

De l'expérience en nature à l'écocitoyenneté

Résultats d'une recherche-action participative, par et pour les animateurs et animatrices nature.

Rapport de recherche

Juin 2023

Coordination : Emeline De Bouver, Écotopie

Avec l'implication de : Adeline Loodts, Alice Jadoul, Anne-Sophie Honoré, Catherine Eeckhout, Émilie Hennot, Frédérique Hupin, Isabelle Gengler, Juliette Alarcia, Laurence Denis, Louise Sawitzkaja, Maëlle Dufrasne, Marion Cavelier, Marlène Feyereisen, Naïcy Niane, Pierre-Yves Wilmart, Samuel Demont, Samuel Puissant, Sara Peeters, Thibault Durand, Xavier Dallenogare.

Comité de pilotage : Julien Charles (Cesep), Christine Partoune (Helmo), François Beckers (Réseau Idée)



Table des matières

| | |
|--|----|
| 1. Introduction..... | 5 |
| 1.1 Question de recherche et méthodologie..... | 6 |
| 1.2 Une recherche-action participative à visée critique et émancipatrice..... | 9 |
| 1.2.1 Recherche-action participative..... | 9 |
| 1.2.2 Recherche à visée émancipatrice et critique..... | 9 |
| 1.3 Une dimension internationale..... | 11 |
| 1.4 COVID-19 et recherche..... | 11 |
| 1.5 Structure du rapport..... | 11 |
| 2. L'écocitoyenneté comme finalité – quels objectifs pour une éducation par la nature ?..... | 13 |
| 2.1 Plongée dans les définitions : écocitoyenneté et ErE..... | 13 |
| 2.2 L'écocitoyenneté : enraciner le politique dans le terrestre mais aussi politiser l'écologique..... | 16 |
| 2.3 Se réapproprier l'écocitoyenneté..... | 17 |
| 2.3.1 Dimension 1 : Relier et enraciner - Lien et soin à l'environnement..... | 21 |
| 2.3.2 Dimension 2 : Relier et démocratiser - Lien et soin à l'autre et au collectif..... | 25 |
| 2.3.3 Dimension 3 : Politiser et écologiser - Analyse complexe et critique..... | 29 |
| 2.3.4 Dimension 4 : Réenchanter - Curiosité, créativité et imaginaire..... | 33 |
| 2.3.5 Dimension 5 : Encapaciter - Action, participation et <i>empowerment</i> | 37 |
| 2.4 Pour une vision globale des cinq dimensions de l'écocitoyenneté..... | 41 |
| 2.5 Des dimensions aux objectifs : politiser l'écocitoyenneté..... | 42 |
| 3. Se relier à la nature : dimension centrale de l'éducation par la nature..... | 43 |
| 3.1 Se relier à la nature : une question de proximité..... | 45 |
| 3.1.1 Par l'expérimentation corporelle : toucher, sentir, goûter la nature..... | 45 |
| 3.1.2 Par l'expérience positive : se sentir bien dans la nature..... | 47 |
| 3.1.3 Par le lien affectif : aimer la nature..... | 48 |
| 3.2 Se relier à la nature : une histoire de récits..... | 49 |
| 3.2.1 La nature décor..... | 52 |
| 3.2.2 La nature propriété..... | 52 |
| 3.2.3 La nature comme ressource de plaisir..... | 53 |
| 3.2.4 La nature enchantée mais non politisée..... | 54 |
| 4. Accompagner la création d'un lien à l'environnement : pour une pédagogie de l'écocitoyenneté ?..... | 55 |
| 4.1 La nature co-formatrice..... | 56 |
| 4.2 La pédagogie par alternance..... | 60 |
| 5. Conclusions et perspectives..... | 64 |
| 5.1 Vers une éco-émancipation ?..... | 65 |
| 5.1.1 Travailler le sensible et l'affectif..... | 66 |
| 5.1.2 Eco-politiser les discours et les pratiques..... | 66 |
| 6. Bibliographie..... | 68 |
| ANNEXE 1 : Exemples d'activités réalisées avec le groupe de travail..... | 73 |

Remerciements

Les premiers pas de cette recherche ont commencé en 2018. Au fil des années, un grand nombre de personnes a eu l'occasion d'y contribuer, chacune à sa manière. Alors que la recherche se termine, il me semblait essentiel de vous remercier tous et toutes pour le temps que vous y avez consacré : vos réflexions, vos soutiens, vos relectures, vos critiques, vos incompréhensions, vos remarques, vos enthousiasmes, vos questions... ont contribué à faire de cette recherche ce qu'elle est aujourd'hui.

Je voulais commencer par remercier tous les membres de l'équipe d'Écotopie qui, tour à tour, se sont investis dans cette recherche, chacun-e avec leurs talents spécifiques, et parfois tous en même temps lors de débats intenses. À tous les niveaux, cette recherche est le fruit d'un travail d'équipe. Un merci particulier à Louise pour la mise en forme et en page du rapport, à Thibault et Naïcy pour le travail précieux sur les visuels, à Maëlle et Catherine pour l'accompagnement du groupe de travail. Et merci au travail de relecture minutieux et structurant de Naïcy, Frédérique, Christine, Sara et Marlène.

S'agissant de personnes centrales dans ce processus de recherche, je voudrais remercier mes co-chercheur-euses du groupe de travail : Alice Jadoul, Anne-Sophie Honoré, Émilie Hennot, Frédérique Hupin, Isabelle Gengler, Juliette Alarcia, Laurence Denis, Marion Cavelier, Pierre-Yves Wilmart, Samuel Demont, Samuel Puissant et Xavier Dallenogare. Merci à vous qui avez participé et partagé vos expériences et vos passions pour le dehors. Merci d'avoir tenu bon malgré les contraintes de vos boulots respectifs, d'avoir pris le temps de ces moments suspendus (qui parfois faisaient un peu mal au cerveau notamment quand le confinement nous forçait à se rencontrer au travers de nos écrans).

Merci au comité de pilotage : à Christine Partoune, François Beckers, et Julien Charles. François, tu n'auras pas vu l'aboutissement de la recherche, mais en guise d'hommage posthume, je salue ici l'humilité avec laquelle, malgré ton expérience professionnelle colossale, tu nuançais tes propos dans chacune de nos rencontres. Christine et Julien, vos commentaires et remarques, chacun-e depuis votre secteur, ont garanti à la recherche ce double ancrage qui nous est cher : une contribution à la fois à la recherche en éducation permanente et en éducation relative à l'environnement.

Merci à tous les acteurs de la RAP française pour leurs témoignages et les discussions passionnantes que nous avons pu avoir dans les séminaires. Merci particulièrement à Aurélie Zwang et Dominique Cottureau qui ont nourri la recherche par des apports théoriques et leur réflexions judicieuses.

Merci à tous ceux et celles qui ont participé à la recherche par la réalisation d'entretiens menés par Adeline Loodts en 2020 ou lors de la journée de réflexion organisée en 2019. Merci à ceux et celles qui ont partagé leur réflexion lors de présentations formelles ou sur un coin de table ou de forêt. Merci aussi à ceux et celles qui ont accepté de répondre à des questions tout au long de la recherche. Merci notamment à Lucie Sauvé pour nos échanges sur l'écocitoyenneté. Merci à « tous dehors » et à tous ses membres qui, lors de commissions en lignes ou de rencontres sur le terrain, ont nourri la recherche de leurs témoignages et réflexions.



1. Introduction

« nous y décortiquons le lien entre la relation avec la nature que les animateur·rices désirent créer ou renforcer chez les enfants et leur engagement à les accompagner dans le développement de l'écocitoyenneté. »

Une pratique a le vent en poupe dans les milieux de l'éducation relative à l'environnement (ErE) : l'éducation par la nature. Emmener les enfants dehors, que ce soit dans leurs temps de loisir ou même pendant les heures de cours, est vu comme un enjeu majeur du secteur éducatif. Les appels à multiplier les contacts avec le vivant non-humain se multiplient. Les plaidoyers pour soutenir cette démarche aussi (Partoune 2020; Wauquiez 2008).

« Nous, adultes comme enfants, avons besoin du contact avec la nature. Il est essentiel à notre développement et à notre épanouissement » (Collectif Tous Dehors 2017:15).

En France, un large collectif d'acteurs et d'actrices de terrain et de chercheur·euses¹ a d'ailleurs entamé depuis 2018 une longue recherche participative (Grandir avec la nature) à laquelle nous avons contribué pour lister et analyser les différents impacts sur le développement de l'enfant de l'éducation par la nature². Du langage à la coopération, en passant par la psychomotricité, l'éveil à la curiosité et à la connaissance de soi, les bénéfices du dehors pour les enfants sont nombreux (Frene 2022; Galvani et Girault 2021; Garrone 2022; Wauquiez 2022).

Pendant qu'un nombre croissant d'animateur·rices emmène ses publics dans la nature, les enjeux écologiques continuent, eux aussi, à prendre de l'ampleur : le dérèglement climatique est plus que jamais d'actualité avec les étés où s'enchaînent inondations, sécheresses, feux de forêts et tempêtes, et la perte de la biodiversité continue de s'accélérer. Les défis ne manquent pas pour celles et ceux qui entendent participer à résoudre la crise écologique et à s'engager dans la voie de l'écocitoyenneté³.

Quel lien tisser entre ces deux constats ? Entre le succès des activités en nature et la détérioration toujours plus forte de notre planète ? L'école du dehors et les animations en nature peuvent-elle être vues comme des réponses ? Comme des démarches engagées ? Participent-elles au développement d'une écocitoyenneté planétaire ? A quelles conditions ? Nous avons

1 « Parce qu'on est à la fois masculin et féminin, en fonction du moment, du sujet, de l'humeur... parce qu'on porte nos ambivalences et nos contradictions de genre, nous nous sommes permis une adaptation libre, "façon maison", de l'écriture inclusive » (recopié de l'outil pédagogique Complexi'clés (Dufrasne et Réseau Idée 2018)). On va notamment utiliser un maximum les « iel » et « ielles » comme contraction de « il(s) » et « elle(s) ».

2 Toutes les infos sur la recherche « Grandir avec la nature » : <https://frene.org/nos-projets/recherche-action-grandir-avec-la-nature>. Les deux recherches ont été menées en parallèle et ponctuées d'échanges réguliers entre les membres des deux comités de pilotage pour enrichir nos réflexions respectives, partager les outils développés et comparer les résultats obtenus.

3 Écocitoyenneté prise au sens large comme nous le verrons dans la section 2.



constaté que pour nombre d'animateur-rices, c'est bien le cas : quand iels emmènent leur public au contact du vivant non-humain, iels entendent accompagner le développement de l'écocitoyenneté. Mais comment se traduit cette intention dans le concret ? Comment cette visée écocitoyenne se révèle-t-elle dans les pratiques ? Comment les animateur-rices comprennent-iels et implémentent-iels dans leurs activités ce lien entre l'éducation par la nature et l'*écocitoyennisation* des enfants ?

Pour aborder cette question, notre recherche propose un parcours original. Nous avons tout d'abord restreint le champ si large du « dehors » pour nous centrer sur des animateur-rices qui pratiquent l'éducation « par la nature » (plus précis que dehors ou en plein air) au sens de cet « ensemble de pratiques scolaires ou non scolaires ayant lieu dans un environnement végétalisé, minéralisé et animalisé » (Nicolas 2022). Puis nous avons aussi circonscrit le champ de recherche à l'angle des finalités : pourquoi emmener les enfants dans la nature ? Il existe en réalité sur le terrain une grande pluralité de finalités⁴. Dans la littérature, l'éducation « par la nature » peut se définir comme visant « à mettre directement, cognitivement et sensoriellement les enfants en relation avec cet environnement » (Nicolas 2022). Les objectifs des animateur-rices sont variés mais cette recherche se centre sur celles et ceux parmi elleux qui croisent des objectifs spécifiques avec une finalité écocitoyenne. C'est là que se forge la spécificité de cette recherche : nous y décortiquons le lien entre la relation avec la nature que les animateur-rices désirent créer ou renforcer chez les enfants et leur engagement à les accompagner dans le développement de l'écocitoyenneté. Pour ce faire, le groupe de travail de recherche que nous avons constitué rassemblait des personnes pour qui les deux objectifs étaient importants : relier les enfants à la nature et développer l'écocitoyenneté.

Sur ce point, cette recherche se distingue de la recherche française « Grandir avec la nature » à laquelle nous avons participé et qui a analysé le lien entre l'éducation par la nature et le développement de l'enfant. Cette distinction est liée à l'ancrage de l'association Écotopie (qui a mené cette recherche) dans l'éducation permanente et la pensée critique. Ainsi, cette recherche permet de mieux comprendre si – et comment – l'éducation par la nature offre des pistes pour sortir nos sociétés de leurs impasses environnementales. Nous interrogeons donc les dimensions citoyenne et politique de l'éducation par la nature.

1.1 Question de recherche et méthodologie

Pour explorer ces questionnements, nous posons la question de recherche suivante :

Comment l'éducation par la nature pratiquée en Belgique francophone par des animateurs et des animatrices en éducation relative à l'environnement (ErE) auprès de groupes d'enfants de 6 à 12 ans participe-t-elle au développement de l'écocitoyenneté ?

Pour nourrir cette question de recherche, nous avons, avec les acteur.rices de terrain posé successivement trois sous-questions :

- Comment, en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, définir le concept d'écocitoyenneté ? (section 2)

⁴ Voir par exemple le travail de l'association Hypothèse qui propose une typologie des pédagogies du dehors en fonction des apprentissages que l'éducateur entend susciter chez l'enfant (Daro 2022).



- Comment, en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, définir l'idée de « connexion à la nature » ? (section 3)
- En tant qu'animateur ou animatrice par la nature, à quels éléments doit-on être attentifs pour participer au développement de l'écocitoyenneté ? (section 4)

Dans ce texte nous avons choisi de parler d'éducation « par la nature » et non d'éducation « par le dehors » ou d'éducation « en plein air ». Il s'agit bien de pratiques de mise en lien avec le vivant non-humain, pas seulement le fait de sortir des murs d'une classe ou d'un bâtiment. Par ailleurs, la définition de l'éducation par la nature que nous avons reprise aux organisateurs du colloque « éduquer par la nature » fait bien le lien entre le « par » la nature et le « dans » la nature⁵.

« Nous désignerons désormais par ce terme [éducation par la nature] l'ensemble des pratiques scolaires ou non scolaires ayant lieu dans "un environnement végétalisé, minéralisé et animalisé" et visant à mettre directement, cognitivement et sensoriellement, les enfants en relation avec cet environnement. L'usage de ce terme nous paraît établir un lien fécond entre l'univers scolaire (plutôt cristallisé autour du terme « école/classe dehors ») et l'univers associatif, plutôt coutumier du terme anglo-saxon *forest schools* ou de sa traduction « école forêt » ou encore du terme « pédagogie par la nature. » (Nicolas 2022)

En ce qui concerne les acteurs et actrices de terrain qui pratiquent l'éducation par la nature, nous avons choisi de parler d'« animateur-rices nature » pour raccourcir un maximum la formule et utiliser le vocable le plus proche de celui utilisé dans le secteur associatif lui-même⁶.

Pour construire son contenu à partir d'une approche compréhensive et qualitative, cette recherche s'est appuyée sur plusieurs éléments :

- 1 Des entretiens réalisés avec des animateur-rices nature : 10 entretiens de +/- 1h30 réalisés par Adeline Loodts pour Écotopie ; ces entretiens ont été réalisés en visioconférence pendant le confinement au printemps 2020.
- 2 Des immersions : observation de moments d'animation des animateur-rices du groupe de travail.
- 3 Des partenariats de long terme : pour cette recherche, nous avons travaillé et échangé régulièrement avec les acteurs de la recherche participative française « Grandir avec la nature » ou E.C.R.I.N. (Études Critiques et Recherche sur les Interactions Formatrices avec la Nature). Nous avons également participé à plusieurs événements organisés par le collectif « Tous Dehors »⁷ et coorganisé certains de ces moments.
- 4 Un groupe de travail de la recherche : un des éléments centraux de notre recherche est le groupe de travail de la recherche, élément clé de notre communauté d'apprentissage (Orellana 2005a). Il est composé de 15 personnes : 11 animateur-rices nature actifs avec

5 Il aurait été trop lourd de mettre les deux prépositions « par » et « dans » à chaque mention des types de pratiques éducatives visées même si c'est bien de cela qu'il s'agit.

6 Si nous nous appuyions sur les piliers de l'asbl Écotopie, nous aurions davantage parlé d'« éducateurs » pour rappeler qu'il s'agit d'éducation et non juste d'animation au sens restreint du terme.

7 Ce collectif rassemble des personnes d'horizons divers (professionnel·les de l'ErE, enseignant·es, conseiller·ères pédagogiques, guides-nature...) dont l'objectif est d'œuvrer pour davantage de sorties nature en Belgique francophone, pour tous les publics.



des enfants de 6 à 12 ans et 4 formateur-rices. Ces personnes sont issues d'associations qui travaillent presque toutes avec des écoles dans des projets d'école du dehors.

TABLEAU 1 - PARTICIPANT·ES DU GROUPE DE TRAVAIL

| NOM | FONCTION | ORGANISATION |
|---------------------|---|---|
| Alice Jadoul | Animatrice nature et psychomotricienne | Centre régional d'initiation à l'environnement (CRIE) de Modave |
| Anne-Sophie Honoré | Animatrice nature | CRIE de Mouscron |
| Catherine Eeckhout | Formatrice | Écotopie |
| Emeline De Bouver | Chercheuse | Écotopie |
| Emilie Hennot | Animatrice nature | Aquascope de Virelles |
| Frédérique Hupin | Animatrice nature, consultante et journaliste | Indépendante |
| Isabelle Gengler | Formatrice | CRIE de Namur (Empreintes) |
| Juliette Alarcia | Animatrice et enseignante | Jeunes et Nature |
| Laurence Denis | Animatrice et coordinatrice | La Leçon Verte |
| Maelle Dufrasne | Formatrice Ancienne animatrice nature | Écotopie Natagora |
| Marion Cavalier | Animatrice nature | Ferme pédagogique Bruxelles |
| Pierre-Yves Wilmart | Animateur, projet « Nature pour tous » | Natagora |
| Samuel Demont | Animateur nature | CRIE de Namur (Empreintes) |
| Samuel Puissant | Animateur | D'une Cime à l'autre |
| Xavier Dallenogare | Animateur | Good Planet, puis Réseau Idée |

Nous nous sommes rencontré·es pendant 3h30 lors de 5 matinées : la première et la dernière en présentiel et les 3 autres en distanciel (visioconférence) en raison des restrictions dues à la pandémie (COVID-19). Les rencontres du groupe servant à la fois à coconstruire les outils d'observation nécessaires à la recherche, à faire remonter les questions et observations de terrain et à proposer des échanges formatifs permettant aux animateur-rices une prise de recul et un questionnement de leurs pratiques.

TABLEAU 2 - RENCONTRES DU GROUPE DE TRAVAIL

| DATE | PARTICIPANT·ES | MODE | ACTIVITÉS PRINCIPALES |
|----------|----------------|---------------|--|
| 12/10/20 | 8 | En présence | Brainstorming sur l'écocitoyenneté |
| 26/11/20 | 11 | En distanciel | Quelles activités éducatives pour viser l'écocitoyenneté ? |
| 28/01/20 | 11 | En distanciel | Chenille aveugle et carte sonore : mise en exercice du découpage de l'écocitoyenneté en 5 dimensions |
| 11/02/21 | 9 | En distanciel | Gradient de nature – place du dehors – postures |
| 9/06/22 | 7 | En présence | Relectures de morceaux du rapport et regard critique |



Dans un premier temps, le groupe de travail a mis son énergie à la circonscription de ce qu'est l'écocitoyenneté. Dans un second temps, il s'est centré sur ce qui mène à cette écocitoyenneté : quelles sont les conditions, balises et points d'attention pour y arriver ? L'ensemble des rencontres ont été autant d'opportunités pour échanger sur les pratiques de terrain et les visions de l'écocitoyenneté. Après chaque rencontre, Écotopie se saisissait des éléments discutés en les analysant et en les confrontant à la littérature scientifique en vue de construire de nouvelles propositions à discuter lors de la rencontre suivante. Les échanges en distanciel du groupe de travail ont été enregistrés et retranscrits afin de nourrir la rédaction de ce rapport.

1.2 Une recherche-action participative à visée critique et émancipatrice

Notre recherche se situant dans le champ de l'éducation permanente (au sens belge du terme)⁸, notre objectif était de ne pas laisser uniquement la littérature ou des experts répondre à nos questionnements. Au contraire, nous voulions amorcer une réflexion collective, créer des espaces de construction commune de savoir pour explorer et baliser les questionnements, esquisser des pistes de réponse, décortiquer la littérature adéquate et, au besoin, créer nos propres outils pour répondre à nos interrogations. Cette recherche a donc pris la forme d'une recherche-action participative, critique et émancipatrice.

1.2.1 Recherche-action participative

Notre projet s'est inspiré des méthodologies de recherche-action participative qui connaissent un succès grandissant en francophonie, tels que les projets Co-create à Bruxelles⁹, le GDR PARCS¹⁰ et ses projets soutenus par l'Agence nationale de la recherche en France. En tant que recherche-action, notre recherche s'inscrit dans un va-et-vient permanent entre l'action de terrain et la prise de distance réflexive. La recherche est ancrée dans le contexte du terrain et bénéficie directement aux personnes concernées. Notre recherche-action a la particularité d'être également participative : les personnes concernées sont directement impliquées dans le processus de recherche (Morin 2010; Zwang et al. 2022).

1.2.2 Recherche à visée émancipatrice et critique

La perspective adoptée ici, en lien avec nos valeurs d'éducation permanente et notre ancrage dans le champ de l'ErE, est celle d'une recherche à visée émancipatrice et critique. A travers cette démarche de recherche, nous entendons accompagner chacun·e dans un processus de changement écosocial.

« Il ne s'agit plus d'accumuler de nouveaux savoirs, ce qui, à une certaine époque, était considéré comme la clé du progrès, mais de construire des savoirs signifiants, qui contribuent à changer les attitudes et les conduites individuelles et collectives, qui favorisent le développement de nouvelles valeurs essentielles, qui permettent de mettre frein aux tendances destructrices afin de bâtir des relations d'un nouveau type avec le milieu de vie. » (Orellana, 2005)

Agir concrètement pour la transformation sociale et écologique de notre société soulève d'emblée la nécessité d'élargir et d'interroger les pédagogies que nous mettons en œuvre pour

8 Pour plus d'infos, voir www.educationpermanente.cfwb.be (consulté le 16 mai 2023)

9 Pour plus d'infos, voir <https://www.cocreate.brussels/> (consulté le 16 mai 2023)

10 Pour plus d'infos, voir <https://websie.cefe.cnrs.fr/gdrparcs/quest-ce-que-le-gdr/> (consulté le 16 mai 2023)



transiter, selon l'expression de Philippe Meirieu, « d'un monde objet au monde projet » (Meirieu 2001). Notre recherche – notamment à travers sa dimension participative – vise le développement d'un vouloir et d'un pouvoir-agir collectivement en vue d'effectuer les changements qui s'imposent.

La visée émancipatrice se traduit directement à la fois dans la manière de faire la recherche, le choix des concepts utilisés et la façon de les traiter. L'espace de la recherche tente de devenir un espace émancipateur, c'est-à-dire un espace qui « encapacite » les participant-es de la recherche, qui les renforce dans leur « capacité fondamentale de créer et recréer le monde » (CEMEA 2021a). Cette dimension émancipatrice colore cette recherche de sorte qu'elle permette aux participant-es et aux lecteur-rices de « se découvrir créateur-riche actif-ve de la culture, [d']avoir un rapport critique aux lectures du monde qu'on reçoit, avec le sens que les autres ont créé et partagé, [se réapproprient leur] existence et [leur] humanité » (CEMEA 2021a).

« [...] rendre à chacun et à chacune, sans distinction d'aucune sorte, le pouvoir de penser, de comprendre, de critiquer, de délibérer, d'agir, de participer [...]. [Permettre] à tout-es d'être pleinement acteur d'une histoire collective et partagée [...] » (Moc 2019).

L'émancipation se traduit dans la capacité à « pouvoir lire et dire le monde, avoir la possibilité de questionner notre rapport à ce qui nous entoure, envisager le futur et le créer. [...] S'émanciper c'est, pour un sujet individuel ou collectif "sortir de la place qui lui est assignée et ainsi (...) subvertir, aussi peu que ce soit, les rapports sociaux qui la déterminent" » (Maurel 2010 cité dans Bruschi 2019). Inscrire une recherche dans une perspective émancipatrice amène son lot de conséquences, notamment celle de s'appuyer sur « l'égalité des intelligences » (Bruschi 2019), c'est-à-dire de considérer que chaque participant-e à la recherche détient un savoir utile, qu'il soit chercheur-euse de profession ou non, et qu'il peut se positionner par rapport aux savoirs. « Chacun possède la capacité de juger si un savoir lui convient et de s'en approprier en le transformant » (Bruschi 2019:7).

Pour permettre cette articulation entre visée émancipatrice, action et dimension participative tout en garantissant la rigueur scientifique de notre recherche, nous nous sommes inspirées du dispositif des *communautés d'apprentissage*. Selon Orellana, qui a développé cette notion dans le champ de l'ErE, « les participants à de telles pratiques s'engagent dans un processus de maturation progressive et d'apprentissage collectif qui permet de pénétrer lucidement la réalité, de l'appréhender, de la comprendre, de se l'approprier et de l'objectiver, [...] » (Orellana 2005b:9).

