



# *Les Petites Natures. Diversité, sensibilité et éthique de la nature dans les classes de niveau préscolaire*

## Rapport scientifique

Guillaume Bernard  
Etienne Dalemans  
Saskia Simon  
Charlotte Bréda

Haute Ecole Robert Schuman, [secretariat.cellule@hers.be](mailto:secretariat.cellule@hers.be),  
Avenue d'Houffalize 36-38, 6800 Libramont]

Période : 14/09/2023 - 14/09/25

Financement : Financement de la Recherche en Haute-Ecole  
(Fédération Wallonie-Bruxelles - Recherche Scientifique)

## **Table des matières**

Introduction générale du projet .....	3
Phase 1 : La nature en classe, la classe dans la nature .....	4
1. Méthodologie : la démarche ethnographique dans les classes préscolaires .....	4
2. Résultats .....	6
Des éléments naturels omniprésents et la nature perçue comme un espace extérieur .....	6
Nature ambivalente : menaçante ou fragile .....	7
L'école du dehors : un argument marketing pour plaire aux parents.....	8
L'école du dehors : un dispositif encore fragile .....	10
Décalages enfants-enseignant.es dans les modes d'appréhension du vivant.....	11
3. Conclusion : Les apports de l'ethnographie pour la recherche en contexte scolaire.....	12
Phase 2 : Une communauté de pratique pour les apprentissages de, dans et avec la nature.....	13
1. Méthodologie .....	13
2. Résultats .....	14
a.    Récit d'une transformation qui n'a pas eu lieu .....	14
b.    La communauté de pratique a eu des effets ailleurs : l'apprentissage des pratiques collaboratives.....	18
Apports pour l'équipe de recherche .....	20
Conclusion et ouvertures.....	21
Remerciements.....	22
Bibliographie.....	22

# Introduction générale du projet

## Rappel des enjeux, de la problématique, des objectifs

Depuis la fin des années 1980, la recherche dénonce une « hégémonie naturaliste et conservationniste » dans les programmes scolaires (Del Carmen Martinez Silvia, 2022). Or, à mesure que l'éducation formelle devient progressivement le lieu principal de l'expérience d'éducation relative à l'environnement, lui incombe une responsabilité importante dans la relation et l'expérience de la nature qu'elle fait vivre aux jeunes enfants pour leur mode de vie en construction. La formation des enseignant·es constitue donc un enjeu stratégique (Sauvé, 1997 ; Berryman, 2007, Girault et al., 2007). Le rôle des enseignant·es dans la prise de conscience de l'environnement auprès des jeunes a déjà été documenté (Pellaud et Eastes, 2020) et ce rôle est d'autant plus critique que l'attachement entre le jeune enfant et son instituteur·trice est particulièrement fort. Selon certaines recherches, il serait plus pertinent pour les enfants de l'enseignement fondamental de favoriser l'exploration de l'environnement et de développer un lien de parenté avec la nature plutôt que de privilégier une vision de l'environnement-problème (Sauvé et al., 2003) en termes de perte et de risque pour la survie humaine en les sur-responsabilisant (Berryman, 2002 ; Kuo et al., 2019 ; Chawla, 2020a, 2020b).

Dans cette perspective, certain·es encouragent l'apprentissage de la diversité des représentations de l'environnement dans les milieux de l'éducation (Sauvé et al., 2003). Une même tendance apparaît dans des recherches qui tentent d'attirer l'attention sur l'importance d'intégrer une conception renouvelée de l'environnement dans les milieux de l'enseignement formel, notamment à travers la perspective de l'Education relative à l'environnement (Sauvé et al., 2003 ; Charland, 2009 ; Jouzel et Abbadie, 2021). Une multitude d'outils didactiques conçus autour des enjeux de la nature et des transformations de l'environnement sont désormais disponibles en ligne et que nombre d'enseignant·es, d'animateur·rices d'ASBL ou de formateurs·rices proposent d'animer au sein des écoles.

