correspond à cette quantité. Si on a fait de l'art, on fait des photos et puis on les met où on les range pour notre festival. Disons que c'est surtout pour nourrir la classe quoi. » (EM4, L 278-284) • « Et je prends souvent tout en photo ce qu'ils font. Après, je fais une feuille d'exercices avec leur photo et on avait fait combien de paquets de combien de feuilles ? Comme ça il y a un lien avec

		l'extérieur et l'intérieur. <i>Et donc la notion de multiplication était plus abordable comme ça ?</i> Voilà, franchement oui, ils visualisaient mieux avec les paquets, les cerceaux. Ils ne devaient pas commencer à tout dessiner sur une petite feuille de papier. Quand tu fais 10 paquets de 3, enfin tu vois il n'y a pas beaucoup d'espace. Donc heu là il y avait la place pour mettre ce qu'il y avait à mettre. » (EP5, L396-402)
Acquérir des habilités cognitives	Capacité à se concentrer, mémoriser, s'engager dans les apprentissages, communiquer.	• « ils sont plus concentrés et on se rend compte qu'on répond à leur envie qui est déjà à ce moment-là... Ils ont alors envie de participer aux activités. » (EP7, L 229-231) • « Disons qu'on voulait faire quelque chose avec le 5/8 et de créer vraiment une émulation avec les enfants plus grands qui vont coopérer avec les plus petits, mélanger les compétences. Et sinon ben forcément derrière c'était la découverte du milieu, et enrichir le vocabulaire. Et plus spécifiquement pour les deuxièmes primaires, c'était la formulation des questions. » (EM4, L 254-258)
Etre curieux	Les enfants s'ouvrent au monde, s'informent, expérimentent, ...	• « Ils ont beaucoup de questions. Voilà, c'est ça, de l'émerveillement et de la curiosité. Oui, du coup, ils veulent tout savoir. » (EP5, L84-85)
S'exprimer, s'affirmer	L'enseignante perçoit chez	• « J'ai eu l'impression d'avoir des enfants beaucoup heu affirmés

	l'élève une faculté à faire des choix et à oser s'exprimer.	dans ce qu'ils sont » (EM1, L 135) • « c'était surtout pour le langage parce que dès qu'on sort ils se mettent à parler parce qu'ils voient des choses, comment dire, parce que juste dans la classe, il y en a beaucoup qui n'osent pas parler. » (EM4, L 48-50)
Avoir confiance en soi	Evoluer dans un espace naturel augmente la confiance en soi et développe des capacités de contrôle de soi.	• « Et puis heu au niveau des enfants, je dirais une confiance en eux. » (EM1, L 124) • « Voilà ce sont des prises de risque qui développent une grande confiance en eux. » (EM2, L 381-382)
Être autonome	L'enfant agit seul et apprend à répondre à ses propres besoins.	• « La psychomotricienne m'a remercié en disant «c'est incroyable (rire) tes élèves » heu. C'est vrai qu'ils ont très vite acquis heu cette autonomie parce qu'il y avait cette motivation très forte. » (EM1, L 264-266) • « Ils peuvent se déplacer dans un large espace. Ils peuvent se permettre plus de liberté mais dans un cadre mais où ils ont accès à plus d'autonomie. » (EM4, L 71-73)
S'auto-discipliner	De lui-même, l'élève parvient à gérer ses émotions, à atteindre une plus grande quiétude, à	• « Il y a aussi l'autodiscipline puisque dans le bois on peut se permettre de déterminer une zone où les enfants travaillent, où ils ne sont pas en rang.» (EM4, L 70-71) • « les enfants sont plus calmes » (EM3, L 78)