Le groupe de travail a donc été un espace de coconstruction où chaque chercheuse, chaque participant-e a pu s'interroger sur ses pratiques et ses croyances. Où le croisement de ces réflexions et de ces témoignages mêlés à certains apports théoriques, notamment sur l'écocitoyenneté, ont pu créer le résultat que nous allons vous livrer ici. Très tôt dans la recherche, une difficulté à mettre des mots et à formaliser les pratiques et les processus qu'ils mettent en place a été identifiée par les participant-es. Dès lors, nous avons réarticulé au fur et à mesure les questionnements autour de cette difficulté en prenant soin de suivre l'objectif cher à l'éducation permanente de « [permettre] au groupe lui-même de susciter sa réponse à ses propres besoins » (Hicter 1980 cité dans Blairon et Fastrès 2021:35).



1.3 Une dimension internationale

Cette recherche est née dans le sillon de la recherche-action participative menée en France depuis 2018 et coordonnée par le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (FRENE) réunissant une quarantaine d'acteurs associatifs et académiques (animateur·rices, enseignant·es, chercheur·euses)¹¹. L'objectif poursuivi par cette recherche est de nourrir et de légitimer les pratiques d'éducation en pleine nature en analysant spécifiquement leur impact sur le développement de l'enfant.

Les deux recherches ont été menées en parallèle et ponctuées d'échanges réguliers entre les membres des deux comités de pilotage pour enrichir nos réflexions respectives, partager les outils développés et comparer les résultats obtenus. Nous avons participé à trois séminaires de recherche résidentiels de trois jours organisés dans le cadre de la recherche française et deux séminaires à distance d'une demi-journée :

- En 2018 en Bretagne : notre recherche a été représentée par Dorian Kempeneers (Écotopie, chargé de la recherche) et Anne-Sophie Honoré (CRIE de Mouscron, participante du groupe de travail),
- En 2019 en Nouvelle Aquitaine : notre recherche a été représentée par Adeline Loodts (Écotopie, chargée de la recherche),
- En 2020 en distanciel (le 10 mars et le 25 novembre) : notre recherche a été représentée par Emeline De Bouver (Écotopie, chargée de la recherche),
- En 2021 en Lozère : notre recherche a été représentée par Emeline De Bouver (Écotopie, chargée de la recherche).

1.4 COVID-19 et recherche

Difficile de passer sous silence ce qui a été un des éléments déterminants à de nombreux moments de la recherche : la crise COVID-19. A cause des successions d'arrêts maladie et de phases de confinement, la recherche a été régulièrement interrompue et mise en pause. Ses contours ont donc dû être revus plusieurs fois et des rencontres sur le terrain ont dû être reportées ou annulées. Le projet que nous avons de tester la grille de l'écocitoyenneté à plus grande échelle sur le terrain pour l'améliorer et en faire un outil utile et pertinent pour les animateur·rices en nature (voir section 2) n'a pu qu'être entamé sans être mené à son terme. Ces aléas ouvrent donc de belles perspectives pour poursuivre ce processus de recherche.

1.5 Structure du rapport

Le texte présenté ici se divise en trois grandes parties.

La première partie « L'écocitoyenneté comme finalité » (section 2) rend compte du travail réalisé par le groupe de travail autour du concept d'écocitoyenneté. Nous y présentons le résultat d'une construction commune. Au sein du groupe de travail, nous avons travaillé à la

¹¹ <https://frene.org/nos-projets/recherche-action-grandir-avec-la-nature/> (consulté le 17 mai 2023)



coconstruction d'une grille permettant de se saisir du concept d'écocitoyenneté et de le rendre appropriable à partir du métier d'animatrice nature. Cette première partie présente le fruit de ce travail orienté vers un but précis : rendre intelligible et saisissable pour des acteurs de terrain le concept complexe d'écocitoyenneté. Ici, l'enjeu était non pas de simplifier ce concept, mais de rendre compte de la multiplicité des finalités qui y cohabitent.

La deuxième partie « Se connecter à la nature » (section 3) décortique l'idée de « connexion à la nature » et rend compte de ce que les animateur·rices mettent derrière cette expression. Pour ce faire, cette partie décrit le double mouvement relayé à travers l'usage de cette expression : d'une part, les animateur·rices visent à rapprocher les enfants de la nature et, d'autre part, iels visent à stimuler l'imaginaire autour de la nature. Pour cette section, c'est un processus plus classique de recherche-participante qui a été employé : la chercheuse a mis en forme et en dialogue des discours et des pratiques identifiés dans les données récoltées (échanges du groupe de travail, entretiens compréhensifs).

La troisième partie « Accompagner la création d'un lien à l'environnement » (section 4) rassemble les éléments de réponse à la sous-question de recherche « en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, à quels éléments doit-on être attentifs pour participer au développement de l'écocitoyenneté ? ». C'est une partie construite comme un rapport de recherche classique : des éléments de réflexion que le groupe de travail a formulés sont mis en dialogue avec certaines analyses de la littérature sur l'écoformation et sur les *wild pedagogies*.



2. L'écocitoyenneté comme finalité – quels objectifs pour une éducation par la nature ?

« Se saisir de l'écocitoyenneté dans le cadre de cette recherche, c'est donc aussi une manière de politiser l'écocitoyenneté »

Cette première partie répond à la première sous-question de cette recherche – préalable nécessaire pour répondre à la question de recherche générale : « comment, en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, définir le concept d'écocitoyenneté ? » Cette étape d'appropriation du concept d'écocitoyenneté est essentielle pour pouvoir, ensuite, la mettre en résonance avec ses pratiques de terrain. Pour ce faire, nous avons commencé, avec le groupe de travail, par nous poser la question des finalités. Pourquoi met-on en place des dispositifs d'éducation par la nature ? Dans quel but ? Que vise-t-on ? Pourquoi et pour qui fait-on des animations dans la nature avec les enfants ? L'expression « écocitoyenneté » a été proposée par les chargées de recherche de l'association Écotopie dès le début du processus, et le groupe de travail l'a rapidement adopté. Le mot a résonné chez les participant-es du groupe, car pour elleux, une de leurs visées centrales est bien de faire émerger des écocitoyen-nes.

Pour répondre à cette sous-question de définition de l'écocitoyenneté, nous allons tout d'abord naviguer dans la littérature en ErE et faire le tri entre les multiples définitions de l'écocitoyenneté qui s'y côtoient (section 2.1 et 2.2). Ensuite, les cinq dimensions de l'écocitoyenneté que le groupe de travail a identifiées et choisies sont décrites (section 2.3). Enfin, quelques éléments de réflexion sur le lien entre les différentes dimensions seront amenés (section 2.4) et nous proposerons de reformuler les 5 dimensions en objectifs (section 2.5).

2.1 Plongée dans les définitions : écocitoyenneté et ErE

Dans la littérature, l'association entre ErE et écocitoyenneté est fréquente et dépasse les lignes de démarcations habituelles entre, par exemple, une ErE naturaliste et une ErE sensible ou encore entre une ErE critique et une ErE compréhensive. Les pratiques d'éducation par la nature discutées dans le groupe de travail ont dès lors été analysées au regard de la finalité de l'ErE : l'écocitoyenneté.

« L'éducation à l'environnement contribue au développement de l'écocitoyen à travers le développement des compétences, chez les individus, en termes d'intégration entre savoir, savoir-faire, savoir être et savoir participer » (Diab et al. 2014).

« L'écocitoyenneté et l'écoresponsabilité comme visées politiques et éthiques de l'éducation à l'environnement ont en commun d'être à la fois des *finalités*, des *valeurs* et



même des caractéristiques perceptibles d'une *identité personnelle et sociale* à construire » (Martinez et Poydenot 2009).

« Selon Berryman, l'éducation à l'environnement doit servir à une transformation identitaire permettant un rapport engagé à la fois avec la société et avec la nature » (Berryman, 2017 cité dans Marnet 2020).

Pour Sauvé, cet objectif d' cicitoyennet  dépasse le cadre strict de l'ErE et devrait concerner l'éducation contemporaine dans son ensemble :

« L' ducation contemporaine est interpellée au premier plan pour accompagner et stimuler le développement d'une  cicitoyennet  critique, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'av nement d'une Écosociété » (Sauvé 2014).

Avec le groupe de travail, une fois que nous nous sommes mis d'accord sur la dénomination de cet objectif commun, nous n'avions encore (presque) rien dit. En découvrant les définitions de l' cicitoyennet , nous nous sommes aperçus que cohabitent dans la littérature et sur le terrain deux manières principales de circonscrire l' cicitoyennet . Les articles de Ibinga (2018) et de Reaidi *et al.* (2015) ont particulièrement retenu notre attention. Les auteur-ices se basent notamment sur les travaux de Sauvé pour distinguer deux approches contrastées de l' cicitoyennet  qui se différencient par les limites données au concept. D'une part, l' cicitoyennet  recouvre l'écocivisme et se limite aux comportements à adopter, au devoir civique. D'autre part, l' cicitoyennet  englobe de nombreuses autres actions et dimensions et insiste sur sa portée sociale et politique :

« La première approche est associée à l'application de règles et à l'adoption de comportements jugés adéquats. Elle fait écho à ce que Sauvé (2000) appelle la "responsabilité de surface". Elle est souvent reliée à une forme "injonctive" de l'EDD [ ducation au développement durable], très répandue au niveau international (Barthes, 2010 ; Jickling, 1992 ; Kopnina, 2011 ; Vare & Scott, 2007). Cette forme privilégie des cours de moral fondés sur des exemples de pratique d'acteurs entreprenant de "bons gestes" ou "de bonnes pratiques" (Lange, 2008) et renvoie à l'écocivisme, "une approche normative ax e sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives" (Sauvé, 2000, p.5183) ». (Reaidi, Hage, et Reynaud 2015)

« La deuxième approche est appréhendée sous l'angle du lien indissociable qui unit l'Homme à son environnement. [...] Elle repose, d'après Boutet (2003, 2013), sur le développement d'une relation bidimensionnelle avec l'environnement : une relation de solidarité avec les autres êtres vivants et une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie. La relation de solidarité se traduit par des sentiments d'appartenance et de connexion à l'environnement humain et non humain. Quant à la relation de responsabilité, elle suppose la conscience de son propre pouvoir d'action, l'exercice d'une pensée critique et l'acquisition d'habilités de participation démocratique (Boutet, Samson, et Bisailon 2009) ». (Reaidi et al. 2015)

Le groupe de travail a rapidement pris la direction de la deuxième approche affirmant viser une  cicitoyennet  qui dépasse les gestes  cociviques. Cela correspondait à la visée du groupe et rejoignait le cadre de la recherche posé par Écotopie défini comme se situant dans une visée critique et émancipatrice, inspirée par les travaux du Centr'ErE et de Sauvé justement. Le groupe



de travail a donc pris comme point de départ pour les réflexions la vision de l'ErE comme chemin vers l'écocitoyenneté au sens large¹². En cela, nous nous situons dans une perspective critique de l'ErE selon les distinctions proposées par Robottom et Hart (1993)¹³. Cependant, il est apparu que ce choix de définition ne suffisait pas à rendre saisissable la finalité de l'écocitoyenneté dans le cadre des discussions du groupe de travail. En effet, il existe de nombreuses définitions larges de l'écocitoyenneté mettant l'accent sur des éléments différents.

Pour Sauvé, il s'agit de construire

« [...] une citoyenn t  consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenn t  critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation  cosociale. »
(Sauvé 2014)

Roesch (2003) rejoint Sauvé pour penser l' cocitoyenn t  au-delà d'une « responsabilité de surface » qui réduirait les actions à entreprendre à un civisme des comportements. Il formule sa définition différemment en insistant sur la conscience des conséquences de nos actes.

« A cette dimension de la citoyenn t  est juxtaposée, par le préfixe " co" concis mais riche de significations, l'idée d'un comportement citoyen particulier. Dès lors, l' cocitoyenn t  peut être définie comme la prise en compte de contingences environnementales dans le comportement citoyen de tout un chacun. Cette définition peut encore être élargie et, [...] insister sur l'émergence "d'une conscience généralisée incitant tous les individus à prendre en compte dans leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur l'environnement, dans le présent, mais aussi à moyen et à long terme". » (Roesch, 2003 p.12 cité dans Ibinga 2018:42)

Dobson (2007) insiste également sur cet élément en mettant en avant la dimension responsabilisante et collective de l' cocitoyenn t  :

« [...] l' cocitoyenn t  ne peut s'établir que si les individus s'engagent par eux-mêmes à assumer leurs responsabilités vis-à-vis de la collectivité et que s'ils sont conscients des impacts que peuvent avoir leurs actions sur la société. Ils devraient être prêts à abandonner certains de leurs intérêts personnels au profit du bien commun et de l'intérêt général. » (Dobson, 2007 cité dans Reaidi et al. 2015) p. 361).

Berryman (2002) formule cette finalité intégrale différemment en ne parlant pas explicitement d' cocitoyen mais bien en soulignant l'importance de voir émerger une « personne mature » :

« La personne mature, dans la perspective de l'éco-ontog n se¹⁴, 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, 1982, p. 6-8, trad. lib.). En même temps, cet être se questionne sur le sens et sur la qualité des relations avec cet

12 Cela rejoint la vision d'Écotopie : « l'ErE comme levier de transformation de la société » (www.ecotopie.be, consulté le 17 mai 2023).

13 Plus précisément, nous réfléchissons dans cette recherche sur les éléments d'une ErE interprétative qui en font une ErE critique.

14 « L' co-ontogénèse 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, dans son ontogénèse » (Berryman, 2003).



environnement. Cet être prend place dans une société qui conserve des liens avec la nature et qui ne détruit pas le monde. » (Berryman 2002 cité dans Ibinga 2018:29)

Et alors que certains voient dans l'écocitoyenneté un ensemble qui contiendrait différentes dimensions, d'autres comme Martinez et Poydenot (2009) y mettent uniquement ou principalement la dimension politique et critique des visées de l'ErE :

« L'écocitoyenneté est un lieu de délibération à propos de ce monde que nous partageons. Au-delà des gestes individuels, c'est avant tout un lieu d'action à caractère politique où se développe un pouvoir-faire collectif. L'écoresponsabilité y prend un sens élargi. » (Martinez et Poydenot, 2009 cités dans Ibinga 2018:36)

Ou encore Boutet quand il affirme que « l'écocitoyenneté met en lumière les aspects démocratiques plutôt que les aspects économiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent » (Boutet, 2003, p.69 cité dans Reaidi et al. 2015:361).

2.2 L'écocitoyenneté : enraciner le politique dans le terrestre mais aussi politiser l'écologique

Dans la littérature en ErE, un mouvement prioritaire est décelé quand il s'agit de définir l'écocitoyenneté : c'est une volonté de verdir/écologiser/enraciner dans la terre la citoyenneté. Cependant, certains auteurs et notamment en dehors de l'ErE utilisent l'écocitoyenneté davantage pour politiser l'écologie ou l'éducation à l'environnement. L'écocitoyenneté correspond dans ce cas à rendre citoyenne l'écologie, au-delà de son sens strictement civique. Politiser l'écologie implique de s'ouvrir à des questions de participation à la cité et de mobilisation, et de s'intéresser aux enjeux sociaux des questions environnementales tels que les inégalités et les rapports de pouvoir.

Se saisir de l'écocitoyenneté dans le cadre de cette recherche, c'est donc aussi une manière de politiser l'écocitoyenneté, c'est-à-dire de penser une citoyenneté écologique (ou une écologie citoyenne) en rendant compte des inégalités et des rapports de pouvoir¹⁵. Accompagner la construction de l'écocitoyenneté dans cette perspective ne peut donc se faire sans se saisir d'une série de réflexions socio-politiques.

« Aucune action éducative ne peut se passer d'une réflexion sur l'homme ni d'une analyse des conditions de son milieu culturel. Il n'y a pas d'éducation en dehors des sociétés humaines ; il n'y a pas d'homme "dans le vide". L'homme est un être de racines tempo-spatiales. De là vient qu'il est, selon l'heureuse expression de G. Marcel un être "situé et daté". » (Freire 1965)

Ici, dépasser les cercles de l'ErE et créer des ponts avec les réflexions actives en éducation permanente permet de réfléchir l'écocitoyenneté au regard d'autres concepts, comme l'émancipation, par exemple. Comme nous le disions plus haut, l'émancipation est définie comme étant la capacité à « pouvoir lire et dire le monde, avoir la possibilité de questionner notre rapport à ce qui nous entoure, envisager le futur et le créer » (CEMEA 2021b). « S'émanciper

¹⁵ <https://www.engage.usaintlouis.be/kelly-vossen-debute-son-parcours-doctoral-au-sein-dengage/> (consulté le 17 mai 2023).



c'est, pour un sujet individuel ou collectif "sortir de la place qui lui est assignée et ainsi (...) subvertir, aussi peu que ce soit, les rapports sociaux qui la déterminent" » (Bruschi 2019).

Selon nous, accompagner la construction de l'écocitoyenneté c'est donc accompagner aussi un processus d'éco-émancipation. Toutefois, une confusion peut apparaître quand il s'agit de croiser émancipation et écologie. La modernité libérale nous a en effet amené à penser le progrès vers la liberté et les processus d'émancipation comme des arrachements à ce qui nous enferme : la tradition, la communauté et ... la nature (Charbonnier 2020; Luyckx 2020). Penser conjointement écologie et émancipation nécessite donc de prendre un chemin inverse et de déconstruire l'idée selon laquelle l'émancipation nous libérerait du terrestre ou des contraintes liées à notre planète et les écosystèmes dans lesquels nous sommes insérés (Charbonnier, Latour, et Morizot 2017). A ce stade, mettons ces réflexions de côté ; elles nous seront utiles pour la conclusion de cette recherche (section 5.1).

2.3 Se réapproprier l'écocitoyenneté

Pour le groupe de travail, il est apparu que les différentes définitions de l'écocitoyenneté sont à la fois inspirantes et difficilement saisissables. Car pour les animateur·rices, le défi est plus large que de définir l'écocitoyenneté : iels ont besoins de la mettre en pratique, de la traduire dans leurs actions quotidiennes. Un assemblage de textes définissant l'écocitoyenneté ne suffit pas à répondre à leurs besoins.

Avec le groupe de travail, nous avons donc décidé de nous approprier l'écocitoyenneté en mettant en dialogue – voire en confrontation – la littérature existante avec les mots et les pratiques des acteurs et des actrices de terrain. Cela s'est fait dans un double mouvement d'allers et retours : entre le groupe et les explorations théoriques de la chercheuse-coordinatrice, et entre les réflexions menées au sein du groupe de travail et les pratiques sur le terrain des animateur·rices, avec leur propre approche pédagogique.

Les concepts issus de la littérature ont été reformulés tout au long du processus de sorte à permettre leur appropriation et leur opérationnalisation par le groupe de travail. En effet, nous avons rencontré la difficulté de rendre compte de la complexité du concept d'écocitoyenneté auprès du groupe de travail. Nous avons dès lors décidé de traduire ce concept en dimensions opérationnalisables. Les échanges du groupe de travail, complétés par les apports de la littérature en ErE, ont abouti à l'identification de cinq dimensions composant l'écocitoyenneté¹⁶ (voir ci-dessous). Après de nombreuses discussions sur leur nombre et ce qu'elles contiennent, nous nous sommes mis d'accord sur une définition de l'écocitoyenneté au croisement de ces cinq dimensions.

16 Nous nous sommes appuyés sur la littérature pour construire cette grille et en particulier 3 articles :

- « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer » (Sauvé 2014) ;
- « En réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du marché du travail : l'éducation à l'écocitoyenneté » (Sauvé et Asselin 2017) ;
- « Élaboration d'indicateurs de développement d'une posture écocitoyenne chez les étudiants pour évaluer les effets de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur » (Reaidi, Hage, et Reynaud 2015).

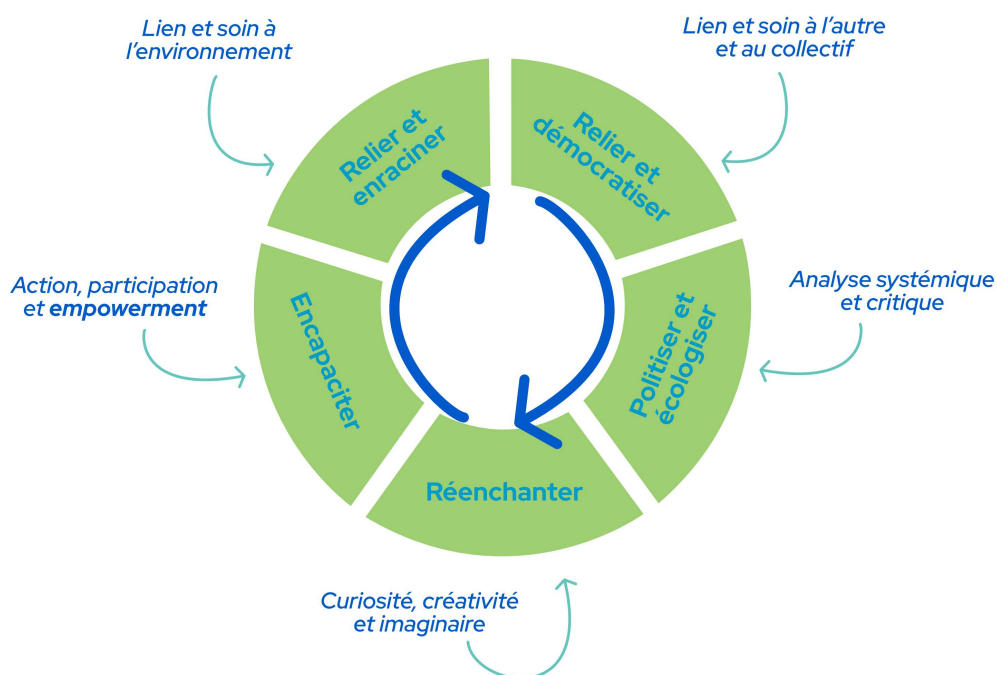
Nous nous sommes aussi fortement appuyés sur la grille réalisée en 2015 par l'asbl Empreintes : « Caractéristiques cognitives d'un éco-citoyen : qu'y a-t-il dans la tête d'un individu acteur de son environnement ? » (Empreintes asbl 2015).



Même si nous continuerons dans ce document à parler d'écocitoyenneté pour ne pas compliquer la lecture, nous nous sommes vite rendu compte qu'il faudrait sans doute davantage parler d'« écocitoyennisation », terme qui rend mieux l'idée de processus sur le long terme. En effet, plus le groupe de travail manipulait l'écocitoyenneté, plus elle nous apparaissait comme un cheminement infini, un processus continu, un horizon jamais complètement atteint. Le groupe de travail, dans son travail de réappropriation de l'écocitoyenneté, a exprimé le besoin de rendre l'écocitoyenneté accessible, de la faire descendre de son piédestal pour permettre aux animateur-rices de s'en saisir réellement. Le défi était donc à la fois de ne pas la vider de sa substance ou la réduire à quelques gestes, et de ne pas la laisser être uniquement un idéal inatteignable – une forme de superhéroïsme, un but inaccessible réservé à celles et ceux qui ont tout vu, tout fait, tout su, tout expérimenté. Décliner l'écocitoyenneté en cinq dimensions, c'est une façon de donner des prises pour se saisir de cette finalité, concrètement. Précisons ici que ces cinq dimensions doivent être pensées en relation dynamique les unes avec les autres, une seule dimension ne suffisant pas à mener vers l'écocitoyenneté.

Les cinq dimensions de l'écocitoyenneté sont :

- Relier et enraciner – Lien et soin à l'environnement
- Relier et démocratiser – Lien et soin à l'autre et au collectif
- Politiser et écologiser – Analyse complexe et critique
- Réenchanter – Curiosité, créativité et imaginaire
- Encapaciter – Action, participation et *empowerment*



Nous allons dans un premier temps passer en revue chaque dimension de l'écocitoyenneté (sections 2.3.1-2.3.5), puis nous dézoomerons pour esquisser une approche globale de ces cinq dimensions (section 2.4). Rappelons que si la maladresse de l'écriture peut donner l'impression inverse, l'intention du groupe de travail était de sortir d'une vision idéalisée de l'écocitoyen-ne comme une personne « arrivée en haut des marches » et détentrice de toutes les capacités et les connaissances associées à chacune des cinq dimensions. La motivation du groupe était plutôt de pouvoir lister un ensemble de dimensions indispensables à l'écocitoyenneté et de les décliner en éléments importants à accompagner par l'animateur-riche. Chaque dimension peut être travaillée dans une approche légère, introductive, mettant l'accent sur un élément seulement ou dans une perspective plus large d'approfondissement, avec l'objectif de développer un maximum cette dimension. Les éléments identifiés comme « à travailler » sont donc une carte de route indicative, non exhaustive et non linéaire. L'importance et la priorité des différents éléments diffère aussi en fonction des âges et des préacquis des publics.