Malgré la multiplication des recherches et des outils, la pluralité des rapports à la nature et les conceptions et pratiques présentes dans d'autres cultures sont pratiquement absents des thématiques abordées. En outre, peu d'études, de réflexions et d'outils s'adressent à l'enseignement fondamental et pratiquement aucun n'existe pour le niveau préscolaire<sup>1</sup>. La nature et ses transformations seraient-ils

---

<sup>1</sup> Toutefois, des initiatives se développent dans les programmes scolaires pour transformer les modalités d'apprentissage conventionnelles (où l'enseignant·e transmet un savoir de manière magistrale en classe) de concevoir l'apprentissage de/par la nature en classe. C'est notamment le cas des dispositifs du type « école du dehors » qui intègrent progressivement les formations des professionnel·les de l'enseignement. Ils facilitent le développement de compétences et de savoirs sensibilisant et valorisant une autre approche des situations d'apprentissage. L'apprentissage des savoirs naturalistes et conservationnistes sont théoriquement et épistémologiquement incompatibles a priori avec une approche émotionnelle et affective qui occupe pourtant une place centrale dans les apprentissages des jeunes enfants (Mikolajczak, 2014 ; Richard et al., 2021). Il n'est dès lors pas surprenant de voir émerger de nouvelles expériences d'apprentissage qui visent à contourner ces dilemmes épistémologiques. Conscient·es des enjeux pour l'avenir, certain·es enseignant·es mettent déjà en œuvre des initiatives pour équiper les enfants à penser et vivre des relations à la nature soutenables, innovantes et aidantes. Ces différentes actions pourraient déjà alimenter, soutenir et inspirer des enseignant·es si des espaces de partages, discussions et expérimentations étaient disponibles. Ces dispositifs de co-construction et de collaboration pourraient être expérimentés dans ce projet de recherche.

trop complexes pour être enseignés à de jeunes enfants ?<sup>2</sup> Existerait-il une crainte de susciter des émotions d'anxiété chez l'enfant à un stade critique de son développement expliquant que l'on préfère écarter le sujet ? Des professionnel·les (médecins généralistes et enseignant·es) témoignent déjà pourtant des signes d'« éco-anxiété » chez les jeunes enfants (Ojala, 2007).

À la croisée de l'anthropologie de la nature, de l'éducation relative à l'environnement et des sciences de l'éducation, l'objectif de notre recherche était de documenter la question suivante : Quelles sont les relations à la nature présentes dans les classes du niveau préscolaire en province de Luxembourg ?

Ce questionnement fondamental nous a amené à concevoir une stratégie d'enquête en deux temps, combinant la méthode ethnographique avec la démarche de communauté de pratique.

Il s'agissait d'identifier :

- 1) les rapports et les savoirs qui circulent actuellement dans les classes,
- 2) la place des liens affectifs et sensibles mobilisés dans ces apprentissages,
- 3) de déterminer si la création d'un espace d'échange et de co-construction était pertinent pour les enseignant·es sur ces thématiques,
- 4) d'identifier les besoins en termes d'outils et dispositifs pédagogiques dans une perspective de diversité de la nature.

Pour atteindre ces objectifs, le design de cette étude a été conçu en deux phases, chacune étalée sur une année scolaire et portée par une équipe de deux chercheurs issus des domaines de l'anthropologie et de la didactique des sciences. La première phase (2023-2024) a mobilisé des méthodes ethnographiques d'observation participante et d'entretiens semi-directifs en vue de répondre aux sous-objectifs 1 et 2. La seconde (2024-2025) a consisté en l'expérimentation d'une communauté de pratique composée d'enseignant·es et de personnes gravitant autour de l'enseignement préscolaire afin de contribuer aux sous-objectifs 3 et 4.

La combinaison de ces deux méthodes est innovante dans la recherche en pédagogie. Dans ce rapport, nous rendons compte des démarches réalisées, des résultats et nous évaluerons leurs forces et leurs faiblesses.

## Phase 1 : La nature en classe, la classe dans la nature

### 1. Méthodologie : la démarche ethnographique dans les classes préscolaires

L'approche ethnographique vise la description ou/et la compréhension du sens, des contextes, des points de vue, des vécus, des pratiques à partir de l'interaction entre un·e enquêteur·trice et une personne ou un groupe de personnes concernées par la problématique (Gauthier, 2003 ; Olivier de Sardan, 2008). Elle est essentielle pour comprendre les relations au vivant et à l'environnement et les manières de les enseigner. Elle facilite l'identification fine des conceptions et les relations qui sont transmises en situation, parfois de manière inconsciente, à travers les figurations, les pratiques et les discours. Elle permet d'identifier l'articulation entre ce qui est préconisé dans les programmes d'enseignement et dans

---

<sup>2</sup> La question a été soulevée par des chercheur·es suisses qui démontrent que la complexité n'est pas l'apanage des jeunes ou des adultes (« Changements climatiques : trop compliqué pour l'école ? », Educateur, n° 6/2013).

la formation des instituteur·trices et la réalité de la situation en classe. Il s'agit avant tout d'observer des savoirs en interaction et donc en relation. C'est à partir des données collectées de manière empirique que les points centraux de l'analyse ont émergé, conformément à l'approche inductive que le projet souhaitait valoriser.