	s'impliquer dans l'apprentissage. L'élève se sent bien psychologiquement.	• « j'ai envie de dire qu'ils sont quand même plus attentifs et plus heu, plus intéressés et plus concentrés quand on est dehors finalement. » (EP6, L 139-141)
S'entraider	Etre solidaire, capacité de vivre ensemble. Dynamique de classe positive.	• « Oui, oui. Ils sont beaucoup plus unis. Le fait de vivre des choses en dehors de la classe ensemble, ça crée plus de lien. » (EM3, L 264) • « Le terrain est glissant pour eux et ben ils s'entraident à remonter la pente.» (EM1, L 470-471)
Coopérer	Spontanément, les élèves se placent en situation d'interdépendance positive.	• « Ils vont chercher leurs branches, il y a une solidarité, un travail d'équipe heu, ils construisent aussi. On les fait jouer avec des blocs en classe et là c'est des branches et moi j'y vois tout autant d'intérêt. Il y a une vision 3D de l'espace heu et après ça un partage du lieu. Ils prennent soin de leur cabane enfin ils l'a décorent. Fin' il y a des tas de choses, heu voilà en automne ils m'ont fait tout un plan de leur cabane et ils l'ont décorée avec des feuilles. » (EM1, L 520-524)
Respecter l'autre / Avoir de l'empathie	Les élèves font preuve de bienveillance entre eux	• « Ils sont beaucoup plus dans la bienveillance les uns envers les autres, dans le respect. Ben au même titre que moi j'avais peur de l'araignée ben ils respectent les peurs parfois de certains, les aident à les dépasser, heu s'entraident. Le terrain est glissant pour eux et

		ben ils s'entraident à remonter la pente. Fin' c'est vraiment très fort et ça, ça se répercute après en classe. Quand on rentre, c'est des enfants qui se connaissent entre eux d'une autre manière et, et ça rend le groupe en fait beaucoup plus facile à gérer parce que on a moins un conflit de petits individus qui, qui se disputent en fait, qui, qui. Il y a une force au groupe qui fait que la gestion de classe est vraiment apaisée en fait. » (EM1, L 468-475)
Respecter le vivant	Les élèves adoptent des attitudes de respect envers le vivant (faune, flore, ...)	• « dès qu'ils ont vu les batraciens, ils se sont rendus compte qu'ils étaient dans un espace qui n'était pas le leur, qui était celui de la nature et qu'on allait petit à petit s'approprier mais en le respectant. » (EM1, L 270-272)
Développer un esprit critique face aux enjeux environnementaux	Les élèves développent les bases d'un sens critique face à certains enjeux environnementaux (gaspillage, consommation animale, pollution des milieux naturels.	• « Et oui je les ai laissés en ayant l'impression de laisser des citoyens conscients en fait. <i>Oui</i>. Nettement plus conscient que les enfants que j'avais eu des années où je ne mettais pas ce projet là en classe. Et c'est le retour que j'ai eu des parents aussi. Avec des enfants qui éteignent la lumière parce qu'il ne faut pas polluer heu la planète. Voilà la nature elle est belle parce que ça c'est des choses aussi qui sont arrivées parce qu'il y a un jour on est allé en sortie nature et il y avait visiblement des gens qui étaient venus dans la réserve et il y avait des tas de crasses. (Air dégoutté) des restes de canettes heu voilà clairement. Et mes enfants en ont

		vraiment spontanément été scandalisés en fait. C'était terrible pour eux. Ils sont rentrés heu on a tout ramassé mais c'était vraiment quelque chose qui les a énormément marqué et heu et et moi j'ai vraiment été très touchée. » (EM1, L 603-611) • « on a eu des discussions sur heu, sur heu le fait d'être végétarien ou pas heu. Fin' voilà le fait de manger un animal ou de pas manger un animal, fin' des réflexions assez loin » (EM1, L 586-587)
--	--	---

Annexe 4 Tableau comparatif des représentations du rapport à la nature des enseignantes.