Structure de la présentation des cinq dimensions

Il existe plusieurs manières d'aborder les cinq dimensions ; elles sont donc subdivisées en quatre catégories qui sont, elles aussi, des éléments supplémentaires pour définir l'écocitoyenneté :

- **Composante personnelle, existentielle et émotionnelle** : L'écocitoyenneté touche au développement d'une identité écologique, c'est-à-dire d'un rapport à soi particulier, d'une façon de se concevoir singulière qui mobilise le développement de capacités comme la réflexivité, le sentiment d'interdépendance, la cohérence, la curiosité, l'appartenance à une humanité commune.
- **Rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations** : L'écocitoyenneté implique une transformation de notre rapport à la nature, de notre conception de la justice sociale. Elle nécessite une prise de conscience de notre conception dualiste du rapport humain-nature pour s'ouvrir à d'autres conceptions. Elle vise l'intégration de visions du monde symboliques. Elle vise aussi l'intégration de la dimension incarnée et terrestre dans notre regard sur l'engagement.
- **Capacités et connaissances nécessaires** : L'écocitoyenneté implique d'apprendre à prendre soin de l'environnement, à respecter l'autre et le groupe, à s'entraîner à penser de façon systémique et critique, à développer ou renforcer sa capacité à innover, à apprendre les codes et stratégies de la participation. Il s'agit aussi de comprendre comment fonctionnent certaines interactions et interdépendances au sein des écosystèmes, d'apprendre ce que sont les injustices environnementales, de connaître le fonctionnement de notre démocratie, de découvrir les façons de vivre d'autres peuples différents de nous, de connaître des éléments de l'histoire de la transformation sociale et des stratégies militantes.
- **Composante critique et émancipatrice** : L'écocitoyenneté requiert le développement d'une forme de responsabilité vis-à-vis de la nature et des autres, une prise de conscience des impacts humains sur l'environnement, la possibilité de rêver à d'autres futurs, la mise en projet et la construction collective.



Ces quatre catégories visibilisent des éléments de l'écocitoyenneté essentiels pour les animateur·rices nature. Aussi, la présence de ces quatre catégories dans chacune des dimensions ajoute une lecture horizontale qui traverse les dimensions et affirme le lien entre celles-ci.

TABLEAU 3 - CATÉGORIES DES DIMENSIONS DE L'ÉCOCITOYENNETÉ (ET LEUR CODE COULEUR)

| | |
|---------------------------------------|---|
| DIMENSIONS DE L'ÉCOCITOYENNETÉ | 1. Composante personnelle, existentielle et émotionnelle |
| | 2. Rapport aux valeurs, normes et représentations |
| | 3. Capacités et connaissances nécessaires |
| | 4. Composante critique et émancipatrice |

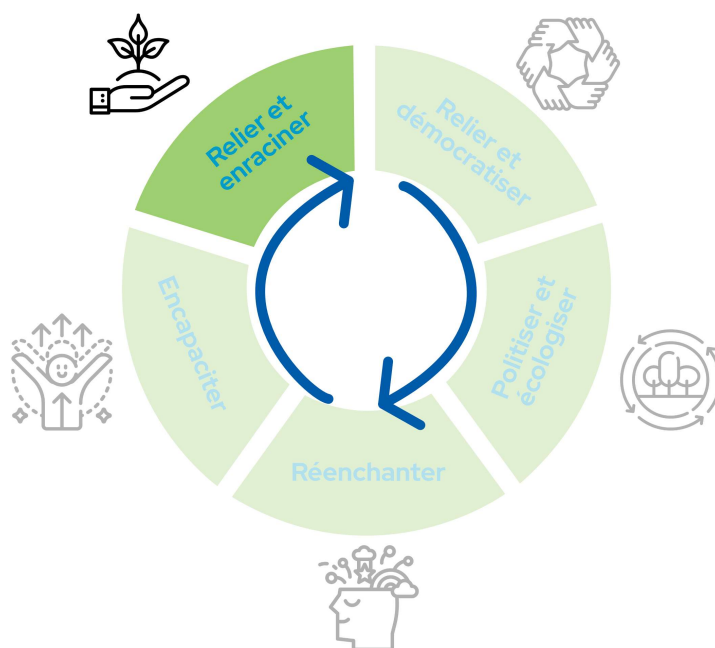
Comme mentionné plus haut, nous avons choisi avec le groupe de travail de parler d'écocitoyenneté au sens d'écocitoyennisation, c'est-à-dire d'un processus continu d'approfondissement des dimensions de l'écocitoyenneté mais aussi des liens entre celles-ci. Ce choix, même s'il nous semblait indispensable, ne nous facilite pas la tâche en ce qu'il rend assez poreuse la distinction entre finalité et moyens pour l'atteindre. Les catégories se trouvent à cette jonction : elles parlent à la fois de l'écocitoyenneté comme finalité, mais elles esquissent aussi des voies pour la travailler et y participer.



2.3.1 Dimension 1: Relier et enraciner - Lien et soin à l'environnement

« Plusieurs études empiriques ont montré que le développement de sentiments de connexion à la nature (dont les sentiments d'appartenance) favorise l'adoption de croyances, valeurs, intentions d'agir et comportements proenvironnementaux (Kals et al. 1999; Mayer et Frantz, 2004; Nisbet et al., 2009; Schultz, 2002; Tam, 2013). » (Reaidi et al. 2015:365)

| | |
|--|---|
| RELIER ET ENRACINER Lien et soin à l'environnement | Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à l'environnement |
| | Décentrement des représentations et des rapports à la nature |
| | Soin à l'environnement |
| | Conscience environnementale |



Le groupe de travail étant constitué d'animateur-rices qui organisent des activités dans et par la nature, la dimension dont nous avons le plus parlé est celle qui concerne le lien et le soin à l'environnement. L'écocitoyenneté, c'est tout d'abord une relation particulière à l'environnement : une relation profonde qui n'est pas qu'intellectuelle mais bien aussi affective et charnelle, une relation au milieu et à ses habitant-es davantage basée sur le soin que sur l'instrumentalisation¹⁷. Viser l'écocitoyenneté, quand on l'aborde par l'angle de cette première dimension, c'est développer un sentiment d'appartenance au monde vivant et non-vivant et un sentiment d'interdépendance avec tout ce qui nous entoure, c'est donner de la valeur à la nature

¹⁷ On creusera davantage cette idée de relation et connexion à la nature dans la section 3.



tout en s'ouvrant aux représentations plurielles de celle-ci, c'est aussi prendre soin de l'environnement et développer une conscience environnementale au sens d'un sentiment de responsabilité envers la terre et ses habitants.

Le lien à l'environnement visé va au-delà du sentiment d'appartenance à un territoire proche. Il s'agit de développer une relation à une planète partagée qui dépasse les frontières du jardin ou du parc du quartier, qui va au-delà des espaces familiers ou de proximité. Cependant, pour atteindre cela, l'animateur-riche considère les territoires locaux, la récurrence et la familiarisation à un lieu bien délimité comme étape de développement vers une citoyenneté planétaire. Il s'agira de soutenir tout d'abord le développement d'un sentiment d'appartenance au quartier, au paysage, au territoire local.

L'objectif est donc ici de *relier* et *d'enraciner*, c'est-à-dire de créer et de renforcer un lien particulier à la nature. Un lien fait de soin, d'appartenance à plus grand que soi, où l'on est responsable et lié au vivant et à une planète partagée. Pour atteindre cet objectif, divers éléments à apprendre, questionner ou transformer ont été identifiés dans les quatre catégories :

Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à l'environnement (composante personnelle, existentielle et émotionnelle)

En vue de nourrir l'identité écologique et le sentiment d'appartenance, il s'agit de faire émerger un sentiment de proximité et d'apparentement avec la nature.

« L'apparentement est défini par Harold Searles (1960/1986) comme étant la capacité de se sentir formé des mêmes éléments que l'environnement non humain, et en même temps, différent et unique en tant qu'individu doté d'une conscience. » (Reaidi et al. 2015:363)

« [Lors d'une expérience en canoë], dans le sentiment d'appartenance il y a l'idée, pour nous, de passer sans déranger, de ne pas laisser de trace. Et donc on a observé des enfants qui allaient seuls, qui allaient en silence pour pouvoir s'avancer, pour pouvoir observer les oiseaux. Il y avait un cormoran qui venait, qui repartait, donc ils ont essayé de l'approcher un peu, et il fallait pagayer sans faire de bruit. Ça demande de mesurer le geste pour pagayer sans faire de bruit. [...] je les voyais très bien essayer d'être très intégrés à l'endroit, au lieu... Une autre journée, je me souviens d'avoir eu un jeune qui était vraiment en grandes difficultés relationnelles, qui a passé une heure et demie à suivre une cane avec ses canetons, sans faire le moindre bruit. Il était à deux-trois mètres d'elle, et voilà c'est un gamin qui a fait un premier sourire après trois mois d'enfer, par rapport à ce qu'il a vécu. Je pense que le canoë crée une sorte de rupture où l'on quitte beaucoup de repères habituels. On est tout de suite dans un autre monde d'équilibre, de progression, d'éléments, et je crois qu'il ouvre beaucoup les sens et l'ensemble de la personne à ce sentiment d'appartenance. » (Sam, GT février 2021)¹⁸

De même, des activités ou moments d'attention permettant aux enfants de « se percevoir comme lié aux autres éléments de la nature, aux autres êtres vivants » (Empreintes asbl 2015) sont proposés. L'animatrice est attentive à créer la possibilité d'une relation intime avec le lieu et avec la nature qui ouvrira à l'émergence « d'écosavoirs » (Pineau et al. 2005) susceptibles de renforcer ce sentiment d'interdépendance avec le milieu.

¹⁸ Les citations en bleu foncé sont des extraits d'entretiens (2020) ou des extraits des retranscriptions des rencontres du groupe de travail (GT).



« [L'immersion en nature] peut vraiment permettre de manière spontanée, à nos publics, à nos jeunes, d'instinct, de se fondre dans le milieu, parce qu'ils doivent retrouver d'autres repères, d'autres balises, d'autres manières d'être, parce que c'est le milieu qui l'impose, et c'est très bien. Et donc moi j'aime beaucoup cet effet de rupture et c'est vrai que le canoë permet bien cela, ou même, peu importe, grimper dans les arbres. » (Juliette, GT février 2021)

Décentrement des représentations et des rapports à la nature (rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations)

Afin de construire des représentations plurielles et écocentrées de la nature, l'animateur est attentif à valoriser la nature, à la traiter comme une dimension essentielle du monde ayant une valeur en soi. Percevoir la nature de façon écocentrée, ce n'est pas la voir dans une perspective uniquement instrumentale, au service de l'humain, dans une perspective où l'humain est au centre. Au contraire, c'est pouvoir décentrer son regard pour explorer l'impact d'une pensée où la nature existe et a de la valeur en dehors de ce qu'elle nous apporte.

Soin à l'environnement (capacités et connaissances nécessaires)

Dans une perspective de développement des connaissances et des capacités pour construire une relation particulière à l'environnement, l'animateur-riche cherche à éveiller chez l'enfant une attitude de respect, de soin à l'environnement tout en suscitant une capacité à se décentrer pour se mettre à l'écoute des besoins de l'environnement. Pour cela, l'animateur-riche a besoin d'aider les publics à développer une vision de la nature loin de la nature-propriété privée, une vision de la nature pas juste comme décor et comme ressources mais aussi comme commun.

Conscience environnementale (composante critique et émancipatrice)

Enfin, en vue d'explorer l'angle critique et émancipateur, l'animateur-riche vise à développer un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'environnement naturel. Il tente de provoquer une « éconnaissance », un « éveil de la conscience écologique » (Cottureau 2005), de développer une conscience environnementale en éveillant à la responsabilité envers l'environnement, au soin du commun.

Cette liste d'éléments compris dans la première dimension n'est pas exhaustive, mais elle donne un bon aperçu de ce que l'on peut y retrouver.



UNE ACTIVITÉ D'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR ILLUSTRER LA PREMIÈRE DIMENSION : « MON AMI L'ARBRE »

Résumé de l'activité

« Dès 3 ans - 15 à 45 minutes - en toute saison - parc, forêt - calme, observation, éveil sensoriel, appropriation d'un lieu. Arrivés dans un lieu propice, les enfants sont invités à chercher l'arbre de leur choix, celui qui va être leur « copain ». Laissez-leur le temps de trouver, soutenez-les si nécessaire. Lorsqu'ils ont fait leur choix, rassurez-les, valorisez leur choix... Quand ils y sont bien installés, faites-leur diverses propositions : le prendre dans ses bras pour sentir sa taille, écouter avec son oreille à même l'écorce, s'y frotter le dos, sentir avec le nez, chercher avec ses mains des endroits doux ou rigolos, lui donner un nom, marquer l'arbre à l'aide d'un ruban... A un signal convenu, les enfants reviennent vers le groupe et racontent « leur arbre ». Chacun doit pouvoir voir le point de rassemblement, bien rendu visible, depuis le poste d'observation de son arbre. Au fil des mois et des saisons, on peut revenir auprès de « son » arbre pour le dessiner, y constater les changements, y peindre, s'y endormir au soleil, y regarder les images d'un livre, y installer un jardin miniature, y observer la cime, couché ou à l'aide d'un miroir, lui donner une personnalité en décorant le tronc à l'aide de terre (trouvée sur place ou emportée) et de quelques matériaux naturels récoltés aux alentours » (Réseau Idée (Symbiose 2009 rééd 2013 p.19 (spécial maternelles)).

Alternatives :

« Mon ami l'arbre » est une activité qui existe sous plusieurs formes. Les plus connues sont « mon coin personnel » ou « le sit spot ». A la différence de « mon ami l'arbre », celles-ci ne requièrent pas d'arbre pour être réalisées et se concentrent plus sur l'observation et le ressenti de l'environnement qui nous entoure. Ces alternatives sont notamment pertinentes si l'espace naturel qui vous entoure n'est constitué que de peu d'arbres et permet par exemple d'avoir un moment à soi dans un parc ou bien une friche ou d'autres environnements qui vous semblent adaptées pour la situation.

Lien avec la dimension : relier et enraciner



© Annie Spratt

La finalité prioritaire de « mon ami l'arbre » est de développer le sentiment d'appartenance et d'interdépendance des enfants. Dans cette activité, le sensoriel est fortement mis en avant comme porte d'entrée vers la connexion. Pour développer le sentiment d'appartenance et d'interdépendance, les animateurs utilisent cette activité qui invite les enfants à apprivoiser un petit coin de nature, à l'habiter, à y venir régulièrement, à l'observer et l'explorer. L'idée est de développer un lien avec un élément particulier de la nature, de rendre la nature familière, amie. Certains animateurs vont utiliser cette activité pour

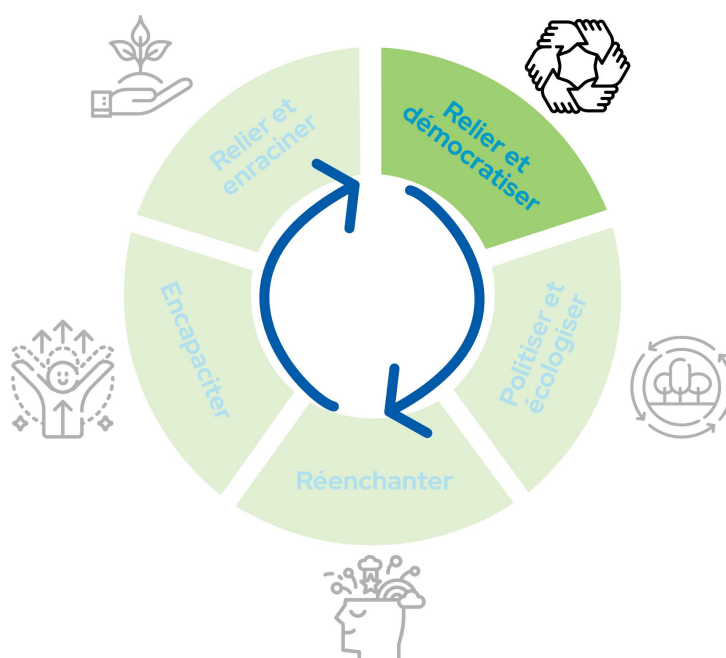
amener l'idée et le sentiment d'appartenance : chaque enfant va choisir un arbre différent, on va pouvoir voir des traits similaires : il y a une diversité d'arbres comme il y a une diversité d'être humain. Ces moments auprès de son arbre vont être des moments où les animateurs qui veulent permettre aux enfants de se sentir proche de la nature et leur permettre de développer un sentiment d'appartenance et d'interdépendance vont guider les enfants dans une exploration sensorielle : les enfants seront invités à toucher, sentir, écouter, câliner et même parfois goûter leur arbre.



2.3.2 Dimension 2 : Relier et démocratiser - Lien et soin à l'autre et au collectif

« L'écocitoyenneté [...] c'est l'affirmation de son identité en tant que membre d'une communauté. » (Blanchet Cohen et Di Mambro 2016)

| | |
|--|--|
| RELIER ET DÉMOCRATISER Lien et soin à l'autre et au collectif | Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à une commune humanité |
| | Conception structurelle de la justice sociale et des inégalités |
| | Empathie, soin du vivre ensemble |
| | Sentiment de responsabilité, sens du vivre ensemble |



L'écocitoyen-ne est aussi caractérisé par sa relation particulière à l'autre et au collectif humain : une relation profonde qui n'est pas qu'intellectuelle mais aussi empathique et basée sur le soin (et non l'instrumentalisation de l'autre). Cette relation se traduit notamment par quatre éléments : le développement d'un sentiment d'interdépendance et d'appartenance à une commune humanité, une conception structurelle de la justice sociale et des inégalités et une représentation complexe de la vie en société, prendre soin de l'autre et du collectif en faisant preuve d'empathie et en portant attention aux conditions de possibilité d'une vie en groupe, et un sentiment de responsabilité.

Comme pour la relation à l'environnement, la relation à l'autre et au collectif visée ici va au-delà du sentiment de communauté locale. Il s'agit de développer un lien à une commune humanité qui dépasse l'individu et ses accointances familiales ou de proximité. Cependant, pour atteindre



cela, l'animateur-riche utilise la plupart du temps les relations proches, dans un groupe restreint, comme étape de développement vers une citoyenneté mondiale.

Ici, l'objectif est de *relier* et de *démocratiser*, c'est-à-dire de créer ou renforcer une dynamique de groupe où chacun à sa place. C'est accompagner le développement de l'empathie, du sentiment d'appartenance à un groupe, à un collectif ou à l'ensemble de l'humanité dans une perspective d'égalité. C'est visibiliser ou transformer les inégalités, les rapports de force et de domination présents dans le groupe. Pour atteindre cet objectif de lien à l'autre et au collectif, différents éléments ont été identifiés dans les quatre catégories :

Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à une commune humanité (composante personnelle, existentielle et émotionnelle)

En vue de nourrir le sentiment d'appartenance, plusieurs capacités ou sentiments ont besoin d'émerger : un sentiment de proximité avec d'autres différents de soi, un sentiment d'appartenance¹⁹, un sentiment d'appartenance à un groupe restreint, à une communauté territoriale, à un quartier... ou à l'humanité. Il s'agit aussi de faire émerger ou renforcer le sentiment d'interdépendance aux autres êtres humains en faisant évoluer la perception de soi comme étant un individu atomisé et isolé (que nous proposent les théories économiques notamment) vers une perception de soi comme étant lié aux autres êtres humains de la planète et mu par un sentiment de commune humanité.

Conception structurelle de la justice sociale et des inégalités (rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations)

L'animateur-riche questionne avec son public les valeurs, les normes et les représentations associées aux thèmes de la justice sociale et des inégalités en vue d'acquiescer une conception structurelle de celles-ci et une représentation complexe de la vie en société. Il s'agit de déconstruire l'idée néolibérale²⁰ selon laquelle la pauvreté et les inégalités seraient dues à des manquements individuels ou au contexte actuel de crise ponctuelle et non à des mécanismes structurels qui persistent dans le temps. L'animateur-riche accompagne le développement de capacités à prendre un recul critique sur les relations de pouvoir et de domination, les rapports de force en présence et les dynamiques structurelles de reproduction ou d'augmentation des inégalités. Il s'agit d'amener l'écocitoyen·ne à comprendre, situer et questionner le fonctionnement démocratique de notre société, par exemple, la façon dont les minorités sont incluses dans l'établissement des normes qui régissent le vivre ensemble.

Empathie, soin du vivre ensemble (capacités et connaissances nécessaires)

En troisième lieu, les animateur-rices se concentrent sur le développement et le renforcement de capacités, notamment l'empathie qui est une qualité essentielle de l'écocitoyenneté :

« [...] l'empathie, elle est définie (Favre et al., 2005) comme étant la capacité de se représenter les intentions et les ressentis d'autrui tout en les distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même. » (Reaidi et al. 2015)

¹⁹ Pour une définition du sentiment d'appartenance, voir section 2.3.1.

²⁰ Pour une définition et une approche vulgarisée du néolibéralisme, voir par exemple « Néolibéralisme, de quoi parle-t-on ? » revue En Question n°124 éditée par le Centre Avec, 2017.



L'empathie demande d'apprendre à identifier ce que l'on ressent, ce que l'on pense. Ceci implique donc un travail d'introspection ainsi qu'une capacité à se représenter les intentions et les ressentis d'autrui. C'est donc bien un double mouvement que les animateur-rices accompagnent : un mouvement vers l'intérieur, de connaissance de soi, de capacité à tourner son regard vers les processus, les aspirations et les peurs qui nous traversent et, à la fois, un mouvement vers l'extérieur, de « tempérance du moi », des intérêts-propres, une capacité à prendre en compte les intérêts d'autrui. C'est ici que se travaille aussi la capacité à se décentrer, à se projeter dans l'autre.

Sentiment de responsabilité, sens du vivre ensemble (composante critique et émancipatrice)

Enfin, la capacité à vivre-ensemble constitue un des éléments phare de la dimension de lien et soin à l'autre et au collectif. Celle-ci implique notamment de pouvoir respecter des conventions collectives et de se mettre à l'écoute des besoins collectifs. Les animateur-rices accompagnent également le développement d'un grand ensemble de compétences et de capacités qui focalisent sur les conditions de possibilité d'une vie en groupe où l'exclusion, les rapports de force et de domination sont visibilisés et encadrés dans le but de les restreindre au maximum. Ceci inclut la capacité à faire place à la différence et à accueillir, encadrer et accompagner les conflits de valeurs. Pour développer le sentiment de responsabilité vis-à-vis des autres êtres humains, il s'agit par exemple de travailler la conscience des places prises par chacun·e dans les interactions et la responsabilité qui en découle. En vue de faire acquérir ces capacités aux enfants, les animateur-rices travaillent souvent à différentes échelles pour proposer une forme d'entraînement à la responsabilité vis-à-vis de l'autre (par deux yeux bandés, par groupe en chenille...) Il s'agit aussi d'un travail sur la confiance en l'autre et la confiance dans le groupe pour développer une responsabilité partagée par rapport à un but commun (par exemple : allumer un feu, cuisiner ensemble, monter un abri, faire une cabane).



UNE ACTIVITÉ D'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR ILLUSTRER LA DEUXIÈME DIMENSION : LA CHENILLE AVEUGLE

Résumé de l'activité

Proposer au groupe d'incarner une chenille dans les bois où chacun d'eux serait une partie de celle-ci et ensemble ne formerait qu'un. En silence, les enfants parcourront un bout de chemin les yeux bandés, pieds nus (facultatif), en file indienne, reliés par une corde, et guidés par le 1^{er} de la file (qui peut être l'animateur). Ils seront invités à observer, sentir, écouter ce qui les entoure. Demander au groupe de retenir le plus d'éléments possibles et de ne pas hésiter à signaler si jamais ils ne se sentent pas en sécurité. Le cadre proposé aux enfants doit être le plus sécurisant possible. À l'arrivée, prendre un temps pour débriefer au cours duquel ils pourront partager leurs ressentis et observations. C'est aussi le moment idéal pour poser certaines questions sur les observations et approfondir le ressenti que chacun.e peut avoir sur sa place dans la nature auprès des autres êtres vivants.

Lien avec la dimension : relier et démocratiser



© CRIE de Mouscron

Cette activité s'effectue en groupe et demande la coopération de tous : si certains chahutent et font les fous, la chenille sera bloquée et l'exploration sensorielle par les autres sens que la vue sera rendue plus difficile. C'est une activité qui peut par un débriefing fortement souligner l'effet des comportements individuels sur les dynamiques collectives. Le groupe est-il clivé ? Chacun y trouve-t-il sa place ? Comment accompagner ce cheminement vers davantage d'équité ? L'activité de la chenille aveugle implique une certaine perte de repères puisque le sens de la vue est masqué tout en stimulant les autres sens. Ce parcours invite le groupe à avancer en se tenant les uns aux autres et ainsi évoluer dans un environnement nouveau en

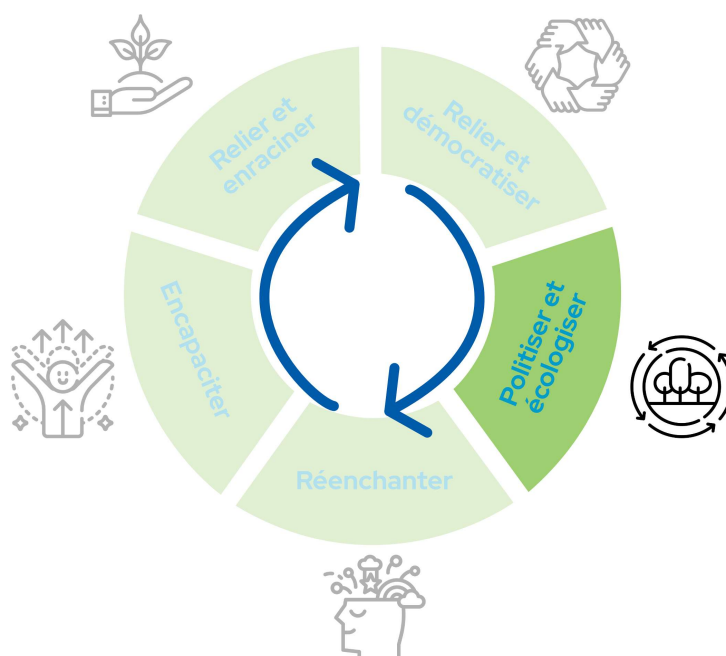
basant ses repères sur les personnes qui nous encadrent. Le cheminement du groupe va dépendre de la confiance entre chacun des membres et ainsi permettre une découverte tant individuelle que collective. Cette activité permet d'observer son groupe et d'observer les interactions entre les participant.es. Les retours sur ce que chacun a perçu tout au long du parcours donneront aussi des indices sur la capacité des jeunes à être disponibles à leur environnement tout en étant en groupe, à être attentif à leur environnement. La chenille travaille aussi la qualité de l'écoute : les enfants arrivent-ils à être attentif à ce qu'il se passe autour d'eux tant chez leurs camarades que dans le lieu dans lequel ils se trouvent.