L'approche ethnographique accorde une attention particulière aux processus à l'œuvre dans la construction et la transformation des relations au sein d'un collectif. Cette perspective permet entre autres d'intégrer les émotions, tant des participant·es de l'enquête que de l'enquêteur·trice, comme un moyen de produire de la connaissance à travers une démarche pragmatiste par l'expérimentation (Dewey, 2010 ; Gibson, 2014 ; Ingold, 2001, 2013, 2015, 2017). De plus, nous nous sommes appuyé·es sur les développements d'une « ethnographie collaborative » pour élaborer des moments d'animation. L'enjeu de la démarche ethnographique mise en place dans ce projet était d'identifier par quels moyens (sensibles, discursifs, matériels etc.) sont abordées d'une part les catégories naturalistes, leur éthique et les savoirs qui en sont issus et, d'autre part, la place et le traitement qui est éventuellement accordé aux autres modes de relation.

Deux écoles ont été sélectionnées pour participer à la recherche. Elles ont été choisies sur base de quatre critères. Premièrement, sur le plan de la situation géographique, il convenait que les écoles se trouvent en province de Luxembourg (Belgique) et soient distantes d'au moins 15 km pour éviter de sélectionner deux écoles qui pourraient entrer en concurrence dans le contexte du quasi-marché scolaire (Gorré, 2023). Deuxièmement, nous avons choisi une école du réseau libre (école 1) et une école du réseau officiel organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles (école 2) afin d'identifier d'éventuelles différences selon les modalités d'organisation du pouvoir organisateur de chaque école. Troisièmement, nous avons choisi de privilégier les écoles ayant un intérêt pour les démarches dites « du dehors » et organisant une à deux sorties par mois environ. Quatrièmement, des écoles présentant des classes multi-niveaux (rassemblant des élèves d'âges différents) ont été privilégiées car c'est la configuration la plus fréquente en province de Luxembourg.

Les observations impliquant un ou deux chercheurs ont été réalisées sur 21 journées complètes et 25 demi-journées entre octobre 2023 et juillet 2024 en classe et en extérieur, lors d'une sortie scolaire dans un parc zoologique, lors d'activités libres, dirigées et de temps «non-scolaires» (festivités impliquant les parents). Des carnets de terrain ont été tenus et des traces ont été collectées (documents, réalisations d'élèves ...).

Cinq entretiens semi-directifs ont été réalisés avec le personnel enseignant. Un entretien semi-directif a également été réalisé avec la direction de chacune des deux écoles. Ces entretiens ont été retranscrits. Deux activités ont également été mises en place dans les deux écoles en vue de recueillir d'autres types de données. Inspiré des démarches de photo-élicitation, il s'agissait de courts entretiens filmés invitant les enfants à s'exprimer autour d'une photo par binômes verbalement et corporellement vis-à-vis de l'élément représenté (Pyle, 2013). La deuxième consistait en une comptine au sujet des éléments nécessaires à la croissance des plantes chantée par les chercheurs et sur base de laquelle les enfants étaient invités en groupe à imaginer des gestes. Ces activités ont à la fois permis d'accéder d'autres façons aux schèmes de pensée des enfants – parfois difficilement accessibles – et de comprendre plus finement quelles relations sont entretenues entre corps enseignant et enfants.

## 2. Résultats

Les observations en classe nous ont permis d'identifier une série d'éléments que nous présentons ci-dessous<sup>3</sup>.