	Rapport à la nature durant l'enfance		Rapport à la nature durant l'âge adulte hors cadre professionnel		Rapport à la nature vécue dans le cadre professionnel		
	Expériences vécues dans le cadre familial	Expériences vécues dans le cadre scolaire	Aimer être dans un environnement naturel	Avoir des connaissances générales sur la nature	Aimer enseigner en milieu naturel	Suivre une in/formation	Transmettre des valeurs environnementales
EM1	Domiciliée en ville. Scolarité entrecoupée de voyages. Parents portant un intérêt particulier pour la nature.	Scolarisée dans une école urbaine à pédagogie active, Expériences actives en nature dans l'enceinte de l'école.	/	Connaissances qui lui viennent de son enfance (transmission familiale).	Sortir du cadre fixe de la classe et de l'école. Besoin de vivre des moments authentiques avec sa classe.	Demande à la "Leçon Verte" (soutien exclusif au primaire) - Observation d'Ecoles du dehors en France	Dynamique différente, autres apprentissages Ecole Vs sortie scouts et en famille
EM2	Habitait en ville. Vacances passées à la campagne.	Aucun souvenir d'expérience scolaire en nature.	Vit actuellement à la campagne. Importance d'être dans la nature, de s'y promener. Sensible aux odeurs.	En raison d'un manque de connaissances (feuilles, arbres, ...) elle a longtemps hésité à sortir avec sa classe.	Changement de posture. Soude le groupe. Apaisement de l'enseignante est ressenti par l'élève. Espace large = respiration	Formation à B Environnement - Formatrice à la FoCEF - Expérience en pédagogie active - Regret : formations axées sur le primaire	Eveiller la curiosité et développer des valeurs de respect / empathie envers les petites bêtes.
EM3	Quartier urbain végétalisé.	Aucun souvenir d'expériences scolaires en nature.	Balades journalières. Méditation. Câlin aux arbres.	/	Enseignante plus calme et enfants aussi.	Formation à Bruxelles Environnement - Autoformation (lecture)	Responsabilité de l'école en raison du manque de sensibilisation des familles.
EM4	Village / campagne	3ième et 4ième secondaire option biotechnique.	Adore, s'y sent bien.	Connaissances étudiées en biotechnique	Moments préférés. Enfants dans l'expression spontanée, développement du langage.	Expérience professionnelle en pédagogie Freynet - Insiste sur l'importance d'être formée (pas instinctif)	Rôle informateur. Concrétise les apprentissages et conscientise à la protection de l'environnement.
EP5	Petite ferme à la campagne.	Aucun souvenir d'expérience scolaire en nature. N'a pas eu l'occasion de faire les classes vertes,...	S'organise des week-ends rando / bivouacs, ...	/	Intérêt récent. Déplacements et organisation stressante. Peur de dévier de la leçon et prendre du retard sur le programme.	Formation à Bruxelles Environnement (tournante entre les collègues) - Expérience vécue à l'Ecole normale mais n'y a pas porté d'intérêt	Les parents étant peu sensibilisés et connectés à la nature, importance du rôle joué par l'école (enfants trop déconnectés).
EP6	Ville en semaine et week-ends et vacances à la campagne/ mer. Expériences libres en nature.	Sortie annuelle à la ferme. Pas de souvenir mais suppose que certaines sorties devaient avoir lieu.	A son domicile en ville pour vivre à la campagne. Aime se détendre dans son jardin.	/	Plus calme qu'en classe. Changement de posture (moins exigeante, autorise plus de liberté).	Aucune formation (mais praticienne réflexive) - Collaboration avec sa collègue qui a suivi une formation dans un CRIE	Intégrer ERE comme toute autre discipline scolaire. Enfants inégaux /expériences en nature (famille)
EP7	Une partie à la campagne et l'autre dans une ville verte.	Souvenir unique de l'entretien du potager de l'école.	Aime tout ce qui touche à la nature et aux animaux. Possède des poules et des lapins.	/	Aborder toutes les disciplines scolaires en permettant à l'élève d'être en mouvement. Moins exigeante.	Formation "La Leçon verte"	obésité / peu en mouvement L'environnement naturel a disparu. Enfants déconnectés. Revenir à l'essentiel.
EP8	Quartier résidentiel entouré de bois et de champs. Beaucoup de liberté en nature sans surveillance d'un adulte.	Ecole traditionnelle. Aucun souvenir de sortie nature mis-à-part les classes vertes annuelles.	Maman qui offre beaucoup d'opportunité à son fils (20 mois) de jouer dehors.	/	Déplacements stressants. Enfants dissipés moins attentifs aux consignes. Intérêt porté sur autre chose de ce qui est demandé.	Non	Permettre aux enfants de découvrir un environnement naturel. Enfants déconnectés.

Annexe 5 Tableau comparatif des représentations du contexte de travail des enseignantes