2.3.3 Dimension 3 : Politiser et écologiser - Analyse complexe et critique

« Les questions écologiques et sociales sont indissociables, entremêlées dans un réseau d'interactions multiples : cela fait appel à une épistémologie de la complexité et à l'intégration de divers types de savoirs, nécessaires au déploiement d'une approche critique des réalités. » (Sauvé 2014:3)

| | |
|---|--|
| POLITISER ET ECOLOGISER Analyse complexe et critique | Réflexivité critique |
| | Représentations plurielles du lien humain-nature |
| | Pensée systémique et complexe |
| | Analyse socio-politique critique |



Développer l'écocitoyenneté, ce n'est pas acquérir une connaissance théorique désincarnée mais bien déployer un certain type de regard sur le monde, fait d'attitudes, de pensée et teinté de réflexivité.

Cette dimension d'analyse complexe et critique peut être décomposée en quatre éléments principaux : l'écocitoyenneté requiert l'apprentissage de l'esprit critique et d'une réflexivité, une prise de recul sur la conception dominante du lien humain-nature, une pensée systémique et complexe et la mobilisation d'une analyse sociopolitique critique qui s'appuie sur la conscience des impacts humains sur l'environnement.

Ici, l'objectif est de politiser et d'écologiser. C'est-à-dire enraciner les discours et les pratiques environnementales au sein d'une histoire sociale et politique faite de conflits, d'arbitrages et de



rapports de force entre différents récits sur le réel, et en parallèle, inscrire nos actions, nos expérimentations dans un récit qui fait place aux enjeux environnementaux et territoriaux, qui inscrit notre histoire sur un substrat terrestre.

Pour atteindre cet objectif, différents éléments ont été identifiés dans les quatre catégories :

Réflexivité critique (composante personnelle, existentielle et émotionnelle)

Pour travailler la réflexivité critique, les animateur·rices travaillent sur plusieurs fronts.

« La compétence critique implique le développement d'un savoir-être fondé sur des attitudes, en particulier le scepticisme, la curiosité et la capacité de se remettre en question, et qui s'appuie sur un système de valeurs favorisant l'approche critique des réalités, dont la rigueur, le souci de pertinence et la justesse. » (Sauvé 2014:4)

Pour aborder cet élément, il est utile de questionner les disciplines qui fondent notre rapport aux savoirs et la place de la science dans nos raisonnements et nos prises de décisions.

Représentations plurielles du lien humain-nature (rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations)

La dimension d'analyse complexe et critique nécessite aussi de travailler sur les valeurs et les représentations. Cela passe par la prise de conscience et le questionnement des conceptions dominantes, ainsi que l'exploration d'autres possibles. Par exemple, l'animateur·rice peut être attentif·ve aux représentations sur la relation humain-nature véhiculée dans son propre discours et dans celui de son public. L'humain est-il présenté comme extérieur au vivant ? Dominateur ? Serviteur ? Existe-t-il une hiérarchie entre l'humain et les autres vivants ? La nature est-elle vue uniquement comme une ressource à disposition ? Un décor à préserver ? Est-elle habitée ? Sacrée ? L'animateur·rice accompagne dans le développement des capacités à prendre un recul philosophique et critique sur cette relation humain-nature et l'anthropocentrisme. Il·elle accompagne vers une prise de conscience progressive de la subjectivité et de la partialité de la place de l'humain occidental dans le monde tout en explorant d'autres relations possibles avec le vivant non-humain.

« En février, on parle des reptiles. La toile de fond c'est la classification du vivant. [...] [On va] apporter une notion systémique, c'est-à-dire de connaissances liées à la chaîne alimentaire et au principe d'espèce protégée. » (Laurence, GT février 2021)

Pensée systémique et complexe (capacités et connaissances nécessaires)

L'animateur·rice peut aussi aider à avoir une lecture systémique ou complexe du monde et des situations, c'est-à-dire de les analyser en les intégrant dans un système complexe de relations. Cela nécessite de montrer, donner, faire découvrir²¹ des clés pour penser l'humain comme étant un être en relation avec soi, les autres et l'environnement. Cela demande aussi de développer une pensée qui relie savoirs pratiques et savoirs théoriques, qui tisse des liens par exemple entre des expériences personnelles en nature, des témoignages d'autres personnes sur le vivant, des connaissances scientifiques sur la nature²².

21 Cette section n'est pas destinée à lier chaque dimension ou capacité avec une approche pédagogique particulière d'où les multiples verbes pour donner la possibilité à la lectrice de choisir.

22 Cette idée sera davantage développée et détaillée dans le point 3.3.3.4 à partir de la pensée de D. Cottureau sur la double réversibilité.



« [...] le jardin personnel de l'enfance est devenu un jardin collectif, socialisé et écologisé. » (Cottureau 2005).

« L'environnement est une affaire commune, un bien commun, un objet éminemment collectif donc politique. » (Sauvé, 2014)

Comme pour les autres dimensions, il y a plein de niveaux auxquels on peut travailler la pensée systémique et complexe. Par exemple, on peut travailler avec les enfants de notre groupe l'écosystème « mare » et faire des liens entre ses différents habitants. On peut dans une autre perspective se former à la systémique et travailler en profondeur la fresque climat. Ou encore, on peut partir d'un jeu de la ficelle pour recomposer l'écocosystème dans lequel s'inscrivent nos comportements de consommation. Et avec un groupe, l'animateur-riche peut se centrer sur le développement de la vision systémique en l'appliquant à différents contextes, le travaillant dans plusieurs milieux naturels différents et avec des approches pédagogiques variées ; ou encore, l'animateur voudra passer en revue les différents éléments de cette dimension en survolant plus rapidement la systémique mais en abordant également la dimension critique, sociopolitique et la question des inégalités et des injustices.

Analyse socio-politique critique (composante critique et émancipatrice)

L'animateur-riche soutient aussi le développement de capacités à contextualiser, socialiser et politiser les questions environnementales. Cela implique par exemple de comprendre ce que l'écologie pose comme défis à la démocratie (Bourg 2019). Politiser ne veut pas dire ici « rendre partisan », au sens de donner une couleur politique au débat, mais bien rendre politique la question écologique, c'est-à-dire la voir comme une question qui touche à la gestion de la *polis*, de la cité. C'est une question éminemment collective qui touche au fonctionnement de nos institutions, au modèle de développement que nous poursuivons et à l'organisation de notre société dans son ensemble. Elle implique aussi de développer une capacité à construire un jugement personnel (« se positionner ») en mettant en relation valeurs, principes et faits.

L'analyse socio-politique critique qui compose cette dimension de l'écocitoyenneté demande une capacité à « mettre à jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales afin de contrer l'aliénation et l'oppression » (Sauvé, 2013, p.4). Cela demande aussi une capacité à croiser et connecter les enjeux et les combats : antiracisme, écologie, justice sociale, inégalités de genre, décolonisation, etc.

En lien avec les connaissances sur le milieu, l'écocitoyen-ne doit être capable de percevoir les atteintes portées au vivant (Empreintes asbl 2015). Pour cela, il doit notamment comprendre le mécanisme d'« amnésie environnementale générationnelle » (Kahn, 2002 cité dans Vervloessem 2021:20) qui rend plus difficile à chaque nouvelle génération de percevoir la dégradation dans le temps des paysages. Il apprendra aussi à questionner les enjeux économique-politiques derrière la destruction de l'environnement.



UNE ACTIVITÉ D'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR ILLUSTRER LA TROISIÈME DIMENSION : LA CHARTE FEU

Résumé de l'activité

Lorsque le moment de faire un feu arrive, le groupe se retrouve pour partager un moment convivial, de la chaleur et la possibilité de cuire ses aliments glanés au cours de la journée. Il répond donc à une série de besoins vitaux pour chacun.

Ses bienfaits ne s'arrêtent cependant pas là, puisqu'il permet aussi de créer un contexte favorable à des échanges et des réflexions sur nos comportements. Utilisez donc ce moment propice pour sensibiliser votre groupe en posant dans un premier temps certaines questions en lien avec notre impact dans les espaces naturels :

A quel point le choix des saisons est-il important ? Quel lieu choisir et comment est-ce que je le laisse ? Quelles seront les traces de mon passage ? Qu'est-ce que je prélève, qu'est-ce que j'utilise pour mon feu ? (L'intérêt des différents éléments naturels utilisés dans un écosystème avec par exemple l'utilité du bois mort pour la faune etc..) Un feu est-il polluant ? Que se passe-t-il si tout le monde décide de faire un feu ? Combien de temps mon feu doit-il durer ?

Ces questions ont pour objectif de faire émerger des réflexions voire des débats. Suite à cela, dans un second temps, servez-vous de ce qui a émané du groupe pour créer avec les participants une charte du feu. Le groupe peut ainsi réfléchir aux enjeux liés au feu, en particulier lorsqu'il est fait dans un espace naturel et créer sa propre charte.



Lien avec la dimension : politiser et écologiser

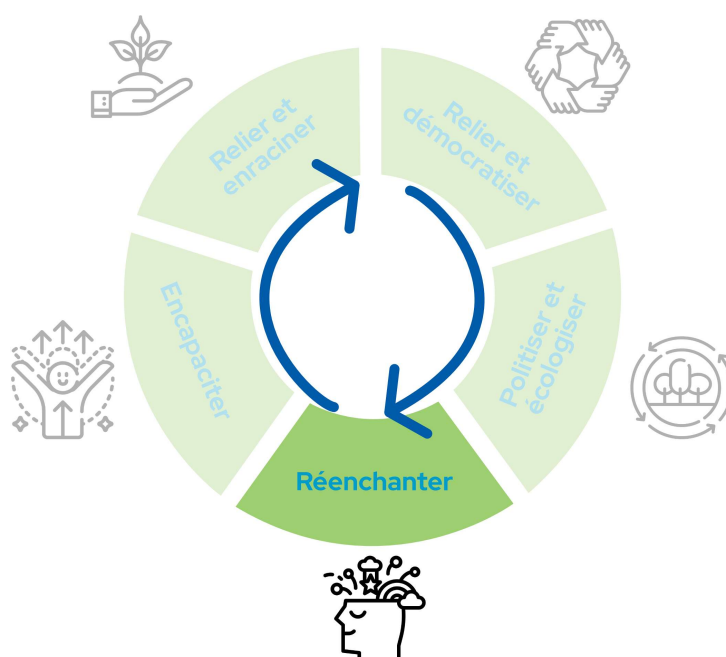
Cette activité permet d'avoir une vue d'ensemble d'une situation et de sa complexité. En effet, faire du feu en forêt implique une interaction entre de nombreux éléments, de nombreux êtres vivants et des conséquences suite à des actions. La mise en place d'un moment d'échange, de questionnement, de débat qui vont résulter en la création d'une charte, permet de prendre du recul face à une situation et d'avoir une réflexion critique et d'apprendre à se positionner en regard de ses enjeux en tant qu'individu et aussi en tant que groupe. En parallèle, cela permet aussi de revenir sur le fait de tenir compte des autres vivants et de ses impacts sur eux.



2.3.4 Dimension 4 : Réenchanter - Curiosité, créativité et imaginaire

« Ces jeux sensoriels qui libèrent l'imaginaire et la rêverie sont le prélude à toute compréhension de l'environnement. » (Jacqué 2003)

| | |
|---|---|
| RÉENCHANTER Curiosité, créativité et imaginaire | Relation sensible et symbolique à l'environnement |
| | Représentations symboliques et récits pluriels sur le monde |
| | Désir de créer, innover, emmener le réel ailleurs |
| | Utopies et futurs désirables |



Sur le chemin de l'écocitoyennisation, une autre dimension est essentielle : celle d'une ouverture au monde symbolique par l'imaginaire et par la créativité. De viser l'émergence ou le renforcement de l'imagination et l'innovation tant dans nos manières de raconter le monde que de nous y relier ou de le transformer. Ici, l'objectif est de *réenchanter*, c'est-à-dire éveiller la curiosité, l'émerveillement, la créativité et l'imagination. C'est proposer des récits symboliques, imaginaires et utopiques. Pour atteindre cet objectif, différents éléments ont été identifiés dans les quatre catégories : l'écocitoyenneté demande une ouverture à l'expérimentation, au ressenti, à l'intuition ; elle demande de développer un regard sur le monde qui fait place au symbolique, à l'imaginaire et qui permet la coexistence d'une pluralité de récits sur la nature ; elle a besoin du désir et des capacités à créer, innover, inventer pour emmener le réel ailleurs ; elle requiert aussi la possibilité de rêver collectivement à des futurs désirables et à la coconstruction d'utopies les plus réalistes possible.



Relation sensible et symbolique à l'environnement (composante personnelle, existentielle et émotionnelle)

La dimension curiosité, créativité et imaginaire de l'écocitoyenneté demande de faire émerger ou renforcer sa curiosité et son envie de découvrir le monde qui l'entoure.

« Avec l'expérience ... tu te rends compte qu'avec un enfant, pour peu que tu attises sa curiosité, il va toujours ramener des choses que tu peux exploiter. Clairement une cour d'école entièrement bétonnée ça va être plus compliqué mais... même dans des cours allez y'a quand même moyen. [...] Le fait d'être hors classe, de sortir de la boîte, d'être dehors, de voir le ciel, de voir une autre perspective dans son corps, l'air qu'on respire. » (Alice, entretien avril 2020)

« S'émerveiller devant les innombrables trésors que la nature recèle est également en soi un objectif d'apprentissage que les milieux extraordinaires permettent de soutenir. » (Partoune 2020:59)

Elle requiert de développer la capacité à expérimenter et à s'approprier les moments et les espaces subjectivement en s'appuyant davantage sur le ressenti que sur la connaissance objective du lieu. L'animateur-riche accompagne l'ouverture à une possibilité d'entrer dans une expérimentation intuitive, qui touche à l'intime et au sensible et qui mobilise le vécu personnel. L'animateur-riche pourra par exemple encourager des approches imaginaires, par rituels ou personnelles. Il pourra aussi utiliser l'art comme moyen pour mettre en œuvre ces approches.

Représentations symboliques et récits pluriels sur le monde (rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations)

Aussi, l'animateur-riche peut encourager des visions du monde qui font place à l'imaginaire.

- [Sam :] « L'imaginaire pour l'imaginaire, c'est déjà énorme parce que tout notre monde, notre société ne laisse plus de place à ça... On fait le lien avec la créativité, l'innovation, mais pas uniquement quoi. Juste rêver et oser rêver !

- [Emilie :] Oui. [...] développer l'imaginaire chez les petits c'est vraiment ce fond nécessaire pour que lui puisse inventer un autre monde plus tard. C'est [important] de déjà juste leur laisser vivre l'imaginaire !

- [Alice :] En tout cas, avec les tous petits c'est entretenir, parce que c'est déjà là. C'est garder la place pour ça. » (GT janvier 2021)

L'animateur-riche aide à utiliser un vocabulaire imagé, symbolique. Il renforce ou éveille une capacité à faire place à d'autres lectures de la réalité, d'autres récits, mais aussi à décoder les récits, les imaginaires, les croyances, les représentations qui influencent nos visions du monde. Tout cela demande une capacité à prendre du recul sur les histoires que nous nous racontons sur nous, sur la nature et sur le monde. L'écocitoyenneté requiert une vision culturelle ou existentielle du changement social.

« Par exemple avec des maternelles tu découvres le monde des lutins dans les bois, et bien, c'est découvrir qu'il y en a d'autres qui vivent différemment et qui ont un rapport différent à la nature, un mode de vie différent, enfin voilà. C'est comme quand tu es étudiant et tu vas vivre dans un autre pays, et que tu te rends compte que notre mode de vie n'est pas le seul » (Emilie, GT janvier 2021)



Désir de créer, innover, emmener le réel ailleurs (capacités et connaissances nécessaires)

L'animateur·rice peut aussi soutenir la capacité à sortir des cadres de pensée classiques, à penser « *out of the box* » (Empreintes asbl 2015). Ici donne alors les outils nécessaires au développement d'une capacité à imaginer des pistes de solutions originales ou des alternatives à des problématiques environnementales.

Utopies et futurs désirables (composante critique et émancipatrice)

Enfin, la dimension de curiosité, créativité et imaginaire nécessite des capacités d'ancrage de ces alternatives dans le réel, de penser concrètement des utopies. L'écocitoyen·ne apprend alors à mobiliser son imaginaire au service de la transformation écosociale²³. L'écocitoyenneté s'appuie sur le rêve éveillé, sur la création d'une possibilité d'espoir, sur la construction d'utopies incarnées qui esquissent des pistes de ce que peuvent être des futurs désirables. Elle demande également de rêver et d'inventer les chemins pour viser ces utopies.

23 Le travail de la philosophe Charlotte Luyckx sur les strates de la transition écologique montre toute l'importance du travail sur les racines symboliques, philosophiques et spirituelles de la crise écologique (Luyckx, 2020)



UNE ACTIVITÉ D'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR ILLUSTRER LA QUATRIÈME DIMENSION : LE JEU LIBRE

Résumé de l'activité

Il vient un moment dans la journée d'animation où le groupe a besoin d'explorer ce qui l'entoure. C'est à cet instant précis qu'il est idéal de faire l'activité du jeu libre. Cela consiste à laisser chaque individu explorer son environnement de la manière qui lui semble la plus adaptée, en toute liberté. On parle de jeu libre car les enfants vont pouvoir découvrir, expérimenter et agir spontanément, en jouant notamment, en pleine nature. Pendant cette activité, l'animateur a un rôle d'observateur, de facilitateur. Il n'intervient qu'en temps que personne ressource si les participants ont besoin de lui. Il est essentiel qu'au préalable de cette activité l'animateur ait créé un climat de confiance avec le groupe. Il délimite donc un cadre préalable avec le groupe avec des consignes à respecter de manière à ce que la sécurité soit présente et puisse instaurer un climat de confiance. Il doit aussi être davantage vigilant avec des groupes plus jeunes et toujours avoir une vision sur son groupe. Il s'assure aussi d'accompagner les personnes qui ont plus de difficultés à participer en autonomie au jeu libre. Cette activité, de par sa liberté et aussi son peu de consigne peut parfois susciter une angoisse chez les personnes qui ont besoin d'un cadre strict.

Lien avec la dimension : réenchanter

Cette activité consiste à donner du temps, du temps pour s'émerveiller, pour se réenchanter. Le cadre de confiance fixé par l'animateur tout en favorisant la liberté dans un contexte naturel et l'autonomie vont venir favoriser la créativité et l'expression des participants. Dans cette activité l'animateur va accompagner les enfants dans leur réappropriation subjective de l'espace et du territoire. Le jeu libre va laisser beaucoup de place aux ressentis, à l'imagination et à l'expérimentation intuitive. C'est un moment où l'animateur peut être à l'écoute et, si besoin, questionner les récits, les croyances des enfants sur le vivant et la nature. C'est un moment d'ouverture où l'animateur tout en restant garant du cadre de sécurité et de respect de chacun va encourager les enfants dans leurs explorations et laisser le cadre de ce qui est possible en nature le plus ouvert possible.



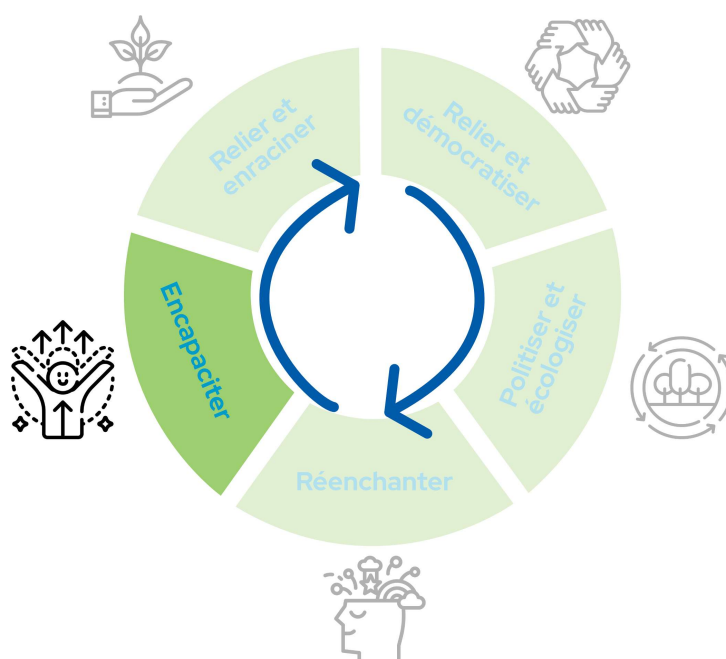
© CRIE de Modave



2.3.5 Dimension 5 : Encapaciter - Action, participation et empowerment

« Le savoir-agir ne suffit pas, il importe de développer et de s'approprier un vouloir et un pouvoir agir [...] en vue d'effectuer les changements qui s'imposent vers l'émancipation (p.2). » « Une citoyenneté [...] capable et désireuse de participer aux débats publics (p.5). » (Sauvé, 2014)

| | |
|--|--|
| ENCAPACITER Action, participation et <i>empowerment</i> | Motivation, cohérence et écocivisme |
| | Représentations plurielles du changement social |
| | Pouvoir agir et autonomie relationnelle |
| | Participation, délibération et construction collective |



Pour finir, l'écocitoyen·ne est caractérisé·e par sa puissance d'action, son engagement et sa participation : iel se met en mouvement très concrètement pour construire les projets et initiatives qu'iel pense justes.

Ici, l'objectif est d'*encapaciter*, c'est-à-dire éveiller la capacité à se mettre en mouvement, à participer et à se mettre en projet. Encapaciter individuellement, mais aussi collectivement pour outiller les groupes et les collectifs à coconstruire. Pour atteindre cet objectif, différents éléments ont été identifiés dans les quatre catégories : l'écocitoyenneté s'appuie sur le développement de la motivation, de la cohérence et de l'écocivisme ; elle requiert une vision du monde qui fait place à une forme de pragmatisme et une vision matérialiste du changement social ; elle demande de développer son pouvoir agir et une forme d'autonomie relationnelle ; et



elle dépend de la mise en œuvre de dynamiques de coconstruction, de participation et de délibération.

Motivation, cohérence et écocivisme (composante personnelle, existentielle et émotionnelle)

Le premier élément de cette dimension touche au mouvement, à la motivation, à la mise en action, à la mise en cohérence, à l'adoption de comportement écociviques et à la mise en projet. Pour acquérir cette dernière dimension, l'écocitoyen-ne développe sa capacité à entrer en relation et à expérimenter par le mouvement, à bouger, se défouler, sortir de sa tête et utiliser mains et corps, à vivre et à valoriser les expériences sensorielles.

« L'objectif que j'ai dans une journée de luge, c'est vraiment se régaler, se dépenser, s'éclater, vider ses poumons, hurler de bonheur. Au Québec ils disent "lâcher son fou", vraiment lâcher tout ce qu'il y a à l'intérieur. Voilà, se sentir vivant en fait. [...] ça peut être une finalité vraiment. Simplement d'avoir un corps en action. Et je pense que ça suffit à soi-même, quand on voit un peu le mode de vie actuel. Et simplement le fait de voir ces jeunes qui prennent juste plaisir à avoir un corps qui fonctionne et à sentir qu'il fonctionne, à sentir la respiration qui s'accélère, voilà je crois que ça se suffit à lui-même. » (Sam, GT février 2021)

« Apprendre à habiter la terre semble bien devoir passer par apprendre à habiter son corps en le reliant aux autres corps, terrestres... et célestes. » (Chartier et Deléage 2005:31)

Et même si elle ne s'y réduit pas, l'écocitoyenneté contient l'écocivisme, cette façon d'« agir de façon cohérente avec sa propre posture éthique » (Sauvé, 2014, p.7). Elle s'appuie sur un souci et une capacité de modifier ses comportements personnels pour qu'ils soient compatibles avec l'altérité ou l'environnement. Cette dimension rappelle que l'écocitoyenneté parle aussi des changements de comportements nécessaires à la construction d'un avenir viable. Et pour cela, nous avons besoin de nous appuyer sur l'engagement et la motivation, clés essentielles des changements de comportements.

« Dans les nouveaux modèles de la causalité du comportement [...] le sol commun est que "les valeurs sont souvent théorisées comme étant des préconditions cruciales du comportement, et que le comportement est étroitement lié à la motivation. » (Legault et Pelletier cité dans Boeve de Pauw et Van Petegem 2018:1252)

Ceci rappelle que l'engagement et la motivation demandent une forme d'intelligence émotionnelle afin de décoder les liens entre nos élans, nos peurs, nos émotions et nos engagements (De Young, 1986). L'engagement nécessite aussi de construire une confiance en soi et en sa capacité à agir.