### Des éléments naturels omniprésents et la nature perçue comme un espace extérieur

Nous avons constaté un paradoxe entre une omniprésence des éléments que nous interprétons comme "naturels" dans le quotidien des enfants à l'école - que ce soit des éléments physiques (noix, coquillages, graines, pommes de pin, poussins, clémentines...), des éléments conceptuels (représentations d'éléments naturels souvent anthropomorphisés dans des albums, réalisations artistiques des enfants représentant un élément naturel, évocation d'animaux dans des comptines ou dans des vidéos projetées au tableau blanc interactif ...) ou encore des environnements naturels proches de l'école investis par les classes (espaces verts des cours de récréation, parcs, forêts ...) - et une nature perçue comme extérieure à la classe. En effet, le mot "nature" est peu évoqué et mobilisé par les enseignant·es et les enfants, et lorsqu'il l'est, il renvoie à un espace extérieur à l'école :

*Madame Christine demande aux enfants au coin rassemblement un peu avant midi le mercredi lors de la première journée d'observation "citez-moi des éléments qu'on trouve dans la forêt et pas dans le reste de la nature." (Notes de terrain, 13 novembre 2023)*

*Christine (enseignante) : ... Moi je pense à tout ce qui est autour de moi dès que je passe un pas hors de la porte.*

*Catherine (enseignante) : Ben oui, tout ce qui n'est pas ... à l'intérieur ici de la classe et encore il y a plein de choses qui sont euh ...*

*Christine : Oui, il y a plein aussi ... mais pour moi nature c'est d'abord aller dehors. C'est besoin de prendre l'air et de voir des choses. C'est plus le dehors pour moi.*

(Entretien avec Christine et Catherine, école 1, 25 juin 2024)

*Madame Hup (direction) : Tout ce qui est environnement. Tout ce qui est extérieur à l'école [...] donc ça peut être dans la cour de récréation, ça peut être à l'extérieur. Voilà, c'est ce qui ne se trouve pas dans nos murs.*

(Entretien avec Mme Hup, école 2, 17 juin 2024)

Cette vision de la nature répond à une conception singulière qui implique que la nature est nécessairement en dehors de la classe. Un élément de la nature peut être introduit en classe mais cela n'est pas assimilé comme étant son milieu "normal" ou "habituel". Pour les équipes éducatives, les enfants ne sont en contact avec la nature que lorsqu'ils sont à l'extérieur de la classe. Madame Hup le précise en entretien quand elle dit que la nature qui entre en classe est contrôlée, par exemple quand on expérimente l'effet de certains paramètres sur la germination des graines. Pour elle, les transpositions didactiques opérées lors de situation d'apprentissage impliquant des éléments naturels en classe enlèvent à ces éléments une forme d'authenticité et de spontanéité qui transforment les éléments naturels en éléments maîtrisés et maîtrisables au sujet desquels il est possible d'apprendre. Cette notion de "nature maîtrisée" dont il est possible de percer les mystères au travers de conditions expérimentales a également été mise en évidence chez des enseignant·es secondaires canadien·nes dans la thèse de Darren Hoeg (2016). Cette vision de la nature est également décrite dans l'œuvre de Carolyn Merchant (2024) au sujet de la façon dont Francis Bacon, juriste anglais considéré comme un des pères de la méthode scientifique telle que mise en œuvre actuellement, décrit l'exploration des secrets de la nature. Selon lui, c'est l'entreprise scientifique permettant le modelage, la contrainte et la transformation de la nature qui permet à l'être humain de s'émanciper de sa condition et retrouver un paradis perdu, propos à mettre en lien avec le mythe judéo-chrétien du péché originel.

---

<sup>3</sup> L'ensemble des données ont été pseudonymisées en vue de garantir l'anonymat des enquêté·es.

Cette vision de la nature opposée à l'environnement domestique se prolonge chez Christine, par exemple quand elle dit aux enfants en classe “vous avez encore été sauvages ce matin. Pas tous, il y en a qui ont fait de belles constructions”. A notre sens, Christine répartit ici les enfants en deux groupes selon leur attitude lors des jeux libres du matin. Certains enfants plus agité·es, bruyant·es et mobilisant le matériel mis à disposition d'une façon qui ne semblent pas adéquate à l'enseignante sont considéré·es comme “sauvages” alors que d'autres enfants plus mesuré·es, mobilisant le matériel de “la manière attendue” et mettant en œuvre des fonctions exécutives comme l'inhibition, la planification ou l'attention en vue de réaliser des constructions sont félicité·es.