	Public scolaire		Milieux fréquentés pour les sorties		Moyens pour régulariser les sorties			
	Milieu socio économique favorisé	Milieu socio économique défavorisé	Milieu naturel favorable	Accessibilité	Soutien de la direction	Collaboration/Accompagnement des collègues	Engagement des parents	Sorties régulières
EM1	Représenté	Non représenté	Réserve naturelle - Espace sauvage boisé non aménagé	Aux abords de l'école en traversant une rue	Soutien le projet pédagogique sans empiéter sur le projet d'établissement (La surprise) - Mise à disposition d'une cotitulaire 1x/semaine	Echange de pratiques - A convaincu 2 collègues - Elles se rendent dans un espace aménagé - Elles sont moins à l'aise et peur du retard dans le programme	Equipe les enfants en fonction de la météo - Retour positif à la direction - Demande aux autres enseignantes de mettre ça en place pour leurs enfants	Oui - 1x/semaine (rituel officialisé)
EM2	Représenté	Représenté	Parc	Aux abords directs de l'école en sortant de sa classe	Confiance de la nouvelle direction (impossible avant) - Pas d'accompagnateurs	Non - Seul à fonctionner de la sorte dans l'établissement	Certains ne déposent pas leurs enfants le jour de la sortie	Oui - 1x/semaine (rituel officialisé)
EM3	Non représenté	Représenté	Square très aménagé - Pékouses interdites d'accès	A 500 mètres de l'école	Liberté pédagogique - Accompagnateur privé bénévole externe (compagnon)	Non	Certains ne déposent pas leurs enfants le jour de la sortie	Non - Essai 1x/mois - Pas d'accompagnateur privé bénévole externe (compagnon) par mauvais temps
EM4	Représenté	Représenté	Parc boisé - Terril boisé	Aux abords directs de l'école	Projet pédagogique inclus récemment dans le projet d'établissement - Aide maternelle	Oui - Travail en binôme - Atelier 5/8 - Certaines collègues réticentes en primaire - Enseignement trop traditionnelle	Oui - Relation de confiance	Oui - Non officialisé - Possibilité de sortir spontanément quand elle le désire
EP5	Non représenté	Représenté	Parc	Accès éloigné à pied et en transport en commun (métro)	Acceptation du projet pédagogique sans intérêt	Abandon du projet par les autres membres de l'équipe (manque de temps, retard dans le programme, trop d'investissement)	Instaurer la confiance / Envoi des photos = confiance des parents	Oui - 2x/fois
EP6	Représenté	Représenté	Parc boisé	Aux abords de l'école	Projet pédagogique inclus récemment dans le projet d'établissement	Oui - Plan IENA (travail en 5/8) - Forte collaboration au sein de l'équipe mais certaines collègues réticentes en primaire (météo)	Equiper les leurs enfants - Inscrivent leurs enfants dans une pédagogie active	Oui - 1x/semaine - Rituel officialisé
EP7	Représenté	Non représenté	Bois et parc	Aux abords directs de l'école en sortant de sa classe	Oui grâce à la formation "La leçon verte"	Oui - Binôme - Collègues inintéressés dans les autres années du primaire	Equiper leurs enfants	Oui - 1x/semaine - Rituel officialisé
EP8	Non représenté	Représenté	Parc (pollution sonore)	Accès éloigné à pied - 30 minutes de trajet	Non	Non (dépassée par la matière)	Non	Abandon (avant, 1x/mois dans la mesure du possible)

Annexe 6 Tableau comparatif des représentations des approches pédagogiques des enseignantes