« La rupture [créée par l'aventure en nature] pour moi c'est un peu comme une page blanche. Tout d'un coup, il y a une page blanche, et donc du coup elle permet d'aller, de pouvoir expérimenter des choses qu'on n'a pas l'habitude et d'aller chercher en soi, des ressources, des facultés, des compétences qu'on ne soupçonne pas vraiment. Parce qu'en gros on répète un peu toujours les mêmes choses, pour se rassurer ou pour, je ne sais pas mais... et donc le retour qu'on peut avoir c'est, par rapport à ça, comment on a vécu la rupture, c'est : "Je ne savais pas que je savais faire ça, j'ai appris que... je ne me rendais pas compte que j'étais capable". Ce genre de retours presque spontanés, ça développait aussi très fort l'estime de soi, la confiance en soi. On est sur



des expériences positives nouvelles qui créent un socle de confiance.» (Sam, GT février 2021)

Représentations plurielles du changement social (rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations)

Un deuxième élément tient dans les représentations du changement social que nous portons et véhiculons. Cette dimension a besoin de s'appuyer sur une croyance dans la capacité individuelle ou collective à pouvoir agir sur son environnement. Cette croyance doit pouvoir s'articuler à une conception matérialiste du changement social. Il s'agit de percevoir que notre modèle de développement qui détruit la terre et l'humain est aussi ancré dans des pratiques, des comportements, des institutions et des initiatives.

Pouvoir agir et autonomie relationnelle (capacités et connaissances nécessaires)

Aussi, l'écocitoyenneté est un pouvoir agir, le développement d'une forme d'autonomie relationnelle (Nedelsky 1989). Et pour cela, nous avons besoin d'une capacité à dénoncer, résister, choisir, proposer et créer. Par exemple, l'animateur·rice peut, dans cette perspective, accompagner à s'affranchir du jugement de la hiérarchie, à identifier et à écarter l'argument d'autorité, à s'affranchir du jugement des idées dominantes, des lois et des règles, de la désapprobation sociale, des publicités...

Participation, délibération et construction collective (composante critique et émancipatrice)

Enfin, l'écocitoyenneté est aussi la possibilité de revendiquer la démocratie participative et y participer avec engagement, de créer et d'investir des espaces de délibération et de coconstruction. Elle demande une participation active à la société, de l'intégrer et de la transformer. Pour cela, l'animateur·rice peut accompagner dans plusieurs directions : développer une capacité à débattre, à délibérer, à argumenter (expression et compréhension), à construire une capacité à mener des projets communs, à prendre part à un projet collectif dans ses différentes phases. Il peut aussi soutenir dans sa capacité à oser le désaccord avec des pairs et des proches et à faire place à la différence et la pluralité des représentations.



UNE ACTIVITÉ D'ÉDUCATION PAR LA NATURE POUR ILLUSTRER LA CINQUIÈME DIMENSION : ACTIVITÉ PLANTATION

Résumé de l'activité

Lors de cette activité veillez à choisir une espèce adaptée au sol, à la météo et au fonctionnement des habitants du lieu. Nous mettons dans ce déroulé le point d'attention sur la prise de conscience des participants de leurs capacités et des compétences qu'ils renforcent. La notion de responsabilisation vis à vis des autres êtres vivants est aussi importante à aborder. Les actions des participants permettent de venir diversifier ou renforcer un écosystème et de mieux en appréhender sa complexité.

Une fois les plantations terminées, un suivi doit être mis en place avec le groupe et les accompagnateurs des plantes. Il n'est pas question ici d'une action temporaire et unique, son intérêt réside en effet dans le fait de voir grandir les fruits de ses efforts.



© CRIE de Modave

Lien avec la dimension : encapaciter

Elle permet aux enfants de passer par une action concrète et physique tout en travaillant l'observation et la patience. Cette réalisation vient renforcer des capacités ou en éveiller de nouvelles et permet de renforcer sa confiance en soi.

Le groupe prend part au développement d'un écosystème dont lui-même fait partie, il en devient acteur tout en appréhendant la complexité du vivant en partant des besoins de l'espèce plantée.



2.4 Pour une vision globale des cinq dimensions de l'écocitoyenneté

Chaque dimension qui compose l'écocitoyenneté peut être développée à différents niveaux. Le Tableau 4 reprend une synthèse de l'ensemble des dimensions et de leurs composantes. Comme nous le soulignons plus haut avec l'usage du terme « écocitoyennisation », l'écocitoyenneté est un processus qui n'est jamais totalement terminé, où il est toujours possible d'aller plus loin. Les dimensions ne sont jamais définitivement acquises. Par exemple, il est toujours possible d'approfondir son sentiment de responsabilité.

TABLEAU 4 - SYNTHÈSE DES DIMENSIONS DE L'ÉCOCITOYENNETÉ

| | Composante personnelle, existentielle et émotionnelle | Rapport aux valeurs, aux normes et aux représentations | Capacités et connaissances nécessaires | Composante critique et émancipatrice |
|---|--|---|---|--|
| Relier et enraciner Lien et soin à l'environnement | Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à l'environnement | Décentrement des représentations et des rapports à la nature | Soin à l'environnement | Conscience environnementale |
| Relier et démocratiser Lien et soin à l'autre et au collectif | Sentiment d'interdépendance et d'appartenance à une commune humanité | Conception structurelle de la justice sociale et des inégalités | Empathie, soin du vivre ensemble | Sentiment de responsabilité, sens du vivre ensemble |
| Politiser et écologiser Analyse complexe et critique | Réflexivité critique | Représentations plurielles du lien humain-nature | Pensée systémique et complexe | Analyse socio-politique critique |
| Réenchâter Curiosité, créativité et imaginaire | Relation sensible et symbolique à l'environnement | Représentations symboliques et récits pluriels sur le monde | Désir de créer, innover, emmener le réel ailleurs | Utopies et futurs désirables |
| Encapaciter Action, participation et <i>empowerment</i> | Motivation, cohérence et écocivisme | Représentations plurielles du changement social | Pouvoir agir et autonomie relationnelle | Participation, délibération et construction collective |

Une autre piste pour approfondir les dimensions de l'écocitoyenneté est d'élargir le territoire ou le nombre de personnes visées. Par exemple, l'environnement naturel auquel l'écocitoyen se relie est amené, à terme, à être plus large que le quartier, la cour de l'école végétalisée ou la forêt autour du CRIE (Centre Régional d'Initiation à l'Environnement) où l'enfant vient en stage chaque année. C'est davantage un lien avec le monde naturel vivant et non vivant dans son ensemble qui est visé. Dans les animations, bien sûr, l'environnement utilisé est de géographie variable et peut évoluer en fonction des étapes du développement de l'enfant. La création ou le renforcement d'une relation à l'environnement de proximité peut être une étape dans le processus, une manière de créer un lien qui sera ensuite étendu à d'autres zones géographiques. Ce qui importe, c'est de garder à l'esprit de ne pas construire un sentiment d'appartenance qui serait uniquement assimilé à un sentiment de propriété privée ou d'appropriation territoriale allant à contre-courant des finalités de l'écocitoyenneté définies ici.



Un processus d'écocitoyennisation demande un travail conjoint sur les cinq dimensions et demande d'approfondir le lien entre celles-ci : mettre en lien les connaissances acquises sur la déforestation, le lien que j'ai expérimenté avec l'arbre et l'idée que la nature n'est pas qu'un puit de ressources²⁴. Pour Cottureau, ce sont les allers-retours entre le monde symbolique et le monde analytique (dimension 3 et dimension 4) qui permettent l'écocitoyenneté responsable et les allers-retours entre les éléments personnels de chaque dimension et les éléments sociaux (partagés, communs) qui créent la possibilité d'une écocitoyenneté responsable (Cottureau 2005).

2.5 Des dimensions aux objectifs : politiser l'écocitoyenneté

A ce stade, nous aimerions revenir sur la dénomination des cinq dimensions sous forme d'objectifs grâce à l'usage de verbes d'action (relier et enraciner, relier et démocratiser, politiser et écologiser, réenchanter, encapaciter). L'usage de ces verbes permet une forme de vulgarisation et de rapprochement de concepts pour pourraient sembler inaccessibles et, par conséquent, insaisissables sur le terrain. Par ailleurs, ils nous semblent mieux répondre à l'objectif de développer une pédagogie émancipatrice.

Formuler l'écocitoyenneté avec des verbes permet aussi, comme nous le ferons dans la section suivante, de voir les difficultés que posent les démarches qui adoptent une approche partielle des dimensions : quels sont les risques et dérives possibles à, par exemple, relier sans politiser ? Relier sans réenchanter ? Politiser sans réenchanter et relier ?

La description de l'écocitoyenneté en cinq dimensions, et en cinq objectifs grâce aux verbes d'action, permet de gagner en clarté sur la définition de l'écocitoyenneté. Cela nous permet d'avancer dans la résolution de la question de recherche posée ici et de résoudre la première sous-question que nous posons : « comment, en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, définir le concept d'écocitoyenneté ? » (voir section 1.1). Les cinq dimensions et leurs composantes permettant de définir l'écocitoyenneté.

Soulignons ici que le découpage en plusieurs dimensions a l'avantage de pouvoir positionner ce que les animateur-rices proposent comme activités. Bien sûr, l'idée n'est pas de formuler des injonctions à toujours intégrer toutes les dimensions, à chaque moment éducatif. Le découpage permet de spécifier où se situe une activité et par quoi elle pourrait être complétée. Ceci permet de sortir des discours trop généraux et simplificateurs sur l'écocitoyenneté. Les cinq dimensions permettent de se poser la question de la spécificité des finalités d'un animateur-riche nature. Quels sont les éléments principaux de la grille qu'il amène ? Sur quoi se centre-t-iel ? Et avec quoi doit-iel se mettre en lien sachant qu'une dimension seule, un objectif seul, ne fait pas l'écocitoyenneté ? Cette grille permet aussi de sortir des discours selon lesquels n'importe quelle éducation *par* et *dans* la nature suffirait à l'écocitoyennisation.

24 Nous reviendrons sur cette idée à la fin du rapport lorsque nous aborderons la question de la pédagogie par alternance (section 4.2).



3. Se relier à la nature : dimension centrale de l'éducation par la nature

« À quelle nature propose-t-on à l'enfant de se relier ? S'agit-il d'une nature comme ressource ou comme paysage, comme lieu sacré, comme territoire local ? »

« Le rapport authentique à la nature est une dimension essentielle de l'éducation fondamentale dans le développement personnel et social de tout être humain. [...] Il s'agit de développer un lien "à l'Oïkos, cette maison de vie partagée qu'est la Terre où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie", de créer ou mettre en lumière "une relation de symbiose et de réciprocité inédite entre l'humanité et la planète" (Serres 2018). » (Boelen 2021)

« La prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain semble être une dimension fondamentale sans laquelle l'[ErE] pourrait être parfois une agitation de surface ou pire, contribuer à détériorer la situation. » (Berryman 2003)

Avec le groupe de travail, pendant que nous nous efforcions de nous approprier l'écocitoyenneté, nous continuions en parallèle à questionner les moyens d'y parvenir. Comme pour les finalités, nous avons mis en lumière le fait qu'il est difficile pour une partie des animateur·rices de formaliser les processus à l'œuvre et de mettre des mots sur ce qu'ils proposent aux enfants, qui peut comporter une dimension intuitive. A leur écoute, on assiste à une réduction forte de la complexité des processus mis en œuvre où le chemin vers l'écocitoyenneté est réduit à l'idée de connecter ou relier les enfants à la nature (Dufrasne 2019)²⁵. Nombreux·euses animateur·rices rencontrés dans le groupe de travail, mais aussi dans les activités annexes auxquelles nous avons participé, affirment que pour devenir écocitoyen, il s'agit de se « (re)connecter » ou se « (re)lier à la nature »²⁶.

« On ne peut pas aller vers l'écocitoyenneté sans passer du temps dans la nature. (...) Notre objectif réel, c'est faire en sorte que l'enfant s'émerveille dans la nature pour ensuite pouvoir avoir des gestes écocitoyens. » (Laurence, entretien avril 2020)

« Ce que je privilégie, c'est le lien entre eux et le lien à la nature. Et si je réussis ça, l'écocitoyenneté ça sera une évidence pour eux en grandissant. » (Christel, entretien avril 2020)

²⁵ Dufrasne Maëlle (Décembre 2019) « Apprentissage dans la nature et écocitoyenneté, un lien... pas naturel : réflexion critique sur la posture de l'éducatrice », Analyse Ecotopie.

²⁶ Nous n'allons pas ici nous engouffrer dans les débats très intéressants qui gravitent autour de la question du « re » : étions-nous avant liés à la nature, avons-nous perdu ce lien ? Le déficit ou manque de nature est-il récent, situé historiquement et géographiquement ou constitue-t-il un invariant anthropologique ? Pour explorer ces questionnements, voir l'analyse d'Écotopie « Le déficit de nature: un diagnostic à poser avec ou sans précaution ? » (Loodts 2019).



Quand on écoute certains témoignages enthousiastes sur l'école du dehors et l'immersion en nature, il en ressort l'impression qu'il n'y a pas besoin d'animateur·rice, comme s'il suffisait que les enfants soient exposés à la nature le plus souvent possible pour que l'écocitoyenneté émerge. Comme si la nature devenait, à elle seule, éducatrice. De nombreuses formulations laissent entendre que n'importe quel lien à la nature suffirait à faire naître spontanément l'écocitoyenneté. L'animateur·rice – et son savoir-faire – disparaissent alors de l'équation.

Précisons ici que, contrairement à la grille de l'écocitoyenneté, cette section n'est *pas* une production du groupe de travail. Il s'agit ici d'une réflexion menée par la chercheuse chargée de coordonner le groupe de travail portant sur une des expressions les plus utilisées par les animateur·rices : la connexion à la nature. Après avoir passé beaucoup de temps à définir l'écocitoyenneté, il semblait important de s'arrêter un moment pour explorer cette expression qui, pour beaucoup, est limpide, mais qui, si on s'aventure en dehors de l'ErE ou si on veut analyser les pratiques visées, ouvre un large champ de questionnement : se relier, se connecter à la nature, oui, mais comment ? Qu'est-ce que cela signifie, au juste ? C'est ce que nous allons décrire dans cette section à l'aide d'extraits des données collectées lors du groupe de travail et des entretiens.

Pour décortiquer et complexifier la relation linéaire entre exposition à la nature et écocitoyenneté, nous nous sommes rendu compte qu'une étape préliminaire est indispensable : de la même manière que nous nous étions attelées à comprendre et définir l'écocitoyenneté, il nous fallait comprendre ce qu'entendent les animateur·rices quand ils parlent de « relation intime », de « connexion »²⁷, de « lien » à la nature. En effet, il existe sur le terrain plusieurs niveaux de signification, tout le monde n'entendant pas engendrer le même type de lien ou n'y ayant pas réfléchi de la même façon.

Fortes de ce constat, nous abordons donc dans cette section la deuxième sous-question posée dans l'introduction de cette recherche (section 1.1) : « comment, en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, définir l'idée de "connexion à la nature" ? » L'hypothèse que nous proposons d'explorer ici est la suivante :

Il faut que les enfants se connectent à la nature pour participer au développement de certaines dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à la nature.

Au fil des échanges avec le groupe de travail et en relisant les données collectées, deux éléments composant cette connexion à la nature que les animateur·rices entendent créer peuvent être mis en avant :

- La proximité : les animateur·rices invitent à se rapprocher de la nature,

27 En abordant la thématique de la connexion à la nature, on aborde aussi en creux la problématique philosophique fondamentale de notre héritage d'une conception de la relation humain-nature. Le mot connexion est utilisé dans ce texte parce qu'il est utilisé sur le terrain et que nous voulons rester au plus près des formulations qui parlent aux animateur·rices. Notons cependant que ce mot est parfois critiqué pour les représentations de la nature qu'il porte. Pour de Boissieu (2021), par exemple, « parler de connexion à la nature, c'est aussi d'une certaine manière mettre cette nature à distance. Il y a moi d'un côté et la nature de l'autre [...] ». Cela « alimente même la dualité entre nature et culture, qui a façonné durablement nos imaginaires occidentaux ». Par ailleurs, le mot « connexion » est particulier parce qu'il fait habituellement référence au monde virtuel et aux réalités numériques. Dans cette perspective, « l'éducateur nature cherche plutôt la "déconnexion" [par le plein air] ». (de Boissieu 2021)



- Les imaginaires, les récits et les représentations : les animateur-rices invitent à questionner et transformer ce que la nature représente.

Cette section est donc organisée autour de ces deux composantes de la connexion à la nature. La proximité est développée dans la section 3.1, et les représentations et les récits sont déployés dans la section 3.2.

3.1 Se relier à la nature : une question de proximité

« 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. Dans notre travail, la pédagogie par la nature prend une place centrale. Elle est une méthode pour éveiller cette relation émotionnelle – éveiller l'amour pour tout ce qui vit. Cela s'effectue au travers d'un contact multisensoriel, émotionnel et plaisant avec la nature. »
(Wauquiez 2008:63)

Commençons par le premier mouvement que les animateur-rices entendent opérer : rapprocher la nature de l'enfant ou l'enfant de la nature. Pour cela, nous avons identifié dans les données trois chemins possibles pour se connecter à la nature :

- *Par l'expérimentation corporelle* : un premier niveau de rapprochement qui est travaillé par les animateur-rices, c'est être lié par l'expérience sensorielle, le mouvement, le corps et les sens.
- *Par l'expérience positive* : un deuxième niveau de connexion que les animateur-rices utilisent dans leurs pratiques, c'est renforcer ou créer du lien à la nature par le bien-être, la joie et le plaisir ressenti dans la nature.
- *Par le lien affectif* : un troisième niveau de rapprochement que les animateur-rices travaillent, ce sont les sentiments d'attachement et d'affection à la nature.

Chacun des éléments que nous présentons ici constitue une porte d'entrée de la connexion à la nature et participe à sa définition. Ces éléments montrent également les différents usages du mot « connexion » et nous indiquent ce que les animateur-rices peuvent vouloir dire quand ils affirment accompagner leurs publics dans la connexion à la nature.

3.1.1 Par l'expérimentation corporelle : toucher, sentir, goûter la nature

« Être dans la nature, c'est d'abord une expérience physique. Nous apprécions la fraîcheur de l'air, les couleurs, les sons, les odeurs, etc. » (La méthode scout 2015 :232)

Au sujet de la création ou du renforcement de la connexion à la nature, les animateur-rices mentionnent souvent l'importance de la dimension physique, corporelle et sensorielle. Une première signification de l'acte de se relier à la nature est celle de créer un lien physique, de rapprocher la nature de soi et de son corps pour l'appréhender par les sens : la toucher, la goûter, la sentir, l'écouter, l'observer...

L'éducation *par* la nature consiste à emmener les enfants sur le terrain, pour qu'ils puissent laisser libre cours à leurs mouvements et entrer en relation avec la nature à partir de leurs sens :



marcher, courir, dévaler les pentes, tomber, se relever, s'accrocher aux arbres, grimper, construire des cabanes, attraper des bois, manipuler des feuilles mortes, sentir sur sa main la trainée d'un ver de terre, un escargot ou les pattes agrippantes d'un scarabée, respirer l'air pur, écouter les chants d'oiseaux, manger les champignons cueillis...

« [...] la participation attentive aux courants d'air, aux flux des regards, aux fleuves des sons et des voix, aux immobilités qui ont perdu présence, aux couleurs des choses, aux patientes leçons des printemps, aux chemins qui montent et aux ruelles qui descendent, à la molle prairie et à la plaine rocailleuse... L'écoute vigilante de tout ce qui se passe, se joue, se déroule, en silence ou en fracas... Être juste là, actif ou contemplatif, pores ouverts, esprit en éveil, de façon répétée, nous enseignerait l'écoute sensible, l'intuition de l'autre, la perception la plus fine du moindre des signes de la matière et du vivant. Avec l'inscription corporelle du monde on repasserait du décor à l'accord, du cadre au milieu, du côté à côté au dialogue. » (Cottureau 2001)

La relation à la nature se construit alors à partir du corps, de l'expérience charnelle. La relation à la nature se construit sur base de souvenirs ancrés non pas seulement dans la tête mais bien dans l'entière du corps. Des odeurs, des images, des « sensations », des « bruissements et frémissements » deviennent familiers (Cottureau, 2001).

« On était dans l'exploration effectivement et dans du sensoriel. On s'est arrêté parce qu'on entendait du bruit. C'était marrant. On s'est amusé : les enfants sont partis en disant "c'est un sanglier". "Mais non c'est un chevreuil". "Stop on va s'arrêter, on va écouter". Pendant une bonne minute, et c'est long une minute quand on s'arrête, on va écouter. Et on va s'interroger. Il y avait ce ... cette écoute au plus proche de ce qui se passait. Y a eu beaucoup de sensoriel dans le toucher, on a fait des minis-explorations, des minis batailles de boue. Là on était dans l'observation et dans la recherche un peu plus fine de trouver un petit insecte ou autre. » (Anne-Sophie, Entretien avril 2020)

Ce premier niveau de lien à la nature est difficilement pensable indépendamment des autres façons de se relier. En effet, l'expérience par les sens va souvent déboucher sur une relation affective ou sur le développement d'un sentiment de bien-être par exemple. En effet, pour ancrer durablement un lien, et donc que l'on puisse parler d'une véritable relation intime à la nature (et non une exposition répétée), l'expérience sensorielle de la nature va soit se familiariser, soit se connoter positivement d'émotions agréables. La complémentarité entre différentes conceptions de la connexion à la nature n'enlève cependant en rien l'importance de cette entrée par le corps et la sensorialité qui est très présente dans les échanges et les dialogues au sein du secteur de l'ErE et qui, pour certain-es, constitue la phase la plus accessible de la connexion à la nature, notamment avec un public de jeunes enfants. Elle est aussi vue par certain-es comme la phase la plus pertinente pour enclencher le processus de connexion.

« L'approche sensorielle se consacre au développement d'aptitudes personnelles dans l'utilisation des sens pour percevoir plus finement l'environnement qui nous entoure. Elle redonne une place aux sens "oubliés" (toucher, odorat), mais devrait aussi s'intéresser à la palette des sens largement "ignorés": perception spatiale, perception temporelle, proprioception, perception du risque, empathie, etc. Les objectifs sont de (re)nouer un contact physique fort avec le milieu, d'être à l'écoute des capteurs sensoriels de son corps, [...] de les entraîner ou de les développer [...]. » (Partoune 2020:43)



3.1.2 Par l'expérience positive : se sentir bien dans la nature

« Le plaisir c'est une condition préalable, un fond commun. C'est mon premier critère de réussite : ils ont appris dans le plaisir. Je ne sais pas ce qu'il se passe en écocitoyenneté s'il n'y a pas de plaisir. » (Emilie, GT février 2021)

« En tant que pédagogues par la nature, notre devoir principal est d'éveiller en l'enfant un lien émotionnel et positif avec la nature [...]. » (Wauquiez 2008:121)

A côté du registre purement sensoriel, la connexion à la nature se travaille aussi par la mise en place d'activités et de dispositifs permettant à l'enfant de se sentir bien, de prendre du plaisir, de sourire, d'être joyeux dans la nature. Dans cette perspective, l'éducation par la nature fait vivre des expériences positives, plaisantes et agréables dans la nature. Elle nourrit une large gamme d'émotions autour de l'enthousiasme, de la joie et de l'émerveillement. C'est insister sur le plaisir que les enfants et les adultes prennent à vivre et à jouer dans la nature.

La relation à la nature se construit ici par le mécanisme de l'association de la nature à la joie, avec l'idée que cette association positive crée l'envie de plus, l'envie de revenir dans la nature, l'envie d'y passer un maximum de temps et, qui sait, l'envie de la protéger²⁸. Le mécanisme de la mémoire est important ici puisque c'est au fil des souvenirs heureux que la relation est envisagée.

« C'est le vécu toutefois qui permet le lien. Les sens et le plaisir. Si tu veux que les enfants soient motivés à apprendre plein de choses sur l'arbre, tu dois d'abord créer le lien. » (Guillaume, entretien avril 2020)

Les animateur·rices ont insisté sur cette importance de connoter positivement l'expérience en nature, notamment par l'approche ludique. Dans ces cas-là, le processus de création du lien à la nature est proche de celui du lien sensoriel, puisqu'il s'agit de jouer dans la nature, de se dépenser, de courir en tous sens et de trouver du plaisir dans la liberté de mouvements.

« [Ce que je visais par cette activité, c'est] s'éclater, se dépenser, lâcher son fou, se sentir vivant, "avoir un corps en action", se sentir à l'aise avec son corps, prendre du plaisir. » (Sam, GT février 2021)

Une autre manière de connoter positivement les expériences en nature, qui va alors plus se rapprocher du troisième ensemble de signification, ce sont les moments de calme, de retour sur soi et d'attention et les moments magiques d'émerveillement.