Cette logique de la nature extérieure qui serait à la fois authentique et sauvage distincte d'une nature davantage domestiquée et divisée en éléments qui peuvent être introduits en classe est déjà le résultat d'une construction naturaliste. Elle pose les prémisses d'une approche scientifique qui décompose, décontextualise afin de permettre l'appréhension, l'analyse et un processus d'élaboration de connaissance singulière sur ce qui devient alors un “objet” de connaissance (Haraway, 2016).

Les éléments naturels sont par ailleurs très peu mis en relations. Ils sont approchés au travers des sciences exactes, décomposés en différents constituants qui sont nommés et indiqués par des flèches sur des “fiches d'identités”. Dans les deux écoles, des éléments comme la poule, l'escargot, la clémentine ou le pissenlit ont été disséqué de la sorte. Il existe peu d'éléments de contexte permettant d'appréhender ces éléments dans leur complexité et en interaction au sein d'un réseau d'interrelations et d'interdépendances.

### Nature ambivalente : menaçante ou fragile

Cette conception de la nature comme “sauvage et extérieure aux espaces dominés par l'humain” est régulièrement renforcée par un sentiment de danger ou de risque lié à la nature ou à certains éléments considérés comme naturels. Ainsi, c'est le risque de perdre un enfant qui est évoqué lors de notre première rencontre avec l'équipe éducative de l'école 2 pour justifier que les enfants de la classe accueil-M1 ne sortent pas avec les plus grands. De même, lors d'une sortie d'école du dehors avec les M2-M3 et P1, un frelon est mis à mort par un enseignant à l'aide d'un bout de bois trouvé sur le sol. Il est chasseur et très intéressé par l'école du dehors, il justifie son geste en disant qu'il s'agissait d'un frelon asiatique car il était énorme, mais le frelon s'est ensuite révélé être un frelon européen (plus gros que le frelon asiatique). Les discussions informelles menées avec lui à ce sujet indiquent par ailleurs que le frelon ne semblait pas s'intéresser aux enfants ou former une menace concrète et imminente. Pourtant, le frelon est intrinsèquement investi d'un imaginaire le considérant comme une menace à éliminer, que ce soit pour l'écosystème ou pour les enfants. L'enseignant adopte ici une posture de domination vis-à-vis d'une nature sauvage qu'il faut à tout prix maîtriser mais aussi une posture de protection des enfants à l'égard d'une nature qui serait menaçante.

Le danger est ainsi souvent projeté. Il est par ailleurs intéressant de noter que d'autres formes de risques pourtant avérés ne font pas l'objet de la même inquiétude. C'est le cas par exemple de polluants intérieurs ou de composants problématiques tels que l'amiante du tableau noir qui est remplacé par un tableau blanc interactif, peinture acrylique ingérée par les enfants, boissons chaudes servies dans des gobelets en plastique qui présente un nombre important de perturbateurs endocriniens... Il semblerait que les principales sources de risques soient liées à l'extérieur, à la nature et que les éléments artificiels, domestiques, intérieurs soient considérés avec confiance. Cette conception d'une nature fantasmée comme menaçante se répercute sur les enfants comme lorsque Mina de M1 de l'école 2 évoque de nombreuses fois “le grand méchant loup” lors d'une sortie d'école du dehors dans un lieu qu'elle ne connaissait pas, sur un ton mi-inquiet, mi-amusé en disant également qu'il “n'y a pas de grand méchant loup quand on rentre à l'école”.

En relation avec cette notion de risque, les éléments naturels se voient régulièrement attribuer des caractéristiques morales (gentil ou méchant) par les enseignantes et surtout par les enfants. Ainsi, dans l'école 1, Alexandre secoue une araignée en caoutchouc devant les yeux du chercheur en disant “celle-là, elle est gentille”. Quand le chercheur lui demande pourquoi, il répond “parce que c'est une fausse”. Toujours dans cette école, la façon dont les enfants interagissent avec le matériel lors de cette activité semble particulièrement illustrative de ce phénomène de moralisation :

Les enfants doivent classer des étiquettes d'animaux selon leur moyen de locomotion, Hector (M2 – 4 ans) et Eglantine (accueil – 2 ans et demi) jouent avec les étiquettes plutôt que de réaliser l'exercice demandé. Hector saisit une étiquette montrant une grenouille tropicale jaune et noire (dendrobate) et dit qu'il est méchant. Je demande “qu'est-ce que c'est” et il répond “*Je sais pas*”. Je lui demande comment il sait que c'est méchant, il me répond “*ça pique, il faut le tuer*”.