	Pratiques pédagogiques				Objectifs pédagogiques prioritaires		Organisation	
	Développer les 5 sens	Pratiquer le jeu libre	Stimuler la mobilité active	Développer des compétences transversales	Développer une connexion affective avec la nature	Sensibilisation au vivant	Mise en œuvre des sorties	Combiner les apprentissages intérieurs/extérieurs
EM1	/	Trouve les découvertes spontanées très intéressantes - Propose des activités mais ne les impose jamais	Le terrain y est propice	Développer la confiance en soi, le bienveillance envers, les autres et la nature	La base pour adopter des attitudes de préservation de l'environnement	Priorité	Rituel, fil conducteur	Les "surprises" prennent une dimension plus nature - Les enfants rebondissent en classe sur leurs découvertes faites en nature
EM2	Activités stimulant les 5 sens	Respect du rythme et des intérêts des élèves	Le développement corporel est stimulé	Confiance, entraide, collaboration, le vivre ensemble	Empathie pour les animaux - Respect des végétaux - Apprendre à les connaître donne envie de les respecter	Priorité	Rituel, fil conducteur	Utilise les trésors en classe : graphisme, comptage - Préparation de boules de graines pour les oiseaux
EM3	Activités stimulant les 5 sens	/	Déplacements en rang - Terrain peu propice	Entraide, respect	Demande aux élèves de faire des "calins" aux arbres - Respect des insectes	Priorité	"Calins" aux arbres	Illustration des sorties - Activités de langage autour des découvertes/de comptage avec les marrons
EM4	Oui, cela coule de source	Dépend de l'objectif des sorties - Certaines sorties consacrées au jeu libre symbolique	Organisation de séances de psychomotricité dans le bois	Favorise l'approche interactive (place les élèves dans des situations les amenant à coopérer) - Apprendre à gérer ses émotions	Cela va de soi	Priorité	Délimitation systématique d'une zone libre de déplacement	Nourri les ateliers mathématiques, sciences, arts plastiques (exposition en fin d'année) - Retour collectif en classe sur le vécu en nature
EP5	/	Seulement 10 minutes car la matière doit être vue - L'enseignant prend conscience qu'elle doit consacrer les premières sorties au jeu libre	L'enseignante remarque la motivation d'apprentissage des élèves en mouvement	Constate un esprit de compétition - Profite de l'espace naturel pour développer la coopération - Partager/respecter	Oui mais impacte l'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter)	Priorité	/	Aborder certaines notions avec le corps et en manipulant des objets réels
EP6	/	Jeu libre réalisé durant la récréation dans un cadre naturel	Les enfants sont dans l'action : courir, se déplacer durant les activités	Accorde une grande importance au respect des animaux - Contre la compétition - Valorise la différence	La connaissance de la nature amène le respect de celle-ci (empathie pour le ver de terre)	Priorité	/	Utilise les trésors en classe : comptage de marrons
EP7	/	Consacre les premières sorties au jeu libre	Enseignante sensible au besoin de mobilité active - Problème d'obésité des enfants - Organise des séances de psychomotricité dans le bois	Favorise l'approche interactive - Travaille sur le respect, les peurs - Favorise la coopération, l'entraide, la confiance en soi - Contre la compétition	La base pour adopter des attitudes de préservation de l'environnement	Priorité	Rituel	Programme réalisé en extérieur - Ateliers préparés adaptés à la progression des élèves - En extérieur, la vérification de la compréhension ou des acquis de chacun est moins aisée
EP8	/	/	Terrain propice pour répondre au besoin de bouger	Apprendre à travailler avec l'autre - Etre moins individualiste - Partager, écouter, développer la confiance en soi et le vivre ensemble	Oui mais impacte l'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter)	/	/	Revoir les apprentissages vus en classe de manière ludique

Annexe 7 Tableau comparatif des représentations d'acquisition des compétences observées chez les élèves par les enseignantes

	Développement personnel de l'élève					Développement social des élèves			Ecocitoyenneté		
	Acquérir des habiletés cognitives	Etre curieux	S'affirmer/S'exprimer	Avoir confiance en soi	Etre autonome	S'autodiscipliner	S'entraider/Etre solidaire	Coopérer	Respecter l'autre/Avoir de l'empathie	Respecter le vivant	Développer un esprit critique face aux enjeux environnementaux
EM1	engagement profond dans les apprentissages	Les enfants sont très curieux de la nature	L'enseignant a l'impression d'avoir des élèves plus affirmés - Les élèves réservés s'expriment	Au fil des sorties, l'enfant prend confiance en lui à travers ses découvertes et ses expérimentations osées	Les enfants développent une conscience d'eux même en devenant spontanément plus propres et s'habillent seuls	La gestion du groupe est plus aisée	Enfants plus soudés et plus solidaires par rapport aux années sans sorties dans la nature	Les enfants réalisent ensemble des cabanes en dessinant le plan et en décorant	Bienveillants les uns avec les autres dans le respect - Sortir de la zone de confort	Conscience du respect à avoir pour l'habitat de la faune	Forte conscientisation de l'impact de l'homme sur la nature - Interrogation sur la consommation de viande
EM2	/	Les enfants sont très curieux de la nature	Le langage est stimulé	L'enfance se sent valorisé par ses découvertes reconnues par ses pairs - La prise de risque développe la confiance en soi	Se préparer pour la sortie développe l'autonomie	Les enfants sont moins tendus qu'en classe, plus calmes avec moins de cris	Observation d'un climat de solidarité	/	Respect des différences entre les enfants - Attitudes de respect envers la nature	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	Les enfants sont scandalisés par les déchets abandonnés
EM3	Une activité dure plus longtemps qu'en classe	Les enfants sont très curieux de la nature	/	L'enseignant observe une confiance en soi en n'étant pas certaine de l'origine	/	Les enfants sont plus calmes	Création de liens entre les enfants	/	Respect des autres	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	Les enfants sont scandalisés par les déchets abandonnés
EM4	Intérêt marqué dans les découvertes	Les enfants sont très curieux de la nature et veulent tout savoir et tout connaître en posant beaucoup de questions	Les enfants parlent davantage qu'en classe/Envie de partager leurs découvertes	Les enfants prennent confiance lors des prises de risques (développement de la motricité)	/	Les enfants respirent et gèrent plus facilement leurs émotions	/	Coopération spontanée	Respect de leur environnement naturel	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	Les enfants sont scandalisés par les déchets abandonnés
EP5	Motivation d'apprentissage dans l'action	Les enfants sont très curieux de la nature et veulent tout savoir et tout connaître en posant beaucoup de questions	/		Les enfants deviennent plus matures	Les enfants sont déconcentrés du à l'émerveillement face à la nature	/	Pas d'observation de coopération spontanée mais cette attitude est stimulée	/	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	Forte conscientisation de l'impact de l'homme sur la nature - Interrogation sur la consommation de viande
EP6	Meilleure concentration qu'en classe	/	Les plus timides s'ouvrent plus	Les enfants en difficultés langagière ne craignent pas de participer aux activités	/	Les élèves sont plus attentifs	/	Pas d'observation de coopération spontanée mais cette attitude est stimulée	/	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	Forte conscientisation de l'impact de l'homme sur la nature - Interrogation sur la consommation de viande
EP7	Le mouvement est important dans le développement cognitif	Intérêt porté sur la chose naturelle	Les enfants généralement timides en classe s'expriment	Les enfants reprennent confiance en eux lors de prises de risques interdites par le cadre familial (oser sauter des obstacles,...)	Oui, les enfants apprennent à devenir autonomes	/	Nouvelle dynamique avec plus de solidarité - Les caïds disparaissent et l'esprit de compétition également	Pas d'observation de coopération spontanée mais cette attitude est stimulée	Les enfants se respectent plus et se sentent tous égaux	Empathie pour les animaux, plantes et insectes	/
EP8	/	/	Les élèves discrets se déploient		/	Les enfants sont déconcentrés par la pollution sonore	/	Pas d'observation de coopération spontanée mais cette attitude est stimulée	/	/	