« La nature est aussi un lieu propice à l'apaisement, aux rêves et à la réflexion. Il suffit de prendre le temps de s'arrêter, de se poser et d'observer. Tout cadre naturel peut alors devenir une occasion de s'émerveiller, de se sentir heureux, simplement, ici et maintenant. » (La méthode scout, 2015:233)

« C'est vraiment le dehors qui amène ça, [...] une sorte d'harmonie, comme si chacun a sa place. Il y a peu de conflits, de disputes. Je pense que c'est l'espace qui permet ça. » (Christel, entretien avril 2020)

« En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde. » (Berryman, 2003)

« Faire un feu : c'est d'avoir quelque chose de, c'est magique, en même temps c'est dangereux... je voulais les mettre dans une posture de réussite, d'une belle aventure, et mon objectif n'était pas du tout qu'ils sachent faire un feu. Ça aurait été un autre

²⁸ Nous ne pouvons le développer plus mais nous esquisserons dans la section 3.2 les contours d'une réflexion selon nous indispensable sur les glissements d'une unique recherche de plaisir par et dans la nature.



atelier. Et donc euh oui, vivre quelque chose rapidement de grandiose, surtout qu'après on pouvait manger quelque chose de bon, parce que c'étaient des popcorns. Sans spécialement être dans une cuisine comme dans la maison. » (Frédérique, GT février 2021)

« Cette notion de plaisir et de laisser des souvenirs positifs après une expérience dans la nature, c'est super important ! » (Sam, GT novembre 2020)

« Steeve Van Matre a développé plusieurs éléments théoriques et principes autour de son mouvement de l'*Earth Education* (1990). Il prend un pas de recul sur ce qui a été fait en ErE à son époque (1970-1990) pour définir sa propre approche. L'idée est de s'acclimater à la terre et toute forme de vie qu'elle habite, s'habituer à la nature, un espace souvent nouveau, pour les jeunes urbains en particulier, s'y sentir chez soi avec tout l'amour et le soin que l'on aurait pour notre propre maison ("*feeling of at homeness*" p.53). Les quatre composantes de l'acclimatation sont les sens et les émotions, les concepts et les apprentissages, la solitude et l'autonomie et enfin, la mécanique d'apprentissage. S'ajoute à cela un ingrédient secret qui sert de liant à quatre éléments : la magie. Il s'agit de faire de chaque expérience un moment unique qui restera dans les mémoires grâce à un peu de fantaisie et d'imaginaire. » (Benzid, 2017, p32)

3.1.3 Par le lien affectif : aimer la nature

- [Petit Prince :] « Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?

- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie "créer des liens..."

- Créer des liens ?

- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde... » (Saint-Exupéry, 1943)

Se relier à la nature peut aussi viser l'investissement de la dimension affective. Se connecter signifie alors aimer, créer une relation d'amour ou d'amitié avec la nature. Cet ensemble de signification se décline par le rapprochement affectif, la réappropriation et l'entraînement à une forme de familiarité. Il s'agit, à l'image du Petit Prince, d'apprivoiser la nature pour l'aimer, de se relier à un élément naturel comme un arbre dans « mon ami l'arbre » (voir section 2.3.1) ou à un petit lieu avec les « *sit spot* »²⁹ et se l'approprier, le rendre unique :

« Il y avait un lien incroyable. Les enfants tissent un lien avec leur arbre [...] ou un lien avec le feu. » (Guillaume, entretien avril 2020)

Il s'agit de construire une relation d'amitié en rendant les éléments de la nature familiers. Pas uniquement comme dans la première dimension, où la nature devient familière grâce au souvenir de l'expérience sensorielle, le fait de connaître et d'être proche physiquement. Ici, on va plus loin ou ailleurs dans la familiarité. Le rapprochement ne se fait plus uniquement au niveau du corps, mais principalement au niveau du cœur. La nature dans une version personnifiée (« mon amie la chouette », « mon ami l'arbre »...) ou dans son ensemble devient un ami et cette interaction donne lieu à une relation au même sens que les relations humaines d'amitié ou d'amour.

²⁹ www.colibris-lemouvement.org/magazine/sit-spot-un-outil-puissant-pour-se-connecter-vivant (consulté le 20 mai 2023)



« J'ai l'impression qu'il y a vite un lien d'amitié qui se crée facilement avec des arbres, des oiseaux... L'arbre n'aura pas de remarques négatives, pas de rejet. » (Guillaume, entretien avril 2020)

« [...] tu sens que ça les touche. Tu sens qu'ils ont établi un lien avec l'arbre en particulier, cet arbre-là. Quand ils retournent, tu sens qu'il se passe quelque chose de l'ordre de la relation. Si on établit des relations affectives avec des éléments de la nature ... on est la nature aussi. » (Philippe, entretien avril 2020)

On est ici aussi proche de la vision scout :

« Le scoutisme fait le pari que c'est en vivant de gais moments et d'heureuses découvertes dans la nature que chacun sera amené à l'appivoiser, à s'y sentir bien et... à l'aimer. Et c'est alors qu'il la respectera comme on respecte une personne que l'on commence à connaître ou un lieu qu'on aime. » (Les scouts, 2001, p.67)

Se connecter, c'est ici développer un sentiment d'appartenance. Pour Van Matre, il faut développer un « attachement émotionnel à la terre » (1990, p.88, cité dans Benzid 2017).

« [...] s'habituer à la nature, [...] s'y sentir chez soi avec tout l'amour et le soin que l'on aurait pour notre propre maison ("feeling of at homeness", Van Matre, 1990 : 53), "s'y acclimater s'y sentir bien". » (Van Matre 1990 cité dans Benzid 2017)

Pour conclure cette sous-section, nous venons d'explorer trois manières de se connecter à la nature par la porte d'entrée de la proximité. Cette exploration nous permet de compléter l'hypothèse que nous formulions dans l'introduction de cette section :

Il faut que les enfants se rapprochent de la nature par les sens, le plaisir ou l'amitié et se connectent à la nature pour participer au développement de certaines dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à la nature.

Dans ces différentes manières de se rapprocher de la nature, le lien avec le vivant non humain est compris comme le fait de partager la terre, de participer du même écosystème, d'y cohabiter, d'être voisins ou potentiellement amis. Cependant, si nous nous arrêtons là, nous manquerions un élément essentiel de la connexion que les animateur·rices veulent construire : l'imaginaire de la nature. En effet, pour les animateur·rices il ne s'agit pas de se rapprocher de n'importe quelle nature, mais bien d'une nature qui conserve une part de mystère, une nature « enchantée » (Servais et Halloy 2013). Nous allons donc nous pencher maintenant sur la deuxième composante de cette connexion à la nature : le travail sur les imaginaires, sur les récits et sur les représentations.

3.2 Se relier à la nature : une histoire de récits

« Le désenchantement [constitue] une racine majeure de la crise environnementale. » (Taleb 2009)

A côté de rapprocher les enfants de la nature, se dessine un deuxième mouvement qui vise à transformer ce que la nature représente pour eux : les animateur·rices s'attèlent à réveiller et stimuler les imaginaires pour proposer une forme de réenchantement de la nature.



Si les animateur-rices nature n'utilisent pas le terme de « réenchantement », quand iels décrivent ce qu'iels font vivre aux enfants dans la nature, iels sont pourtant, dans les faits, assez proches de ce que Servais et Halloy appellent « une expérience d'enchantement », c'est-à-dire des expériences qui « suspendent l'expérience ordinaire du monde », « des expériences corporelles non ordinaires » et l'évocation d'un imaginaire particulier (Servais et Halloy 2013).

Le désenchantement, comme nous l'explique bien le philosophe Taleb, c'est le fait que

« [...] les objets dans le monde moderne, sont dépouillés de toute aura magique, de tout sens merveilleux, que la nature et le cosmos, en d'autres termes, deviennent un monde d'objets à étudier, à analyser, à classer, à calculer, à mesurer [...] un cosmos désenchanté c'est [...] un cosmos qui a cessé d'être un monde symbolique, un monde vivant, avec une âme ou des milliers d'âmes, un monde d'énergie aussi. » (Schlegel, 1994, cité dans Taleb 2009 : p.3)

La connexion proposée par les animateur-rices nature nous semble pouvoir être rapprochée du réenchantement, c'est-à-dire d'un processus qui s'ancre dans des expériences corporelles et sensibles et qui repose aussi fortement sur l'élaboration et l'appropriation d'un imaginaire particulier, d'une représentation du monde singulière. C'est donc sur cette deuxième composante que nous allons esquisser quelques réflexions dans cette partie. En effet, proposer un imaginaire qui réenchante la nature ne va pas sans poser une série de questions sur l'imaginaire proposé et son potentiel émancipateur.

Les réflexions qui suivent restent cependant à l'état d'ouverture et d'esquisse, car nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder ces éléments en profondeur avec le groupe de travail ni d'en faire une revue de la littérature. L'approche expérientielle en nature que l'animateur-riche met en place vise à se relier, se sentir faire partie de la nature. En termes d'imaginaires cela ouvre une myriade de questions :

- À quelle nature propose-t-on à l'enfant de se relier ? S'agit-il d'une nature comme ressource ou comme paysage, comme lieu sacré, comme territoire local ? Comment en parle-t-on en tant qu'animateur-riche ? Quels récits ?
- Quels mots va-t-on mettre sur le rapprochement de la nature ? Quel imaginaire va-t-on véhiculer ? Va-t-on privilégier une relation d'utilisation de la nature, de propriété de la nature, d'interactions entre des altérités, de domination, d'amitié... ?
- Pour que ça marche, quel est ce sujet qui se relie avec l'environnement ? Tout type de sujet ou une citoyenne qui se pense déjà dans sa relation à elle-même et qui se sent faire partie d'une société, d'un monde partagé ? Est-ce qu'un citoyen qui se conçoit comme individu séparé, autonome et comme consommateur du monde va devenir un écocitoyen parce qu'il se relie à la nature ? La nature peut-elle transformer par son seul contact notre conception de nous-même, notre rapport au social ?

C'est ici que l'objectif de se relier à la nature doit s'appuyer sur les autres dimensions de l'écocitoyenneté et ne peut se penser sans elles. Relier à la nature dans une perspective d'écocitoyenneté, c'est rapprocher la nature, mais c'est aussi transformer les représentations et visions du monde de ce lien et des deux composantes de ce lien : la nature et moi.



On dépasse ici l'idée que le rôle de l'animateur·rice se restreindrait à faire en sorte que les enfants se rapprochent de la nature afin de la trouver jolie, utile, agréable et ne pas en avoir peur... L'enjeu est en réalité également de sortir d'une vision de l'humain comme étant extérieur à la nature, comme étant prédateur de la nature, comme étant possesseur de la nature, et sortir d'une vision réifiée de la nature comme objet ou comme ressource naturelle. La nature à laquelle les animateur·rices veulent connecter les enfants n'est pas la nature désenchantée, objectivée, séparée de l'humain, « ravalée au rang de ressource naturelle », « transformée en objet » (Taleb 2009). Il s'agit de créer un lien avec une nature enchantée, plurielle, vivante et familière. Il s'agit d'habiter non pas une nature distincte de l'humanité, mais bien ce « monde bruissant de présences familières avec lesquelles les humains entretiennent des rapports sociaux » (De Backer 2012)

Les récits sont multiples, en partie implicites et souvent partiels, mais les animateur·rices tentent d'amener l'idée que l'humain fait partie de la nature et qu'il n'est pas hiérarchiquement supérieur en termes de valeur aux autres êtres vivants. Cette représentation de l'humain comme appartenant à la nature prend des formes et des degrés différents selon les personnes. Pour certaines, on s'approchera de l'animisme en proposant une vision de tous les êtres vivants comme étant traversés du même souffle de vie. Pour d'autres, l'interdépendance c'est plutôt le récit de cohabitation sur des territoires partagés où rien ne justifie que les actions de l'un empêchent les actions de l'autre. C'est l'histoire de l'entremêlement de nos parcours entre vivants humains et non-humains, nos codépendances, nos ressemblances...

Les animateur·rices nature dans leurs animations avec les enfants racontent beaucoup d'histoires dans lesquels iels proposent des récits alternatifs sur la nature. Ils s'attellent à « remettre des esprits dans la forêt », c'est-à-dire « prendre contact avec le paysage en y mettant du sens et donc des "forces" d'investissement. » (Planche 2018:8)

Ces récits qui entourent les animations et en donnent les contextes permettent aussi de caractériser la relation humain-nature qui serait possible car « dans un monde aliénant, aliéné, qui malmène autant la matière physique du monde que sa profondeur immatérielle, se fait sentir aussi un besoin urgent de réenchanter notre relation à la nature. » (Taleb 2016 cité dans Boelen 2021)

« Le temps où les humains doivent se lier dans une forme différente de relation avec le reste de la planète est devant nous. » (Serres 2014 cité dans Morse et al. 2021)

L'imaginaire qui est proposé par les animateur·rices intègre donc une relation où la nature, les autres vivants non-humain, jouent un rôle dans la construction même de l'identité de l'individu.

« Il s'agit d'une ouverture à une cosmologie où la nature occupe une place importante et où la nature est profondément associée à l'identité de l'individu et à celle de sa société. » (Berryman 2003)

« Nous sommes, et nous devenons nous-même, à travers les formes de la terre, de ses paysages, de ses climats, de ses saisons, de ses plantes, de ses animaux. Nous n'existons pas seulement à travers le langage et la culture mais aussi à travers le monde. » (Galvani 2005 cité dans Taleb 2009)



Qu'elle soit sacrée ou non, la vision de la nature que portent les animateur-rices et qu'ils vont transmettre aux enfants importe. C'est une composante de la connexion qu'ils proposent aux enfants. C'est elle qui détermine si l'arbre qu'ils invitent l'enfant à aller rencontrer est un espace à s'approprier, une ressource de bien-être, un écosystème complexe ou une altérité qui invite à l'émerveillement.

À ce stade, reprendre les trois façons de rapprocher la nature (l'expérimentation, l'expérience positive et les affects) que nous avons explorés dans la sous-section précédente et les mettre en lien avec la réflexion sur les imaginaires permet d'identifier que l'expérience est différente pour l'enfant selon les représentations du lien à la nature mobilisées. Cela va colorer la forme du lien qui va se tisser entre la nature et la personne : est-ce que je me relie à la nature comme à une mère qui va me protéger, comme à un frère ou un ami avec qui je partage un destin commun, est-ce que je fusionne à la nature parce que nous ne sommes qu'un, est-ce que je me relie à la nature comme élément vulnérable dont je prends soin, est-ce que je prends la nature en charge... ?

On touche alors à la question politique, puisque les imaginaires et les représentations façonnent le cadre dans lequel se pensent les relations aux autres êtres vivants, qu'ils soient humains ou non humains, et la façon dont nous pensons le vivre ensemble, répartissons nos responsabilités, réfléchissons nos marges d'actions et nos rôles dans la collectivité. Sans attention portée à cette composante des imaginaires et des représentations, il est possible d'identifier des glissements possibles dans les expériences en nature qui visent à la rapprocher de nous.

3.2.1 La nature décor

Quand un-e animateur-riche propose de connecter à la nature par l'expérimentation corporelle ou l'expérience positive, s'il reste dans une vision dualiste où l'humain est séparé de la nature, il risque d'utiliser l'environnement uniquement comme un décor ou une ressource extérieure. L'environnement naturel est alors présenté comme un terrain de jeu et regardé non dans ses spécificités propres, mais plutôt dans tout ce qu'il peut apporter à l'enfant et l'adulte. On retrouve la relation instrumentale à la nature qui, si elle n'est pas contrebalancée par d'autres formes de lien, peut mener à l'extrême à la destruction de cet espace de jeu si plaisant (Partoune 2021). Toucher, sentir, goûter la nature peut aussi avoir pour conséquence de détruire, arracher, abîmer la nature. Cela soulève de nombreuses questions. Dans l'école du dehors, les enfants font-ils ce qu'ils veulent ? Peuvent-ils, par exemple, couper les fleurs pour en faire un bouquet ? Couper des branches pour faire une cabane ? À quel prix se fait la connexion à la nature ? Cela fait-il partie des réflexions dès le départ ? On peut aussi identifier des glissements dans les mots même que l'animateur-riche (ou les chercheuses autrices de ce texte) utilisent. Certains auteurs comme Latour et Charbonnier avancent que l'usage du mot « nature » lui-même est problématique, qu'il dépolitise et garde la nature éloignée de nous (Charbonnier *et al.* 2017).

3.2.2 La nature propriété

Dans le cas de la connexion à la nature par le lien affectif, un glissement possible se trouve dans le risque de n'aimer que la nature proche et de développer une forme de communautarisme du territoire. L'idée de faire de la nature mon amie, de rencontrer « mon » arbre pourrait, si elle n'est pas élargie ou questionnée, mener à une relation à la nature proche de celle de la propriété.



« C'est *mon* arbre, et pas le tien ». Les réflexions sur l'inscription du nom des enfants sur l'arbre ont, par exemple, soulevé des questionnements auprès d'une animatrice nature

« Puisqu'ils avaient écouté les oiseaux, c'était peut-être un peu plus devenu leurs oiseaux. [...] Quand on va dire "on va mesurer un arbre", [c'est en fait] plus motivant [pour l'enfant] de mesurer "son arbre". » (Entretien, Guillaume 2020)

« En termes d'imaginaire, ils sont un peu loin ces gamins-là, il y a du boulot. Ce que j'ai observé aussi c'est que certains voulaient mettre leur nom sur l'arbre, il y en a pas mal qui ont mis leur nom sur l'arbre, enfin ça j'y ai pensé juste là maintenant c'est marrant, dans cette idée de bien commun, de propriété, etc. Il y a quand-même ce truc où on devient ami de l'arbre et donc on marque son nom. Est-ce que ce n'est pas l'idée de se l'approprier en quelque sorte ? [...] Il y en a qui me demandent : je peux marquer mon nom ? J'ai dit oui, et en fait, après réflexion je me dis tiens, peut-être que c'est intéressant de leur dire : "voilà, pourquoi tu écris ton nom ?", l'idée qu'un ami, ce n'est pas forcément sa propriété, ça ne lui appartient pas pour autant, que c'est un lien. » (Emilie, GT février 2020)

Par ailleurs, un présupposé des animateurs qui n'est pas questionné et mériterait un approfondissement est l'idée que le passage du local au global est automatique : si j'aime « mon » arbre, je vais aimer la nature entière. Mais quel dispositif et quels mots accompagnent ce passage du local au global ? Comment faire en sorte que le localisme constitue effectivement une étape de développement vers une citoyenneté planétaire ? En ouvrant ces questions, on évite le glissement de s'enfermer dans un amour de la terre qui ressemblerait fortement aux dynamiques qui visent à protéger uniquement les territoires proches ou nous appartenant avec une logique du *not in my backyard* (NYMBY).

3.2.3 La nature comme ressource de plaisir

Quand il s'agit de connecter à la nature par l'expérience positive, un des glissements est de focaliser sur des activités plaisantes et de faire l'impasse sur le fait que nombre d'expériences qui, sur le moment, nous ont sorti de notre zone de confort, ont été intenses ou inconfortables peuvent être a posteriori connotées positivement. La connotation positive d'une expérience dépasse l'expression immédiate de plaisir des enfants. De plus, le risque serait de lisser l'expression des ressentis en nature en n'autorisant que les expressions béates.

En réalité, la nature ne rend pas automatiquement et dans toutes les circonstances heureux et joyeux. Par ailleurs, l'importance est-elle le moment de plaisir immédiatement ou que ces moments soient connotés après coup par une forme d'intensité et de bonheur ? Nous invitons à la prudence face à des formulations comme l' « expérience doit se dérouler dans la joie, autant pour les accompagnatrices que pour les enfants³⁰ ». Les émotions non-agréables ne participent-elles pas à la création d'un lien avec la nature (avoir froid, avoir peur, être fatigué, être dans l'inconfort) ? Toucher une limace ce n'est pas directement agréable, mais est-ce que cela ne peut pas constituer une étape dans la connexion à la nature ? Marcher seule la nuit dehors ou dormir en bivouac ne sont pas forcément, sur le moment, des expériences de bien-être et peuvent générer peur, frustration, colère et fatigue, mais participent pourtant fortement à ce lien. Le risque serait donc d'écarter les émotions inconfortables et de ne plus être confronté qu'à

30 Présenté dans (Réseau Idée 2009) comme un des principe de l'éducation dehors selon Cornell 1989 et Wauquiez 2008.



des émotions positives. Le risque serait aussi de ne considérer la nature que dans une perspective utilitariste et de vouloir la transformer pour la conformer à mes attentes.

3.2.4 La nature enchantée mais non politisée

Une partie du secteur de l'ErE tient sa spécificité dans son utilisation des approches sensibles et imaginaires et un grand travail est réalisé autour du réenchantement du lien à la nature. Un chantier parallèle de repolitisation des imaginaires de la relation à la nature est sans doute nécessaire, car les approches sensibles laissent place à des imaginaires très variés. Proposer l'exercice du *sit spot* ou « mon ami l'arbre » ne suffit pas à sortir de facto de la conception de l'arbre comme propriété ou de la nature comme ayant de la valeur uniquement si un être humain met son drapeau dessus. Il y a donc un travail réflexif important pour les animateur·rices de visibilisation des imaginaires et des représentations qu'ils véhiculent. Il ne s'agit pas uniquement de transformer la cabane en château fort à l'aide de poussière magique, mais aussi d'introduire des récits alternatifs sur la relation au territoire et à la nature qui questionnent nos héritages historico-culturels. Le risque d'une dépolitisation de la connexion à la nature pourrait aussi se situer dans l'imposition d'une vision particulière de la nature et de la manière dont l'humain devrait s'y intégrer. Par exemple, dans les approches qui proposent de voir la nature comme sacrée ou habitée, les discours peuvent n'autoriser qu'une forme de relation à la nature, qui empêche alors la réappropriation par chacun·e, de là où iel est, de cette relation à la nature. Dans une version un peu « intégriste » de cette dernière signification, on pourrait d'ailleurs évacuer l'importance des autres formes de connexion, trop terre-à-terre.

Pour conclure cette sous-section, les différentes composantes de la connexion à la nature nous donnent à voir l'importance de la complémentarité des approches pédagogiques sensibles (par le corps, les sens, les affects et l'imaginaire) et des approches développant une vision complexe, politisée et enchantée de la nature et du lien humain-nature. Quelle est cette nature que je rapproche de moi ? Qui est ce « moi » duquel je rapproche la nature ? Quelle est cette relation que nous tissons ? Est-elle égalitaire ? Ou s'agit-il d'une relation de possession, d'utilisation ? Comment les autres vivent-iels ce lien à la nature ? Observe-t-on différentes façons d'interagir avec la nature au sein du groupe ? Tout le monde exprime-t-iel les mêmes ressentis et affects ? Ces questions esquissent quelques points d'attention pour notre travail d'animateur·rice nature.

A ce stade, nous pouvons à nouveau étayer l'hypothèse formulée dans cette section :

Il faut que les enfants rapprochent la nature d'elleux par les sens, le plaisir ou l'amitié et se connectent à la nature pour participer au développement de certaines dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à une nature politisée et réenchantede.

La réflexion déroulée dans cette section nous a permis d'affirmer l'importance du rôle de l'animateur·rice dans l'accompagnement de l'écocitoyennisation, ainsi que des représentations du monde et de la nature qu'iel porte et transmet.



4. Accompagner la création d'un lien à l'environnement : pour une pédagogie de l'écocitoyenneté ?

« [Il n'est] plus question de voir le milieu naturel comme un décor, comme un support passif à l'activité de formation, mais bien comme un partenaire actif »

« Les éducateurs sont des médiateurs partiels des relations au monde des enfants. »
(Berryman 2012:6)

« Il importe ici encore pour l'agent de reconnaître que le langage utilisé est une passerelle vers une certaine cosmologie dans laquelle le sujet est socialisé. Le langage témoigne de ce fait d'une certaine vision du monde dont l'agent oublie parfois qu'elle est construite et qu'elle peut être aliénante. » (Berryman 2003)

Poursuivons enfin l'exploration de notre question de recherche en abordant la troisième sous-question que nous posons dans l'introduction (section 1.1) : « en tant qu'animateur ou animatrice par la nature, à quels éléments doit-on être attentifs pour participer au développement de l'écocitoyenneté ? » Ce dernier pas à franchir nous permettra de formuler une réponse à notre question de recherche générale.

Jusqu'ici, la formulation d'une définition de l'écocitoyenneté à travers ses cinq dimensions (section 2) et la caractérisation de la connexion à la nature comme impliquant un double mouvement de rapprochement et d'enchantement de la nature (section 3) nous ont permis de nous approprier les différents termes de la question. Aussi, l'exploration de l'expression « connexion à la nature » souligne l'importance, pour les animateur-rices, d'être au clair sur les représentations de la nature qu'ils véhiculent dans leurs activités éducatives.

Nous aimerions à présent mettre en avant quelques balises au métier d'animateur-rice nature qui nous sont apparues au fil de nos croisements entre la littérature et les réflexions menées avec les acteurs et actrices de terrain dans le cadre du groupe de travail. Ces réflexions nous permettront d'affiner davantage l'hypothèse sur laquelle nous avons travaillé dans la section précédente.

Nous nous inspirons particulièrement de la *wild pedagogy* et de l'écoformation qui amènent deux éléments qui nous semblent essentiels :

- La nature est formatrice, mais elle n'est pas seule formatrice : une équipe est formée par l'animateur-rice, le groupe et l'environnement naturel.
- L'immersion en nature est essentielle, mais le temps éducatif doit également comprendre des retours et partages sur les expériences vécues d'une part, et des mises en perspectives avec les connaissances scientifiques et celles des praticiens de terrains, d'autre part.



Nous développons ces deux réflexions dans les sections suivantes : la nature comme co-formatrice (section 4.1) et la pédagogie par alternance (section 4.2).