Ces caractéristiques liées au danger ou à la moralité peuvent justifier que des actions soient entreprises par les enfants, comme lors de la journée organisée par le comité de parents dans l'école 1. Le chercheur voit Nicolas qui tient dans ses mains une coccinelle jaune et noire. Il va la mettre dans l'herbe et lui dit que c'est Sam qui l'a tuée parce que c'était une “coccinelle vénéneuse”. Nicolas montre le geste réalisé par Sam pour la mettre à mort, pose la coccinelle sur une ortie un peu en retrait de la fête et la coccinelle tombe sur le sol.

Certains éléments sont considérés positivement et disposent d'un capital sympathie élevé (abeille, arbre, poussin, petits oiseaux) qui justifient qu'on en prenne soin tandis que d'autres sont perçus comme méchants car supposés ayant la capacité de porter atteinte à l'intégrité physique (piqûre, morsure, griffure ...), associés à une réputation de “nuisible” ou sont considérées comme des espèces invasives. Certains éléments peuvent avoir la capacité de porter atteinte à l'intégrité physique tout en conservant un capital sympathie élevée (l'abeille, le chat ...). Même si certaines figures semblent parfois présenter une ambivalence, comme le loup qui est traité selon des perspectives diverses dans les albums lui accorderont régulièrement des valeurs morales et en feront soit un “gentil”, soit un “méchant”.

Une grande part de l'appréhension et des pratiques envers les êtres vivants ou issus de la “nature” sont porteurs de qualités morales qui leur sont attribués par les enfants et par les enseignant·es. De cette moralisation construite et transmise découlent des comportements et des actions. C'est dans ce type d'observations que l'on peut déceler des processus de construction d'une éthique de la nature.

## L'école du dehors : un argument marketing pour plaire aux parents

Les démarches dites “du dehors” prennent de plus en plus d'ampleur en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le monde francophone de manière plus générale. Les deux écoles sélectionnées dans le cadre de ce projet s'inscrivent dans cette dynamique et confient que certains parents ont tenu compte de ce critère pour choisir l'établissement où inscrire leurs enfants. Cet élément est revenu régulièrement dans les discussions informelles sur le terrain et transparaît dans cet extrait d'entretien :

*Christine : [...] Y a une maman qui vient d'inscrire sa petite. Et [...] elle veut que sa petite fille soit dans un monde où on va dehors et tout, pour qu'elle puisse rentrer chez elle et raconter les choses de la nature qu'on a vécues et ait envie d'aller traîner dans les jardins, fin ... ce qu'ils ne font pas habituellement. Elle veut que son enfant grandisse dans ce qu'on fait parce qu'elle veut qu'il puisse raconter tout. [...] Les autres, ils rentrent chez eux, ça va être télé, le bain, le souper, ils n'ont pas le temps. Mais elle, elle veut vraiment que sa petite fille rentre chez elle et dise : ‘à l'école, j'ai trouvé des petites bêtes, j'ai fait tout ça’, et qu'elle reproduise chez elle après. Fin qu'elle ait envie de vivre dans la nature parce qu'elle a appris plein de choses dans la nature, quoi.*

(Entretien avec Christine et Catherine, 25 juin 2024)

Dans cette perspective, la communication avec les parents devient un enjeu crucial pour les écoles. La quasi-totalité des établissements scolaires postent sur les réseaux sociaux des photos quasiment en temps réel des activités vécues par les enfants. Selon les acteur·rices du milieu scolaire, ceci vient compenser le fait que les enfants expliquent peu les apprentissages réalisés pendant la journée et que les parents pourraient avoir tendance à penser qu'on ne fait que "jouer et colorier". De nombreuses photographies postées sur les réseaux sociaux montrent des enfants en train de réaliser des activités et des ateliers. Les parents utilisent régulièrement l'option "réaction" des médias quand leur enfant est présent sur l'image publiée. Les réseaux sociaux deviennent dès lors un outil "marketing" de mise en scène des enfants dans la nature qui n'est pas en relation avec ce qui a le plus de sens pour les enfants, mais avec ce qui parlera le plus aux parents.

