

APPRENTISSAGE DANS LA NATURE ET ÉCOCITOYENNETÉ, UN LIEN... PAS NATUREL

Réflexion critique sur la posture de l'éducateur·rice

Une publication de l'Institut d'Éco-Pédagogie

THÉMATIQUES

- Apprentissage
- Posture d'éducateur·rice
- Écocitoyenneté
- École du dehors

POUR ENTAMER LA RÉFLEXION

- Quels présupposés idéologiques devons-nous travailler pour emmener les enfants dehors ?
- En tant qu'éducateur·rices que devons nous faire en plus d'emmener les enfants dehors pour qu'ils développent une conscience environnementale ?
- Quel est le rôle de l'éducateur·rice et de sa propre relation à la nature dans l'apprentissage de l'écocitoyenneté ?

POUR CITER CETTE ANALYSE

Dufrasne, M., « Apprentissage dans la nature et écocitoyenneté, un lien... pas naturel : réflexion critique sur la posture de l'éducateur·rice », in "Analyses", Productions de l'Institut d'Éco-Pédagogie (IEP), Décembre 2019.

A PROPOS DES ANALYSES

Les analyses de l'Institut d'Éco-Pédagogie (IEP) sont autant de prises de position qui reflètent la diversité des points de vue au sein de l'association. Elles ont pour objectif de susciter la réflexion et le débat et se veulent un soutien à l'action.



Institut d'Éco-Pédagogie
Rue Fusch 3
4000 Liège Belgique

<http://institut-eco-pedagogie.be>
Tél : +32 (0)4 2509584
info@institut-eco-pedagogie.be

Face aux enjeux environnementaux, nous sommes nombreux·ses, dans et hors du secteur de l'éducation relative à l'environnement, à chercher de l'inspiration dans diverses sphères tant en termes de méthodes que de moyens d'action pour développer auprès de nos publics une plus grande conscience environnementale. C'est ainsi que, depuis pas mal d'années, certaines pédagogies actives d'Europe du Nord qui emmènent les enfants faire l'école à l'extérieur se multiplient chez nous. Des « écoles du dehors » fleurissent un peu partout en Belgique. Ce sont les écoles, et même parfois les parents, qui contactent des éducateur·rices en ErE pour leur demander d'emmener les enfants, faire la classe dehors et ceci afin qu'ils deviennent... mais qu'ils deviennent qui au fait ?

Aller dehors est essentiel pour l'enfant et les pédagogies du dehors apportent un véritable souffle au monde de l'éducation¹. Cette analyse veut cependant aller un pas plus loin et défendre l'idée selon laquelle le dehors ne remplace pas une prise de recul réflexive et critique sur nos présupposés idéologiques, sur nos visions du monde, de la nature, de l'enfant. Nous voulons souligner ici l'importance d'éclairer ce que, par notre posture, nous véhiculons et transmettons parfois sans en avoir conscience.



Figure 1: © Tousdehors.be

L'horizon de l'écocitoyenneté

l'éducation dehors c'est celle qui se déroule hors des murs de l'école et si possible en lien avec un milieu naturel. Comme toutes les actions d'éducation relative à l'environnement, elle devrait, d'après nous, mener à développer une « écocitoyenneté ». Cela signifie développer une prise de conscience environnementale des individus et des sociétés, associée à la capacité à initier, revendiquer, mener une réflexion critique et des actions porteuses de changements individuels et collectifs en vue de la co-construction d'une société démocratique, solidaire, soucieuse du bien

¹ Partoune (2019).



commun, sur le long terme. Une société attentive à minimiser son impact sur l'environnement et à protéger la nature pour elle-même, à imaginer sa relation à l'environnement en dehors de toute logique utilitariste. Dit autrement, il s'agit de faire émerger ou renforcer le développement de capacités à soigner et à être attentif à cet environnement, un bien commun dont nous faisons partie et qui nous construit.