4.1 La nature co-formatrice

« Certains disent que l'émerveillement est naturel... je suis pour ma part persuadé qu'il faut le cultiver. » (Vermonden, 2022)

Avec le groupe de travail, nous avons questionné les discours sous-entendant que l'immersion en nature suffit à développer l'écocitoyenneté. Intuitivement, les animateur·rices nature avaient envie de donner une place prépondérante à l'action du milieu, notamment de certains milieux naturels particulièrement sauvages ou retirés. Paradoxalement, distribuer le seul rôle de (trans)formation à la nature faisait perdre le sens du métier même d'animateur·rice en nature. Aussi, les réflexions internes au groupe « Tous dehors » en Belgique mettent régulièrement en lumière cette tension propre au métier d'animateur·rice nature. La littérature sur l'écoformation et les *wild pedagogies* nous a permis d'avancer avec ce qui semblait être un irrésolvable paradoxe.

Nous nous appuyons ici sur plusieurs auteurs et autrices pour souligner que le discours selon lequel la priorité c'est d'« emmener les enfants dehors » ne rend pas justice au travail complexe des animateur·rices nature. Cela peut d'ailleurs s'avérer problématique en termes de représentations du monde et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, penser l'effet du contact avec le vivant non-humain dans une forme « d'efficacité naturelle » nous resitue dans une perspective dualiste où l'humain est extérieur à la nature qui agirait seule. En pratique, dans l'éducation par la nature, « il est difficile voire impossible, de séparer les variables "environnement naturel" des variables "pédagogiques" » (Nicolas 2021).

Ensuite, si l'exposition répétée suffisait, toutes celles et ceux qui vivent proches de la nature la protégeraient et tous les bouddhistes seraient écocitoyens. Dans la réalité, comme nous le rappelle Cottureau avec l'exemple des jardiniers, ce n'est pas le cas (Cottureau 2005). La relation à la nature se tisse certes au fil des expositions, mais d'autres éléments sont nécessaires. C'est là que le rôle de l'animateur·rice intervient : sa posture et le choix de ses approches pédagogiques, des récits et des activités qu'il propose sont également déterminants.

« En d'autres termes, c'est l'association du dehors, mais aussi des postures des adultes accompagnateurs et les activités menées qui génèrent les impacts d'ordre cognitif et social mis en avant [dans les quelques 200 études répertoriées dans cet article]. » (Nicolas 2021)

Au sein du groupe de travail, le rôle de l'animateur·rice a été largement discuté et il est apparu que, dans de nombreux cas, l'animateur·rice adopte une posture particulière pour accompagner au mieux cette relation avec le vivant. Dans la littérature anglophone sur la *wild pedagogy*, les auteurs proposent de parler de la nature comme *co-teacher*, c'est-à-dire comme co-enseignante ou co-formatrice.

« Le monde naturel est un espace vibrant, actif, agentif qui vaut la peine d'être écouté, qu'on s'occupe de lui, qu'on construise des relations avec et qu'on apprenne de lui. » (Morse et al. 2021:114)



Il est donc question de complémentarité, de dialogue et d'interactions entre un-e animateur-riche et le monde naturel vu comme étant co-formateurs.

« Si la nature devient coéducatrice, alors l'humain, souvent considéré comme seul possesseur, arbitre et fournisseur de connaissance est dé-centré et l'apprentissage devient un projet partagé qui n'est désormais plus complet ou basé sur l'humain (Blenkinsop et Beeman 2010). » (cités dans Morse et al. 2021:114)

Les réflexions de celles et ceux qui entendent contribuer au développement des *wild pedagogies* mettent, comme les animateur-rices de notre groupe de travail et les penseurs francophones de l'écoformation, l'accent sur « l'agentivité » de la nature. Cela signifie qu'il n'est plus question de voir le milieu naturel comme un décor, comme un support passif à l'activité de formation, mais bien comme un partenaire actif. Le milieu forme, les éléments naturels nous forment et nous transforment.

« À la différence d'autres contextes éducatifs, les milieux naturels et les éléments qui les composent ne sont pas des objets inertes, simples supports d'étude à un ensemble de pratiques. Ce sont des espaces de vie, qui évoluent au fil du temps, selon des dynamiques complexes. En cela, la nature peut être envisagée comme un sujet "actant", susceptible d'engager des interactions et de produire des effets et des processus non-anticipés auprès des autres acteurs humains. » (Girault, Galvani, et Bischoff 2022)

Concrètement, comment faire place à ce *co-teaching* ? Il y a certainement bien des façons de le mettre en œuvre, mais nous voudrions revenir sur une des façons dont les animateur-rices nature de notre groupe de travail opérationnalisent cette co-formation : la posture d'accompagnateur.

« Le pédagogue devient l'accompagnateur patient à tisser des images, discret moniteur en songeries sans préjugés ni contrôle, mais sans irresponsabilité ni indifférence. » (Cottureau 2014 citée dans Benzid 2017:65)

À de très nombreuses reprises, dans les interactions du groupe de travail, au sein des réunions de « Tous dehors » Belgique ou encore lors du séminaire d'été de la recherche-action française « Grandir avec la nature », une posture particulière de l'animateur-riche nature a été identifiée : celle qui valorise une certaine mise en retrait. L'exemple le plus souvent cité est le jeu libre où les participant-es sont invité-es à explorer librement le lieu, s'en saisir pour jouer, se détendre, observer... Lors d'une discussion du groupe de travail, on a comparé le jeu libre et la récréation. Cette réflexion est fort intéressante et permet de mettre en avant la différence entre faire une pause dans mon travail d'animateur-riche en laissant les enfants faire ce qu'ils veulent et le jeu libre en nature. Dans ce dernier cas, l'animateur-riche se met en posture d'écoute, d'observation attentive, de recadrage et de donner une place et un rôle au milieu. Il crée un temps où les apports viennent du milieu naturel lui-même et des interactions spontanées entre les enfants et le milieu.

Le collectif « Tous dehors », auquel participe un grand nombre d'animateur-rices du groupe de travail, définit la posture spécifique à l'école du dehors de la manière suivante :

« [le projet] implique une posture faite d'ouverture, de lâcher-prise, d'essais et erreurs (remise en question permanente) et d'observations permettant d'articuler



apprentissages spontanés et apprentissages suscités dans toutes les disciplines et, éventuellement, en complémentarité avec des partenaires »³¹.

Cottureau (1994) explique que « l'adulte est ici animateur·rice plutôt qu'enseignant, guide plutôt qu'ordonnateur » (citée par Benzid 2017:29).

« Dans la mise en place de l'école dehors, deux conditions nécessaires interviennent : (i) l'expérience de contact direct, sensorielle, répétée avec un milieu naturel local et (ii) l'implémentation d'un dispositif d'éducation/de médiation permettant d'organiser l'expérience. La transition entre une posture verticale d'enseignement, principalement basée sur la transmission de savoirs et une posture plus horizontale, fondée sur la facilitation des contextes d'apprentissages, est souvent présentée comme un résultat des pratiques d'école dehors. Pourtant il semble que, pour que les interactions directes des enfants avec la nature puissent avoir lieu, un engagement préalable des enseignant·e·s soit nécessaire pour préparer, par divers moyens, la mise en présence. Tout au long du projet, les enseignant·e·s et les éducateur·rice·s organisent le cadre des conditions qu'ils estiment favorables à la rencontre des enfants avec le milieu naturel. Ainsi, dès le début, on est frappé par l'énergie déployée pour permettre l'accessibilité d'un milieu naturel aux enfants. » (Girault et al. 2022)

Cette citation du rapport de recherche de « Grandir avec la nature » en Lozère montre bien cette double condition pour l'animateur·rice : le besoin d'une implication forte de leur part, « un engagement » et en même temps le déploiement d'une posture plus en retrait, de « facilitation ».

Cette posture de facilitation, d'accompagnement revient dans de nombreux témoignages d'animateur·rices qui parlent de l'importance de « *faire confiance aux enfants. Si on les empêche de faire, qu'est-ce qu'ils apprennent ?* » (Christel, entretien avril 2020)

« *On voit qu'on ne maîtrise pas tout. Il se passe plein de choses en dehors de notre regard.* » (Philippe, entretien avril 2020)

Cette dimension peut sans doute être reformulée à l'aide des penseurs et penseuses de la *wild pedagogy* qui, comme les animateur·rices que nous avons rencontré·es, insistent sur l'importance d'accueillir l'inattendu, de rebondir sur ce que l'enfant découvre, « d'inviter les lieux que nous visitons à devenir une partie intégrante de notre travail et répondre aux provocations de manières spontanées et imprévisibles » (Morse et al. 2021:113). « Embrasser la complexité demande la reconnaissance que tout ne peut pas être complètement connu et que l'apprentissage ne peut pas être prédéterminé ou packagé à l'avance, sans la perte potentielle de l'apprentissage par heureux hasard » (Morse et al., 2021, p.115). Les témoignages des animateur·rices viennent ici en écho :

« *On a toujours un sac à dos rempli de trucs [...] On a le souci de mettre en valeur, de profiter des découvertes des enfants. S'ils découvrent [...], tu rebondis, c'est obligé et tu mets en valeur ces trucs-là. [...] S'il y a des choses qui surviennent, on rebondit, [...] on va pouvoir s'ajuster.* » (Alice, entretien avril 2020)

« *Faire découvrir aux enfants l'environnement et la nature d'une autre manière, de manière spontanée, plus naturelle...* » (Anne-Sophie, entretien avril 2020)

³¹ www.ecoledudehors.be/?DefinitionEcoleDehors (consulté le 25/05/2023).



« Être au plus proche de ce qui se passe. [...] Improvisation la plus totale, [...] magique et différent parce qu'il y a ce côté imprévu. » (Anne-Sophie, entretien avril 2020)

« Le rôle des encadrants [...] c'est de répondre aux demandes des enfants » (Philippe, entretien avril 2020)

« C'est important qu'on leur propose des choses et qu'on ne les laisse pas juste dans un espace de nature. » (Philippe, entretien avril 2020)

Il est aussi question de se mettre à disposition, pour réagir à ce qu'il se passe, accueillir l'inattendu et rebondir sur ce que la nature propose.

« [C'est intéressant quand je peux] me positionner en tant que spectateur. J'ai un temps d'analyse plus grand que quand je suis dans le faire avec eux. » (Christel, entretien avril 2020)

« Pouvoir se mettre dans une posture de recul, d'observateur. » (Alice, entretien avril 2020)

« En tant qu'animatrice, tu prévois pleins de choses, ce n'est pas grave de ne pas tout faire. Il faut écouter ce qu'il se passe. » (Anne-Sophie, entretien avril 2020)

Avec d'autres mots que dans les *wild pedagogies*, les penseurs de l'écoformation parlent aussi de complémentarité entre les trois « maitres », les trois éléments qui participent de notre formation : les choses et les milieux (l'écoformation), les autres et la société humaine (hétéroformation) et soi (autoformation) (Figure 10). Ici aussi, l'écoformation, qui reprend notamment « la nature », n'est pas pensée seule, même si sa présence comme étant un des trois maitres rappelle qu'elle est aussi un élément essentiel de la formation (prise ici au sens large, au-delà des activités éducatives par la nature)³².

« L'environnement forme au moins autant qu'il est formé ou déformé. Le terme écoformation veut traduire et explorer cette réciprocité [...]. Ce n'est qu'en sachant comment l'environnement met en forme que nous saurons comment former un environnement viable et durable. » (Cottureau et Bachelart 2003 cités dans Planche 2017)

« Explorer l'écoformation c'est conscientiser comment sommes-nous affectés, touchés, formés, éduqués par la terre : par ses climats, ses régions et ses éléments. » (Galvani 2005 cité dans Andreux 2005).

Toutefois, il est aussi important que l'attention donnée à la nature pour former les publics n'oblitére pas le rôle essentiel des animateur-rices dans l'implémentation d'un dispositif d'éducation permettant d'organiser l'expérience. Comme pour les *wild pedagogies*, l'écoformation considère que la nature n'est pas le seul élément du tableau pédagogique. À côté d'elle, et en complémentarité, les apports du groupe et de l'animateur-riche sont essentiels. Les dispositifs mis en œuvre par l'animateur-riche et permettant une mise en dialogue entre soi et les autres sont essentiels (retours d'expérience, discussions entre pairs, confrontation de nos expériences subjectives, connaissances naturalistes ou sociopolitiques sur le vivant...).

32 D'autres auteurs utilisent des concepts différents pour parler de processus proches de ceux que recouvrent l'écoformation. David Orr (1992), par exemple, développe le concept de « littéracie écologique » et Thomas Berryman (2007) parle d'éco-ontogenèse pour faire référence au développement d'un être humain au contact de son environnement.



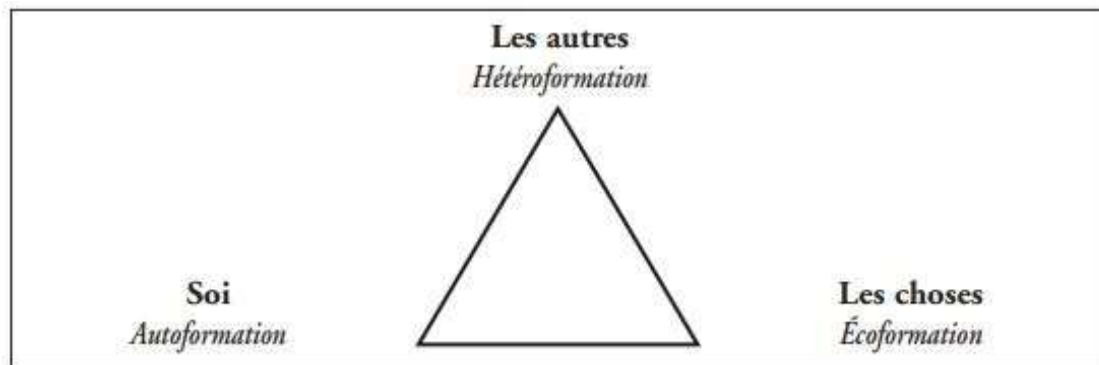


Schéma de la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau (1986) – source : (Andreux 2005)

« L'écoformation est un concept qui se veut outil de lecture et de compréhension de notre rapport au monde physique. Il dévoile des liens, révèle des connivences, infiltre les sens, individualise les développements. Il ne détruit pas les pratiques présentes, mais sa prise en compte apporte à l'éducation le souffle d'une ouverture, et à l'environnementalisme l'ancrage pour une conscience écologique. » (Andreux 2005:117).

4.2 La pédagogie par alternance

Et concrètement, comment fait-on ? Comment faire émerger des expériences écoformatrices ? Comment ancrer durablement les expériences subjectives en nature ? Comment ajouter au lien intime que nous créons avec la nature un lien politique qui fera de nous des écocitoyen-nes ? Pour répondre à ces questions, la pédagogie par alternance formulée par Cottureau (2007) propose des éclairages intéressants. La pédagogie par alternance complète la pédagogie de l'écoformation et focalise sur l'idée d'alterner entre expériences sur le terrain et moments de réflexivité sur celles-ci, mais aussi d'alterner les activités qui focalisent sur le lien et la formation par les éléments de la nature, du vivant (écoformation), par les autres (hétéroformation) et par soi-même (autoformation) (Cottureau 2007). Bref, c'est la mise en dialogue d'une pluralité d'expériences et d'approches qui est vraiment formatrice.

Mettre en œuvre une pédagogie par alternance c'est faire dialoguer expériences sur le terrain et moments de réflexivité. C'est donc premièrement donner une place à l'expérience. Cottureau insiste sur l'importance des expériences, du sensible, car rien n'a de sens sans ces « expériences d'enchantement » (Servais et Halloy 2013), sans l'expérience de cette relation profonde et subjective entre nous et le vivant autre qu'humain.

« C'est en comprenant les forces vitales qui nous lient à l'environnement que nous apprenons à composer avec les équilibres fragiles de la nature. Comment les comprendre sans les ressentir ? Comment les explorer sans se plonger tout entier au sein de la nature ? Il ne s'agit plus de se contenter d'information par tiers interposés, propose Pineau, mais de s'immerger dans ces bains "multi-sensoriels", "massage plus que message", "sursaturés de sens" que constitue l'école de l'environnement. Il s'établit alors entre l'individu et le milieu une relation spiralée, développant chez l'un une prise de conscience de plus en plus claire, de plus en plus riche des apports de l'autre, et permettant à l'autre d'entrer toujours plus dans le champ sensible de l'existence de l'un. » (Cottureau 1994: 67 citée dans Benzid 2017:29)



Les participant·es au groupe de travail rejoignent ce constat sur l'importance de cette première étape pour ancrer les apprentissages : *« ce qui passe par le sensoriel ancre vraiment très durablement les apprentissages »* (Sam, GT novembre 2020).

En plus de souligner l'importance de ces moments sensibles, les participant·es au groupe de recherche insistent sur l'importance de réserver des moments où le focus est sur le ressenti et où il faut parfois se forcer à « [...] rester en dehors d'une explication rationnelle, laisser toute la place au sensoriel [...] » (Silva Castañeda 2022). Il s'agit ici de la force de la pédagogie par alternance, le mot dit exactement cela : il nous faut laisser des moments où l'on va faire de l'espace au ressenti, pour un temps « suspendre l'analyse et les jugements » (Silva Castañeda 2022).

« On ne nous expliquait pas les objectifs. On nous faisait vivre des activités comme si on était des enfants. Parfois, [à ce moment-là] expliciter peut-être un frein. » (Xavier, GT novembre 2020)

S'il est opportun de réserver des moments pour l'expérience, qui peuvent se passer de mots, de discussions, se vivre de façon individuelle, la pédagogie par alternance invite aussi à ponctuer ces expériences de moments de réflexivité, des moments où le subjectif est mis en dialogue avec les autres. Car sans l'alternance avec un autre rapport à l'environnement, « nous nous perdrons dans une connaissance intuitive, symbolique et affective du monde, une connaissance intime toute subjective et personnelle même si elle est aussi culturelle » (Cottureau 2007).

La pédagogie par alternance demande donc deuxièmement, à côté des expériences ancrées dans le corps et les émotions, de proposer des retours sur cette expérience, des partages entre participant·es, des mises en mots où les imaginaires utilisés pour décrire l'humain, la nature, les animaux et nos liens avec le milieu pourront être exprimés, décortiqués, questionnés et peut-être transformés. L'alternance, c'est vivre l'expérience puis mettre en récit l'expérience et la soumettre à une forme de « validation sociale » qui permet d'adapter les mots utilisés en fonction de l'imaginaire proposé par les participant·es ou l'animateur·rice. (Servais et Halloy 2013)

« Enfants et adolescents ont besoin d'un équilibre entre action concrète et prise de distance, entre implication et explication, entre pédagogie du corps et pédagogie de l'esprit, entre science et poésie, écoute et parole, individuel et collectif. » (Cottureau 2014)

« La science postule la possibilité d'une totale séparation entre l'objet et le sujet. L'imagination au contraire place l'objet au cœur même du sujet. Ainsi, "entre la montagne objective d'une géoscience et la montagne subjective d'une géosymbolique, nous constatons un renversement complet de perspective" (Bureau, 1991, p.220). L'alternance pédagogique nous fait vivre la montagne sous de multiples dimensions et nous permet de conjuguer cette dichotomie radicale entre objet et sujet. La montagne devient objet d'étude et territoire de vie communautaire, mais aussi sujet dans des transactions écoformatives, aux niveaux personnels et collectifs. Alors le mode de relation "Je-Il" avec la montagne objet se transforme en mode "Je-Tu" (Buber, 1969) caractérisant un dialogue direct avec la montagne sujet que nous nommons "éco-dialogue" (Andreux, 2004). » (Andreux 2005)



A ce sujet, soulignons que le groupe de travail ne partage pas toujours l'importance de mettre toute expérience en mot, de transformer tout moment de relation intime avec le vivant en support de discussion ou d'échange.

[...] « ici ce n'est pas une compétence qui doit être verbalisée pour être acquise quoi, on est ici vraiment dans l'intime et l'intime ça doit rester, appartenir à l'enfant. » (Sam, GT novembre 2020)

Toutes les expériences ne sont sans doute pas destinées à être décodées, soumises au regard des autres ou à l'analyse d'un tiers. Il appartient à l'animateur-riche de choisir quelles sont les expériences qui seront discutées avec les autres, et celles qui resteront dans le domaine de l'intime. Car cette dimension de retour sur l'expérience, de formalisation, de mise en mots est importante selon les auteurs et autrices de la pédagogie par alternance pour éviter, en tant qu'animateur-riche, de tenir toutes les ficelles du processus sans aucun dévoilement de ce qui est en jeu et procéder uniquement à une manipulation émotionnelle des publics.

« Lorsqu'on veut changer le monde, il faut choisir ses méthodes ! Or il y a ici un vrai débat philosophique à avoir : l'ErE est-elle là pour changer les gens à leur insu en utilisant et en manipulant les émotions afin de répondre à l'urgence environnementale ? Ou bien s'agit-il d'accepter l'urgence environnementale sans pour autant y succomber et faire le choix de former un grand nombre de personnes qui soient susceptibles de réfléchir par elles-mêmes pour ensemble inventer une nouvelle façon d'être au monde ? Je me situe plutôt dans cette deuxième perspective ; raison pour laquelle je fais toujours en sorte que mes pédagogies émotionnelles soient contrebalancées et mises en alternance par des pédagogies rationnelles qui donnent aux apprenants le savoir utile au développement de leur esprit critique. » (Tondeur et Cottureau 2019)

Les retours sur l'expérience peuvent se faire sous différentes formes, il ne s'agit pas de balancer une couche de vérités et d'interprétations imposées sur le vécu mais bien de faire émerger des apprentissages par l'observation de celle-ci, la confrontation de celle-ci à d'autres expériences, la rencontre de l'expérience avec d'autre type de savoirs...

C'est en cela que l'alternance se fait entre écoformation, hétéroformation et autoformation. Les auteurs et autrices de l'écoformation se rejoignent dans l'importance qu'ils donnent à ce tissage entre différents moments formatifs qui, articulés entre eux, créent un apprentissage susceptible de s'inscrire dans la durée et de mener à un engagement environnemental. Andreux exprime clairement cette idée :

« En effet, [la pédagogie par alternance] c'est trouver un équilibre dans l'influence des "maîtres" qui participent à l'éducation de chacun : soi-même, les autres, et les choses (Rousseau, 1966). Partant de ces trois maîtres, Gaston Pineau (1986) a défini les principes de la formation tripolaire permanente où l'être se développe sous cette triple articulation entre l'autoformation, l'hétéroformation et l'écoformation [...].

Pour conclure cette section, nous avons esquissé des pistes de réponse à la question de recherche tout en nous appuyant sur les éléments de définition explicités dans les sections précédentes (section 2 et section 3). Grâce à l'expression *co-teaching* chère aux *wild pedagogies* (section 4.1) et à la pédagogie par alternance (section 4.2), nous avons pu mettre en avant les



spécificités du travail de l'animateur-riche nature en équilibre entre plusieurs enjeux avec lesquels il s'agit de jongler :

- Créer un espace éducatif propice aux expériences écoformatrices, un espace où il y a une place pour une coanimatrice, une coformatrice : la nature ;
- Créer des espaces de réflexivité où l'enfant peut être le moteur de ses apprentissages, des espaces d'autoformation ;
- Créer ou faire émerger une dynamique de groupe, des échanges, des partages d'expérience. Permettre au groupe d'être co- ou socio-formateur ;
- Alternier 3 types de postures : les postures de retraits ou d'attention, d'observation du groupe qui permettent écoformation et expérimentation singulière ou réappropriation subjective de l'expérience ; les postures de facilitateur ou animateur pour que le groupe « fasse groupe », échange, co-apprenne et coconstruise ; et les postures plus directives de transmission de savoirs théoriques et empiriques.

Tout un défi à accomplir par les animateur-rices donc, bien loin du rôle de second plan qui leur était attribué plus haut.

Ces dernières investigations nous permettent d'atterrir sur une dernière formulation de notre hypothèse qui, à ce stade, perd son statut d'hypothèse et prend celui de définition à la question de recherche posée dans cette recherche : « comment l'éducation par la nature pratiquée en Belgique francophone par des animateur-rices en ErE auprès de groupes d'enfants de 6 à 12 ans participe-t-elle au développement de l'écocitoyenneté ? » Ainsi, la définition de la mission des animateur-rices nature permet de répondre à cette question :

L'animateur-riche nature a pour mission d'accompagner les enfants afin qu'ils se rapprochent de la nature par les sens, le plaisir ou la création d'un lien affectif et se connectent à la nature pour participer au développement de certaines dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à une nature politisée et réenchantée. Cet accompagnement repose sur une pédagogie alternant des moments d'expérience et des moments de retour sur celle-ci. Cet accompagnement est en réalité un co-accompagnement (ou co-teaching) parce que l'animateur-riche, l'enfant, la nature et le groupe ont, chacun-e, un rôle important et spécifique à jouer dans le renforcement du lien à la nature et, par conséquent, dans le développement de l'écocitoyenneté.



5. Conclusions et perspectives

« un chemin d'éco-émancipation les pieds bien ancrés dans la terre, avec la nature comme partenaire d'épanouissement, de liberté et d'autonomie »

La présente recherche vise à éclairer les relations entre éducation par la nature et développement de l'écocitoyenneté. Ainsi, c'est la question de recherche suivante qui est posée « comment l'éducation par la nature pratiquée en Belgique francophone par des animateur-rices en ErE auprès de groupes d'enfants de 6 à 12 ans participe-t-elle au développement de l'écocitoyenneté ? »

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une recherche-action participative avec un groupe de travail réunissant 15 animateur-rices et formateur-rices en ErE de 2020 à 2022. La question posée a rapidement soulevé un premier obstacle : celui de définir l'écocitoyenneté d'une manière opérationnalisable pour les animateur-rices et permettant la mise en dialogue entre la définition de l'écocitoyenneté et les pratiques sur le terrain. Pour répondre à ce défi, le groupe de travail s'est attaché dans un premier temps à construire une grille de l'écocitoyenneté articulée autour de cinq dimensions, chacune subdivisée en quatre catégories (section 2). Au total, ce sont donc 20 pistes pour travailler l'écocitoyenneté qui ont été identifiées.