L'attractivité d'une école est un facteur critique de son fonctionnement et de son existence. En effet, les logiques économiques et administratives propres au système scolaire font que le nombre d'inscriptions détermine la quantité de subsides reçus par l'école et donc le nombre de membres du personnel qu'il est possible d'engager, voire l'existence même de certaines écoles. L'image de l'école devient dans ce contexte un enjeu majeur, la publicité étant réalisée sur les réseaux sociaux, par le bouche-à-oreille ou encore par des fascicules distribués via toutes-boîtes dans les villages alentours. Une fois l'inscription dans une école réalisée, les parents ont le loisir de changer leur enfant d'école à tout moment et sans avoir à justifier leur choix. Cela est arrivé dans l'école 1 où une enfant de 1ère a été transférée dans l'école du réseau officiel la plus proche en cours d'année sans que les enseignantes reçoivent d'explications claires selon elles.

L'école du dehors constitue ainsi un élément dans une logique de marketing présente à l'école qui met également à jour un rapport de pouvoir ressenti par les enseignant·es vis-à-vis des parents.

Les enseignantes confient d'ailleurs parfois considérer les parents comme "insaisissables", comme des acteur·rices avec lesquels il est difficile d'interagir et de communiquer. Elles tiennent compte de certaines remarques qui leurs sont adressées, par exemple lorsque dans l'école 1, Catherine - après avoir vu Alexandre (3e maternelle – 5 ans) ramasser des détritus dans le parc lors d'une sortie - demande aux enfants de ne pas ramasser les déchets car des parents lui ont déjà dit que leur enfant n'était pas là pour ramasser les déchets des autres. Dans l'école 2, certains parents gardent leur enfant chez eux le jour du ramassage des déchets organisé dans le cadre de l'opération BeWap. Un parent de l'école 2 rapporte avoir été approché par une maman pour qu'il signe une pétition contre madame Fosh (enseignante en 1ère primaire) à qui il est reproché d'être trop sévère. Il est donc probable que certains parents aient bien conscience de leur pouvoir sur l'école et le mobilise en vue d'obtenir le service qui correspond le plus à leurs valeurs et à leur vision de l'éducation et du service que l'école devrait leur fournir ou fournir à leur enfant.

Les discussions informelles avec les parents et les équipes éducatives mettent ainsi en évidence l'impact des feedbacks des parents sur le corps enseignant, certains parents n'hésitant pas à critiquer les choix pédagogiques et à évoquer la possibilité d'un changement d'école pour leur enfant. Il est néanmoins important de noter que les enfants qui changent d'école restent minoritaires et que certains parents s'inscrivent dans des dynamiques de confiance ou laissent entièrement les processus éducatifs à la discrétion de l'établissement scolaire. Dans le cadre de ces interactions complexes, il devient particulièrement intéressant de mettre en lumière les représentations des enseignant·es vis-à-vis des attentes des parents, des phénomènes qui contribuent à la construction de ces représentations et de la façon dont ces représentations influencent ensuite les apprentissages en classe, en ce compris les apprentissages liés à la nature. En effet, il s'agit là d'une contrainte à notre sens majeure orientant la façon dont la nature est perçue en classe et les manières dont les enfants sont invité·es à interagir avec elle. Il semble dès lors crucial qu'il existe une continuité entre les valeurs, représentations et modes d'interactions de l'école et de la famille pour assurer la confiance entre les acteur·rices, la stabilité des institutions et des enfants ainsi que leur bien-être. Toute volonté de considérer la nature d'une façon alternative aux discours majoritaires pourrait, si elles sont mises en place de façon trop brusques et sans

que les parents comprennent l'intérêt de telles démarches, conduire à des changements d'école pour les enfants. D'autre part, des écoles offrant des modèles alternatifs existent et attirent certains publics chez qui une réflexion à ce sujet est souvent déjà en cours. Ces écoles sont cependant peu nombreuses à l'échelle de la province de Luxembourg.<sup>4</sup>

## L'école du dehors : un dispositif encore fragile

Au-delà de ces constats différents concernant la potentielle instrumentalisation des démarches dites du dehors par les institutions scolaires, il convient de se pencher sur les conditions qui permettent à ces sorties d'avoir lieu et sur ce qu'il s'y déroule concrètement.