Pour développer cette conscience environnementale, nous éducateur·rices à l'environnement, nous qui sommes tellement bien dehors, il nous semble complètement logique d'emmener les enfants dans la nature afin qu'ils y soient bien eux aussi. Notre intuition d'éducateur·rices nous dit que les enfants sont mieux dehors, qu'il·elles développent de meilleures capacités d'organisation, développent mieux les apprentissages scolaires et développent aussi des liens sociaux plus forts. Notre intuition nous convainc du bien fondé de nos actions. Pour les pédagogues, si l'intuition peut être bonne conseillère, est-elle suffisante ? Cette intuition est-elle personnelle ou généralisable ? Comment nous sentons-nous dehors, nous éducateurs ? La richesse que nous donnons à ce moment hors des murs n'est-elle pas aussi essentielle que le dehors lui-même ? Ce bien-être au dehors que nous ressentons n'est-il pas ce qui nous permet notamment une attitude ouverte à la capacitation des enfants ? À côté de la relation enfant-nature, le dehors devrait aussi être pensé dans sa relation à l'éducateur·rice : n'est-il pas aussi ce qui nous permet d'être de meilleurs vecteurs pour le développement de l'enfant ? Si effectivement ce que transmet l'éducateur·rice par sa posture compte pour la mise en mouvement de l'enfant, il est nécessaire d'explicitier les valeurs et les enjeux que nous plaçons dans ces moments dehors, à la fois pour conscientiser notre propre relation à la nature, pour donner prise à la critique et pour construire notre intervention pédagogique de façon à répondre aux objectifs visés. Il est important d'analyser ce qui nous convainc pour ne pas commettre l'erreur de croire que c'est le dehors à lui seul qui serait vecteur du développement de l'enfant. Fermer les yeux sur ce que l'éducateur·rice véhicule par son attitude fait apparaître au moins trois risques.

Quelle relation entre l'éducateur·rice et l'environnement naturel ?

Le premier risque est dans le rapport à l'environnement que l'éducateur·rice induit. Quand on sous-entend que c'est être dehors qui permet à l'enfant de se développer, l'environnement devient un instrument de bien-être, d'épanouissement et/ou d'apprentissage. L'environnement nous est utile. On se sert de l'outil « environnement » pour se développer, cela s'apparente au concept de services écosystémiques qui est aujourd'hui communément utilisé. Dans ce message, la relation à l'environnement est utilitariste. Les enjeux éducatifs sont culturels et construisent profondément notre identité. Il apparaît dès lors indispensable d'analyser clairement la relation au monde (avec ses sous-basements culturels) que nous proposons aux enfants. Par la conscientisation de ce qui nous lie au dehors en termes de valeurs, nous désirons sortir d'une vision dominante et passer à une attitude plus humble quant à la place de l'humain dans l'environnement, plus respectueuse de la vie, davantage consciente de l'interdépendance profonde entre l'environnement et l'humain et consciente de nos responsabilités. Il ne s'agit pas ici de plébisciter une formulation philosophique explicite aux enfants, il s'agit de formuler clairement notre intention pour nous-même afin d'adapter nos méthodes, nos outils et d'opter pour une posture humble, consciente et critique.



Peut-on se reconnecter sans aller dehors ?

Le deuxième risque est de miser le potentiel développement de l'enfant sur l'inévitable nécessité d'aller dehors pour le reconnecter avec son environnement. Par cette affirmation de « reconnexion », nous présupposons que les enfants ne sont pas en lien profond avec leur environnement². Cette idée de reconnexion sous-entend celle de séparation illustrée par le concept de « manque de nature », développé par Richard Louv³. En misant sur cette reconnexion, l'éducation à l'environnement éloigne dans les mots et de ce fait dans les représentations sociales que les mots véhiculent, l'enfant de la nature. Avec ce postulat de « manque de nature », on risque un retour en arrière en repartant sur le terrain de l'opposition nature/culture sans s'être donné l'occasion de laisser l'enfant percevoir, trouver, construire sa propre place au sein de sa relation avec son environnement. C'est un raccourci risqué s'il n'est pas accompagné d'un questionnement sur les valeurs portées par nos sociétés et les choix des politiques publiques. À l'instar de Robert Fletcher, nous insistons sur la nécessité que l'éducation que l'on porte interroge notre rapport à la nature et interroge ce que ce rapport à la nature qui se retrouve dans nos structures politiques induit comme dégradation.

Quelle place pour le doute dans nos postures ?

Le troisième risque est d'ordre éthique. Si l'éducateur·rice, par sa posture, ne se permet pas le doute quant à la portée de son action, s'il n'admet pas la possibilité que le fait d'être dehors ne suffise pas à développer une conscience environnementale, il risque de prendre une posture dogmatique. Quelle place donne-t-il à l'enfant qui n'aime pas jouer dehors ? A celui qui ne s'y sent pas bien ? Cet enfant n'aurait-il pas la possibilité de construire une conscience environnementale ? Et si le soin au bien commun passait pour lui par sa relation aux autres et qu'il trouvait son cadre de sécurité à l'intérieur de l'enceinte de l'école ? S'octroyer le doute, se permettre l'erreur, se pousser au questionnement sont autant de façons de coconstruire de nouveaux repères et d'éviter la simple ou simpliste reproduction de normes clivantes et de rapports de domination.