Une fois ce chantier de coconstruction d'une définition commune de l'écocitoyenneté réalisé, un second travail de mise en mot et de formalisation s'est imposé. En effet, lors des discussions du groupe de travail, il est apparu l'implicite selon lequel « se connecter à la nature » était le chemin privilégié des animateur-rices pour développer l'écocitoyenneté. Mais que signifie « se connecter à la nature » et aussi, comment s'y prend-on ? La section 3 s'est attachée à répondre à ces questions.

Enfin, dans un troisième temps, quelques apports de la littérature, et plus particulièrement de la *wild pedagogy* et de l'écoformation, ont permis de préciser les éléments auxquels être attentif pour participer au développement de l'écocitoyenneté (section 4). Ces éclairages soulignent l'importance de la nature comme étant formatrice, mais elle n'est pas seule formatrice : elle doit être accompagnée d'un-e animateur-ric-e. Nature et animateur-ric-e travaillent main dans la main à former les écocitoyenne-s en devenir, et il n'est pas possible de réduire cette formation à des activités en nature dépourvues de tout accompagnement pédagogique. Aussi, les éclairages issus de la théorie mettent en avant l'importance d'une pédagogie par alternance, c'est-à-dire une pédagogie alternant des moments d'expérience en nature et des moments de réflexivité sur les expériences vécues.

L'ensemble de ce cheminement, mené tout au long de cette recherche, permet de formuler la réponse suivante à notre question initiale :



L'animateur-riche nature a pour mission d'accompagner les enfants afin qu'ils se rapprochent de la nature par les sens, le plaisir ou la création d'un lien affectif et se connectent à la nature pour participer au développement de certaines dimensions essentielles de l'écocitoyenneté, notamment le lien d'appartenance, d'interdépendance et de responsabilité à une nature politisée et réenchantée. Cet accompagnement repose sur une pédagogie alternant des moments d'expérience et des moments de retour sur celle-ci. Cet accompagnement est en réalité un co-accompagnement (ou *co-teaching*) parce que l'animateur-riche, l'enfant, la nature et le groupe ont, chacun-e, un rôle important et spécifique à jouer dans le renforcement du lien à la nature et, par conséquent, dans le développement de l'écocitoyenneté.

5.1 Vers une éco-émancipation ?

« L'éco-émancipation peut se développer et existe déjà dans l'éducation sur au moins deux axes : une éducation à la non-domination (ni dominé ni dominant) dans les rapports à la nature, aux autres et à soi-même et une éducation qui dépasse le dualisme homme/nature. Une éducation à la non-domination est une éducation contre toutes les discriminations (Pereira, 2018), à la responsabilité envers la nature et au sens des limites (Lamarre, 2020). Une éducation qui dépasse les dualismes est une éducation où il s'agit non pas de renverser la hiérarchie entre l'homme et la nature en passant d'un centrage sur la société, l'esprit, la raison à un centrage sur la nature, le corps, la sensibilité, mais d'éduquer au-delà des dualismes : la société avec la nature, l'esprit avec le corps, la raison avec la sensibilité. » (Lamarre 2022)

Avec cette question de recherche, nous voulions comprendre le lien entre la pédagogie par la nature et une pédagogie qui assume ses dimensions critique, politique et émancipatrice. Le temps passé avec le groupe de travail autour de la notion d'écocitoyenneté a notamment servi à cela : triturer cette finalité d'écocitoyenneté pour permettre aux animateur-rices de se l'approprier et l'amener au plus près de leur réalité et de leurs pratiques sans lui enlever sa force et sa complexité.

Nous pourrions, dans cette conclusion, relire notre parcours de recherche en disant qu'au fur et à mesure du processus, nous avons été amenées à penser l'écocitoyenneté au sens fort du terme, au sens d'une « éco-émancipation », c'est-à-dire à la fois une reprise de liberté de l'humain, mais aussi une reprise de liberté de la nature ou du vivant. L'éco-émancipation (comme synonyme d'une écocitoyenneté critique et émancipatrice), « cela signifie qu'il ne peut y avoir d'émancipation humaine sans libération de la nature ni de libération de la nature sans émancipation humaine » (Lamarre 2022). Tout le défi d'une pédagogie par la nature émancipatrice, et donc ce qui a constitué le cœur de nos interrogations et de nos cheminements dans ce long parcours de recherche, c'est de trouver l'équilibre entre deux mouvements :

- (Re)donner une vraie place à l'expérience en nature, donner un rôle, une agentivité à la nature, la voir comme une altérité, une co-éducatrice, et non la voir comme un décor, un puits de ressource, un support au bien-être.



- (Re)donner une vraie place à l'animateur-riche nature, à son rôle, sa posture particulière, ses représentations de la nature, les récits qu'il transporte et transmet, la place qu'il donne au groupe et à la nature.

C'est en cela que le terme *co-teaching* développé dans les *wild pedagogies* ou la pédagogie par alternance est inspirant. Ces théories pensent conjointement le rôle de l'animateur-riche et son expérience avec le rôle de la nature pour ne faire disparaître ni l'un ni l'autre.

Le travail de constitution de la grille de l'écocitoyenneté (section 2) et de réflexion autour de l'expression « se connecter à la nature » (section 3) permet de penser le rôle de l'animateur-riche visant l'écocitoyenneté dans un double mouvement :

Travailler le sensible et l'affectif ↔ **Eco-politiser les discours et les pratiques**

5.1.1 Travailler le sensible et l'affectif

Accompagner les enfants en nature pour qu'ils développent et construisent leur écocitoyenneté, ce sont des pratiques particulières pour un-e animateur-riche : c'est « faciliter » les interactions, accompagner la création d'un lien affectif et sensoriel ancré dans la mémoire et le corps en favorisant l'expérience d'une relation intime et personnelle des enfants au vivant non-humain. C'est donc développer cette posture particulière faite de retrait et d'attention proche ; posture éducative qu'on retrouve notamment dans la psychomotricité relationnelle. C'est accueillir l'inattendu, valoriser la découverte, la curiosité, l'émerveillement. C'est encourager les expériences sensibles. C'est coanimer avec le milieu, le territoire, la nature et tous ses habitants. C'est donner un rôle actif aux animateur-rices dans le développement humain. En cela, l'écocitoyenneté, au sens où nous l'avons définie ici, c'est le contre-pied de la liberté comprise dans une version étriquée où il s'agirait de s'arracher du milieu, de la nature qui serait le lieu de l'enfermement, de l'assujettissement de l'humain. La pédagogie par la nature est une opportunité de redéfinir les parties mortifères de nos racines et de nos héritages modernes en ce qu'elle nous propose un chemin de liberté (dans une conception large cette fois) au travers de la construction d'un lien à la nature : un chemin d'éco-émancipation les pieds bien ancrés dans la terre, avec la nature comme partenaire d'épanouissement, de liberté et d'autonomie.

5.1.2 Eco-politiser les discours et les pratiques

Accompagner les enfants en nature pour qu'ils développent et construisent leur écocitoyenneté nécessite aussi de porter une attention particulière aux discours et aux récits que nous véhiculons et transmettons dans nos pratiques d'animateur-riche. Nos mots conditionnent et colorent l'expérience vécue. Et nos mots sont chargés de représentations de la nature et de l'humain. Politiser (ou éco-politiser), c'est relier les questions environnementales aux grands enjeux sociaux de notre temps. La nature n'existe pas vierge, sous cloche, séparée du contexte sociétal, des rapports de force et des enjeux de pouvoir. Les discours qui politisent dont il est mention ici ne sont bien sûr pas des discours partisans, qui choisissent une couleur politique, mais bien des discours qui visibilisent les inégalités et les rapports de force dans les interactions entre la nature et l'humain, et entre les humains eux-mêmes. Les animateur-rices nature visant l'écocitoyenneté portent aussi un objectif de démocratisation : leurs pratiques et leurs discours véhiculent la vision d'un collectif où chacune à une vraie place, où l'on apprend à



vivre avec l'autre. Un collectif où l'on apprend à faire société ensemble, en tenant compte de nos différences, qu'elles soient en termes de genre, d'origine sociale, culturelle, de capacité à mettre des mots, etc.

Bien sûr, ce double mouvement est toujours à prendre conjointement, car nos pratiques d'animateur-rices sont indissociables des mots que nous utilisons pour présenter nos activités, formuler nos consignes, accompagner ou recadrer le groupe.

Pour accompagner la construction de l'écocitoyenneté au travers de la pédagogie par la nature, cette recherche a donc identifié un ensemble d'éléments avec lesquels l'animateur-riche peut jongler en les reliant par des allers-retours, des alternances, des choix conscients entre : relier et enraciner, relier et démocratiser, politiser et écologiser, réenchanter et encapaciter. À chacun-e de voir lequel de ces objectifs est sous-représenté ou absent de ses activités éducatives et pourquoi. À chacun-e d'identifier où en est son public et ce dont il a le plus besoin. À chacun-e de voir comment approfondir les dimensions déjà travaillées.

Penser la pédagogie par la nature au regard de l'écocitoyenneté ou de l'éco-émancipation, c'est inscrire les pratiques du dehors au cœur des grands enjeux de société. C'est penser conjointement notre relation à la nature, la réalité du dépassement des limites planétaires et les enjeux de justice sociale. L'éco-émancipation, c'est penser collectivement la reliance, l'ancrage dans le terrestre et la nécessaire transformation de nos modes de vie et des rapports de force pour répondre à l'urgence sociale et écologique. Cette recherche marque un pas dans cette direction. Elle identifie à quelles conditions les processus éducatifs par la nature peuvent se révéler essentiels dans la course contre la montre pour transformer en profondeur nos modes de vie et participer à résoudre, sur le long terme, les enjeux environnementaux. Un pas de plus pour que les animateur-rices deviennent les accompagnateur-rices de la création d'un lien à la nature qui renforce la « capacité fondamentale de créer et recréer le monde » (CEMEA 2021a) et permet « d'être pleinement acteur d'une histoire collective et partagée [...] » (Moc 2019).



6. Bibliographie

- Andreux, Christophe. 2005. « Écoformation et éducation relative à l'environnement montagnard: entre territoire, nature et culture ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 5). doi: 10.4000/ere.4176.
- Benzid, Adela Lila. 2017. « Immersion en nature et identité écologique: une recherche-développement d'un programme d'éducation relative à l'environnement inspiré des «Forest Schools» ».
- Berryman, Thomas. 2002. « Éco-ontogenèse et éducation: Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence ». Mémoire accepté, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Berryman, Tom. 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* (Volume 4). doi: 10.4000/ere.5129.
- Berryman, Tom. 2012. « Forme scolaire de l'éducation et exil des cohabitants: quels ancrages éducatifs pour la cohabitation, la «cohabitabilité»? » *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 10). doi: 10.4000/ere.1280.
- Blairon, Jean, et Jacqueline Fastrès. 2021. « La démocratie culturelle aujourd'hui, pour quoi faire? » *Journal de l'alpha*, 223, 31-40.
- Blanchet Cohen, Natasha, et Giulietta Di Mambro. 2016. « L'écocitoyenneté chez les enfants: potentiel et paradoxe ». *Éducation relative à l'environnement: regards - Recherches - Réflexions* 13(2).
- Blenkinsop, Sean, et Chris Beeman. 2010. « The world as co-teacher: Learning to work with a peerless colleague ». *The Trumpeter* 26(3).
- Boelen, Virginie. 2021. « L'Anthropocène et la crise environnementale: du nécessaire changement de paradigme à son opérationnalisation ». *Recherches & éducations* (23). doi: 10.4000/rechercheseducations.11684.
- Boeve de Pauw, Jelle, et Peter Van Petegem. 2018. « Eco-school evaluation beyond labels: the impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes ». *Environmental Education Research* 24(9):1250-67.
- de Boissieu, Dimitri. 2021. « S'éduquer à la nature plutôt que de s'y «reconnecter» ». *Reporterre, le quotidien de l'écologie*.
- Bourg, Dominique. 2019. « La démocratie représentative au défi des limites planétaires ». *La Pensée écologique* 3(1):8-18. doi: 10.3917/lpe.003.0008.
- Boutet, M. 2003. « L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés. » in L. Langlois et N. Rousseau (Dir.): *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes: vers des modalités d'intervention actuelles et novatrice*. Sainte-Foy, Québec.



- Boutet, Marc. 2013. « Pour un leadership étudiant vers l'écodéveloppement des universités et des collèges ». *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* (Hors-série 13). doi: 10.4000/vertigo.11599.
- Boutet, Marc, Ghislain Samson, et Julie Bisailon. 2009. « La construction d'une citoyenneté environnementale au sein des programmes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ». *Revue des sciences de l'éducation* 35(1):111-32. doi: 10.7202/029926ar.
- Bruschi, Fabio. 2019. « Apprentissage et production du savoir en éducation permanente – ARC – Action et Recherche Culturelles ». *ARC - Action Recherche culturelles Asbl*.
- CEMEA. 2021a. « Le pouvoir émancipateur des pratiques culturelles ». *Cemeaction*.
- CEMEA. 2021b. « Le pouvoir émancipateur des pratiques culturelles ». *Cemeaction*.
- Charbonnier, Pierre. 2020. *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*. La Découverte. Paris.
- Charbonnier, Pierre, Bruno Latour, et Baptiste Morizot. 2017. « Redécouvrir la terre ». *Tracés. Revue de Sciences humaines* (33):227-52. doi: 10.4000/traces.7071.
- Chartier, Denis, et Jean-Paul Deléage. 2005. « Sauver la terre, notre partenaire (préface) ». 21.
- Collectif Tous Dehors. 2017. *Trésors du dehors*.
- Cottureau, Dominique. 2001. « Pour une formation écologique ». *Education permanente* 3(148).
- Cottureau, Dominique. 2005. « Construction dialectique d'une ecoformation responsable. Du jardin de l'enfance à la ferme urbaine. » P. 93-105 in *Habiter la terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire.*, *Ecologie&Formation*. Paris: l'Harmattan.
- Cottureau, Dominique. 2007. *Alterner pour apprendre: entre pédagogie de projet et pédagogie de l'ecoformation*. Réseau Ecole et Nature. Montpellier.
- Cottureau, Dominique. 2014. *L'éducation à l'environnement: l'affaire de tous?* Belin.
- Daro, Sabine. 2022. « L'école du dehors: ce qui s'y vit, ce qui s'y vise ». *Symbiose*, 10-11.
- De Backer, Bernard. 2012. « Par-delà nature et culture, de Philippe Descola - présentation critique ». *La Revue nouvelle* (juillet-août):88-97.
- Diab, Taghrid, Carla Khater, Ahmad Hawi, Arnaud Martin, et Fadi El Hage. 2014. « L'éducation à l'environnement dans les écoles libanaises: vers un développement de l'écocitoyenneté? » *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies* (9):157-78. doi: 10.4000/rdst.869.
- Dobson, Andrew. 2007. « Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development ». *Sustainable Development* 15(5):276-85. doi: 10.1002/sd.344.
- Dufrasne, Maelle, et Réseau Idée. 2018. « Complexi'clés: Clés pédagogiques vers une pensée complexe en ErE ».



- Empreintes asbl. 2015. « «Caractéristiques cognitives» d'un éco-citoyen: qu'y a-t-il dans la tête d'un individu «acteur de son environnement" ».
- Freire, Paulo. 1965. « Éducation et conscientisation ». *Développement et Civilisation (IRFED)*.
- Frene. 2022. « Rapport de recherche locale - Expériences d'école dehors à Lyon - FRENE ».
- Galvani, Pascal, et Marie-Laure Girault. 2021. *Rapport de recherche locale - Grandir avec la nature en Lozère - FRENE*. Réseau Canopé.
- Garrone, Mathilde. 2022. *Rapport de recherche locale - Classe de CE1 de St Drézéry et classe de MS-GS maternelle de Sauteyrargues, Hérault (34)*. Prades le Lez: Écologistes de l'Euzière»: Frene.
- Girault, Marie-Laure, Pascal Galvani, et Orane Bischoff. 2022. *Grandir avec la nature: expériences d'école dehors en Lozère*.
- Ibinga, Kery Juladys Joëlle. 2018. « Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté. Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire: l'exemple du "Pédibus" en Metropole Rouen Normandie ». phdthesis, Normandie Université.
- Jacqué, Marie. 2003. « La formation de l'écocitoyen ». *Communications* 74(1):103-16. doi: 10.3406/comm.2003.2131.
- Lamarre, J. M. 2022. « L'éco-émancipation: penser l'émancipation en lien avec la responsabilité envers la nature ». *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education* (2).
- Loodts, Adeline. 2019. « Le déficit de nature: un diagnostic à poser avec ou sans précaution? » *Analyse d'Écotopie - Laboratoire d'Écopédagogie*.
- Luyckx, Charlotte. 2020. *ÉCOPHILOSOPHIE - Racines et enjeux philosophiques de la crise écologique*. Academia. Louvain-la-Neuve.
- Marnet, Muriel. 2020. « Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains ». *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*.
- Martinez, Marie-Louise, et Frédéric Poydenot. 2009. « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 8). doi: 10.4000/ere.2128.
- Meirieu, Philippe. 2001. « Eduquer à l'environnement: pourquoi? Comment? Du monde-objet au monde sujet ». Présenté à Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, Unesco.
- Moc. 2019. « Elections du 26 mai 2019: les 11 revendications du Mouvement Ouvrier Chrétien. Pour des alternatives solidaires! »
- Morin, André. 2010. *Cheminer ensemble dans la réalité complexe: la recherche action intégrale et systémique (RAIS)*. L'harmattan. Paris.
- Morse, Marcus, Bob Jickling, Sean Blenkinsop, et Phillipa Morse. 2021. « Wild Pedagogies ». P. 111-21 in *Outdoor Environmental Education in Higher Education*. Springer.



- Nedelsky, J. 1989. « Reconceiving autonomy: Sources, thoughts and possibilities ». *Yale Journal of Law & Feminism* (1):7-36.
- Nicolas, Laura. 2021. « L'école dehors: l'exposition à la nature ne fait pas tout! » *The Conversation*. Consulté 4 mai 2022 (<http://theconversation.com/lecole-dehors-l'exposition-a-la-nature-ne-fait-pas-tout-150013>).
- Nicolas, Laura. 2022. « Appel à projet pour le colloque "Les pratiques d'éducation par « la nature: Quels enjeux pour la formation des professionnel.le.s?" »
- Orellana, Isabelle. 2005a. « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. » P. 67-84 in *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, Cahiers scientifiques de l'ACFAS*.
- Orellana, Isabelle. 2005b. « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. » *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs*.
- Partoune, Christine. 2020. *Dehors, j'apprends*. EdiPro.
- Partoune, Christine. 2021. « Le meilleur vaccin? La pédagogie extramuros! », mars, En ligne.
- Pineau, Gaston, Dominique Bachelart, Dominique Cottureau, Anne Moneyron, et Michel Lussault. 2005. *Habiter la Terre: Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Harmattan.
- Planche, Edith. 2017. « Créer pour recréer le lien avec l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 14-1). doi: 10.4000/ere.2674.
- Planche, Édith. 2018. *Éduquer à l'environnement par l'approche sensible: Art, ethnologie et écologie*. Lyon: Chronique Sociale.
- Reaidi, Rouba, Fadi El Hage, et Christian Reynaud. 2015. « Elaboration d'indicateurs de développement d'une posture écocitoyenne chez les étudiants pour évaluer les effets de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur. »
- Réseau Idée. 2009. « Cinq principes pour susciter l'enthousiasme des enfants ». *Symbiose*, 5.
- Robottom, I., et P. Hart. 1993. *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Victoria: Deakin University.
- Roesch, Alexandre. 2003. *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif: le cas français*. l'Harmattan.
- Sauvé, Lucie. 2014. « Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 11). doi: 10.4000/ere.662.
- Sauvé, Lucie, et Hugue Asselin. 2017. « En réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du «marché du travail»: l'éducation à l'écocitoyenneté ».



- Servais, Véronique, et Arnaud Halloy. 2013. « Divinités incarnées et dauphins télépathes ». P. 32 in *Rencontres sensorielles: approches sociologiques et anthropologiques des sens*.
- Silva Castañeda, Silva. 2022. « Vers une culture de l'interdépendance: enquête sur le travail qui relie. Rapport de recherche du MT2 - Projet TransDISC ».
- Taleb, Mohammed. 2009. « Le réenchantement de notre rapport au monde: une valeur centrale de l'éthique subversive de l'éducation relative à l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions* (Volume 8). doi: 10.4000/ere.2141.
- Tondeur, Kim, et Dominique Cottureau. 2019. « Accompagner la construction de l'être au monde dans la relation à l'environnement. Quelles approches pédagogiques du sensible pour favoriser les comportements écocitoyens? » *Analyse d'Ecotopie - Laboratoire d'Ecopédagogie*.
- Vervloessem, Ludivine. 2021. « Etude exploratoire sur les représentations d'enseignantes pratiquant une éducation " par et dans " l'environnement ». UCLouvain, Louvain-la-Neuve.
- Wauquiez, Sarah. 2008. *Les enfants des bois: pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. BoD-Books on Demand France.
- Wauquiez, Sarah. 2022. « Enseigner dehors en BFC: Rapport intégral de la Recherche-Action Participative « Grandir avec la Nature » ».
- Zwang, Aurélie, Dominique Cottureau, Christian Reynaud, et Agnès Perreau. 2022. « La RAP « Grandir avec la nature »: vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche - FRENE Aurélie Zwang, Dominique Cottureau, Christian Reynaud, Agnès Perreau (FRENE) ». *Technologie et innovation* (7). doi: <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>.

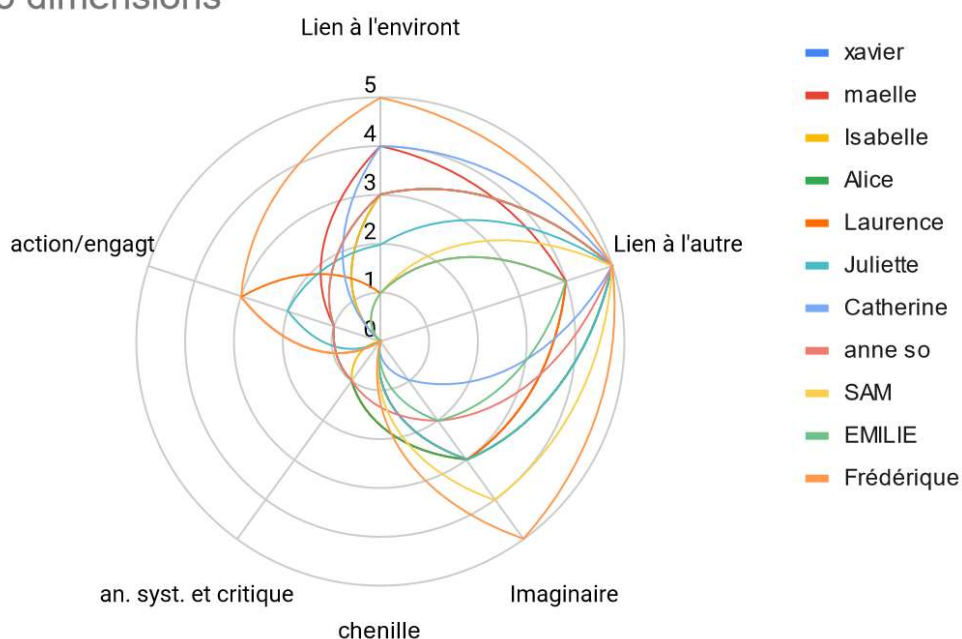


ANNEXE 1: Exemples d'activités réalisées avec le groupe de travail.

- Échange sur les finalités du métier d'animateur-riche
- Exercices pour circonscrire l'écocitoyenneté – discussions sur la grille – exercices sur la grille (comme exemple : graphique 5 dimensions ci-dessous)
- Échange sur les pratiques et sur les finalités des pratiques
- Exercice et échanges sur l'observation des indices chez les enfants de l'impact de l'animation (exercice du « moi à ta place »)
- Échanges sur les postures et le lien posture/finalités
- Échange sur le rôle du dehors dans leurs animations – sur les raisons de « choisir » le dehors
- Échanges sur le jeu libre – le rôle des animateurs
- Échanges et retour critique sur l'utilisation du gradient de nature
- Échanges sur l'observation – sur comment faire de la recherche

Exemple de moment vécu avec le groupe pour réfléchir au lien entre des pratiques des animateurs et l'écocitoyenneté. L'activité « mon ami l'arbre » et la chenille aveugle peuvent en réalité se décliner de plusieurs façons selon que l'accent est mis sur l'une ou l'autre des 5 dimensions. Nous avons, dans cet exercice avec le groupe, observé les éléments spécifiques qui sont mis en avant par les animateurs quand ils font cette activité en fonction des finalités choisies comme prioritaires

5 dimensions



Écotope asbl – Laboratoire d’écopédagogie

Rue Fusch 3, 4000 Liège

À +32 (0)4 250 95 84

à info@ecotope.be < www.ecotope.be

N° d’entreprise : 0445.550.395 – RPM Liège

N° de compte : BE92 0012 4103 9723

N° de compte Formations : BE79 0015 8502 2133