Dans un contexte d'urgence climatique et écologique, la préservation des biens communs naturels devient un enjeu fondamental (Ripple et al., 2017 ; Dufrêne, 2019 ; Franc et al., 2013 ; Hagedorn 2019). Le constat interpellant de la déconnexion des enfants vis-à-vis de la nature (Hartig et Khan, 2016 ; Perazzone et al., 1999) interroge le rôle central que l'école peut jouer dans l'émergence d'une écocitoyenneté jetant les bases d'une protection de l'environnement (Girault et Sauvé, 2008 ; Partoune, 2020). Cependant, peu d'incitants institutionnels existent en Belgique francophone pour remplir cette mission. Ce mémoire analyse les représentations d'enseignantes du niveau fondamental pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel en milieu urbain. La nature exploratoire de la recherche a conduit vers une démarche qualitative. Les données ont été récoltées à travers huit entretiens semi-directifs. Dans notre échantillonnage, les témoignages s'accordent sur l'observation d'acquisition par les enfants d'importantes compétences cognitives, comportementales et relationnelles. Les résultats indiquent que les enseignantes s'engagent dans cette voie pédagogique de leur propre initiative. L'hétérogénéité des contextes de travail place les enseignantes dans des conditions très différentes de mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques. Ces éléments indiquent que la possibilité des enfants de bénéficier des bienfaits rapportés de cette éducation environnementale dépend de l'enseignant·e et de son contexte de travail. Cette situation soulève la question de l'égalité d'accès des enfants à ces pratiques pédagogiques et éducatives en nature. A partir d'un échantillonnage représentatif, une étude à plus large échelle des représentations des enseignant·e·s pratiquant une éducation « par et dans » l'environnement naturel permettrait de mieux caractériser, d'une part, le lien entre leur rapport à la nature et leur identité professionnelle et, d'autre part, leur contexte de travail afin d'identifier et de résoudre les principales difficultés de mise en œuvre des sorties. Dans une perspective d'institutionnalisation de la pédagogie par la nature, l'école pourrait être, dès le plus jeune âge, le terrain fertile de l'émergence d'une écocitoyenneté impérieuse pour lutter contre la dégradation avancée de la nature. Les éco-élèves d'aujourd'hui peuvent devenir les éco-citoyen·ne·s de demain.