Ces trois évocations de risques peuvent se résumer par un refus d'être réducteur·rice.s dans nos façons d'accompagner la construction de la relation d'un individu à son environnement. Nous sommes des êtres complexes dans un monde complexe. Nous ne voulons pas par là nous dédouaner de l'effort parce que c'est trop complexe, mais bien éviter les raccourcis dangereux. Le travail réflexif de l'éducateur·rice est le levier que nous voulons pointer ici : Qu'est-ce qui unit l'éducateur·rice au dehors ? Quelles sont les valeurs sous-jacentes à sa relation à l'environnement ? Quels mots pour décrire ce lien ? Quels enjeux place-t-il-elle au cœur de sa démarche ? Il nous semble nécessaire de formuler que nous sommes éducateur·rice.s en environnement parce que, comme dit plus haut, nous désirons développer les capacités à soigner et à être attentif à un bien commun. La vision sociétale à laquelle nous tendons nous pousse à nous situer dans une perspective critique face à chacune de nos actions dans l'environnement pour en décoder les impacts environnementaux et socio-culturels. Nous désirons passer à une attitude plus respectueuse de la vie, davantage consciente de l'interdépendance profonde entre l'environnement et l'humain, et consciente de nos responsabilités.

Une posture réflexive de l'éducateur·rice permet d'assumer ce qu'il-elle transmet. Et d'en voir les limites. D'instinct encore, l'éducateur·rice, émerveillé·e par le milieu qu'il-elle aime, emmène son public dehors pour l'émerveiller à son tour. Et si l'éducateur·rice s'émerveille en épinglant des

² Robert Fletcher (2017).

³ Richard Louv (2005), voir l'analyse de l'IEP sur le sujet : Loodts, Adeline, « déficit de nature », décembre 2019.



espèces rares⁴... On n'en est plus là me direz-vous, mais je suis persuadée que ces « épingleur·ses » émerveillés·es respectaient à leurs yeux un milieu qu'il·elles chérissaient. Cette posture assumée se doit d'être en cohérence avec une visée d'écocitoyenneté. Tout éducateur·rice que nous sommes, nous faisons partie d'un tout social – alimenté par les récits de notre société où chacun est encouragé à satisfaire ses désirs individuels. C'est même devenu comme ça que l'on définit nos libertés. L'éducateur·rice qui emmène les enfants dehors doit être conscient de son propre impact sur l'environnement pour permettre aux enfants de percevoir l'enjeu collectif derrière la relation que nous développons à la nature. En assumant sa vision, en privilégiant une pédagogie ouverte à la complexité et une approche critique, l'éducateur·rice devient initiateur·rice de changements et l'enfant peut ainsi construire son positionnement dans cet enjeu de préservation.

Aller dehors : ingrédient essentiel mais pas suffisant pour développer l'écocitoyenneté

Pour devenir écocitoyen·ne, apprendre la nature ne suffit pas, apprendre dans la nature ne suffit pas, jouer dehors ne suffit pas, une expérience de la nature ne suffit pas. Notre ambition en tant qu'association d'éducation permanente et d'ErE est que chacun·e trouve sa place dans un système de relations complexes ; que les individus se construisent dans leur relation aux autres, à l'environnement, au changement. Les éducateur·rice·s en environnement doivent questionner ce qu'il·elles incarnent pour assumer leurs engagements sociaux, démocratiques et la construction de nouveaux repères quant à notre relation au monde.

Le dehors permet à l'éducateur·rice de construire un panel d'outils qui donne une place prépondérante à l'autre, humain ou non-humain, et de percevoir cet ensemble relationnel comme bien commun. Une éducation dehors qui n'approcherait que le bien-être individuel, en espérant ouvrir ainsi l'individu au monde, oublierait l'immersion incontournable avec des apprentissages sociaux qui permettra aux enfants de s'incarner dans ce tout collectif (humain, non-humain). Et il est vrai que cette place est parfois plus facilement questionnée au cœur d'une forêt. L'humilité face aux autres, face à ce qui nous entoure est probablement plus prégnante les pieds dans la boue que sur une estrade. Il ne faudrait pas oublier ce que nous, éducateur·rice·s, nous amenons avec nous.

Maëlle Dufrasne

⁴ On fait ici référence aux naturalistes qui précédemment étaient nombreux·ses à collectionner les espèces rares que ce soient de plantes ou d'insectes. Chaque spécimen différent était épinglé (avec une épingle) sur un panneau et souvent mis sous verre. Ce genre de pratique est beaucoup moins courante et valorisée aujourd'hui.,



Bibliographie

Fletcher, Robert, 2017. « Connection with nature is an oxymoron: A political ecology of “nature-deficit disorder” », in *The Journal of Environmental Education*, 48:4, pp.226-233.

Louv, Richard, 2005. « Last Child in the Woods », Algonquin books.

Partoune, Christine, 2019. « Dehors, j'apprends ». Edi.pro.

Séguin, Michel ; De Coninck, Pierre & Tremblay, François, 2005. « Enjeux environnementaux contemporains : les défis de l'écocitoyenneté », in *Nouvelles pratiques sociales* vol. 18, nr1, pp.18-25.