Ces démarches dépendent grandement de l'engagement du personnel enseignant et de l'accord de la direction. Ces deux conditions sont indispensables au déroulement des sorties. Selon la durée, le lieu et l'objectif de la sortie, il convient également de prévoir repas et collations, matériel pédagogique, déplacements et vêtements adaptés ou de rechange pour s'assurer que les enfants soient équipés, et ce même si les parents n'ont pas reçu ou tenu compte de l'information de la sortie. Les sorties impliquent de se sentir assez formé·e, d'accepter de lâcher prise, de ne pas se décourager quand des problèmes surviennent. Pour ces différentes raisons, il semble que les projets d'école du dehors sont intimement liés aux personnes qui les mettent en place et les portent et qu'ils ne puissent se dérouler que dans des conditions ultra-favorables et en présence d'un personnel enseignant ultra-motivé. Ceci en fait un processus *person dependant*, dont l'institutionnalisation est faible et qui demande un grand nombre de ressources personnelles et matérielles. Ceci implique que si les forces vives qui encouragent les sorties quittent l'établissement scolaire, les sorties ne pourront se poursuivre que si une dynamique a été instaurée et si les rapports de force impliquant direction, personnel enseignant et parents favorisent le projet.

Lorsqu'on envisage cette situation non plus à l'échelle d'une institution scolaire précise, mais de l'enseignement préscolaire en province de Luxembourg, divers risques associés à cette dépendance aux personnes émergent. Citons tout d'abord un risque d'essoufflement des personnes porteuses qui pourraient tomber à court de ressources et de soutien. Ce mouvement pourrait alors "passer de mode". Dans la mesure où les enseignant·es intéressé·es par ces démarches mobilisent abondamment les réseaux sociaux comme facebook, instagramm et pinterest pour trouver des idées et communiquer autour des activités réalisées avec les enfants, il faut également prendre garde à tenir compte des limites de ce type d'outils, comme le risque de "chambre d'écho" dans lequel on cherche surtout la validation mais pas la remise en question des pratiques ou le fait d'évacuer ce qui pose problème pour ne présenter à la communauté que ce qu'elle validera (dans l'école 2, lors d'une sortie d'école du dehors, les enfants reçoivent dès le début de la sortie en forêt un bracelet de scotch appliqué directement autour de leur poignet, face collante vers l'extérieur et face non-collante contre leur peau. Il leur est donné comme consigne de décorer le bracelet avec des éléments trouvés dans les bois. Valérie (enseignante) confie avoir trouvé cette activité sur internet et dit que cette activité a ses détracteurs car les enfants arrachent les fleurs, mais qu'ils les arracheraient de toute façon et que là au moins, elles sont collées sur le bracelet). La recherche perpétuelle d'outils plus ou moins clés en main ou adaptables facilement implique également une difficulté à remettre en question de manière systémique les modes de pensée et valeurs sous-jacentes à ces outils.

---

<sup>4</sup> Il serait pertinent de développer une étude sur les types d'enseignement réellement disponibles pour les habitants de la province de Luxembourg.

## Décalages enfants-enseignant.es dans les modes d'appréhension du vivant

Nous avons en outre remarqué un décalage entre la façon dont les éléments naturels sont abordés par les enseignant.es et la façon dont les élèves interagissent avec ces éléments spontanément. Lorsque les enseignant.es proposent aux enfants de découvrir un élément naturel, particulièrement en classe, il s'agit généralement d'analyser cet élément en le décomposant en ces divers constituants en vue de constituer une fiche descriptive en portant une attention particulière au vocabulaire : la clémentine est constituée d'une tige, d'une feuille, de peau, de filaments, de quartiers et de pépins. Or, quand les enfants appréhendent des éléments naturels de façon spontanée, lors des sorties notamment, c'est par le registre des affects et de la sensibilité que ces éléments sont rencontrés. Par exemple, lorsqu'une limace est rencontrée lors d'une sortie d'école du dehors, des enfants s'y sont intéressé·es en la qualifiant tout d'abord comme une "bête qui suce le sang" pour ensuite basculer vers "la gentille Glimy qui fait des bisous". La relation des enseignant·es à ces objets est téléologique dans la mesure où elles sont amenées à construire des activités pédagogiques supposées rencontrer des objectifs précis et définis à l'avance, et ce dans une logique hypothético-déductive qui prévaut. En revanche, la relation des enfants à ces objets est plutôt télééconomique considérant le fait que c'est l'interaction qui prévaut, qu'elle n'a pas de but, les moyens mis en œuvre pour entrer en relation avec l'élément naturel considéré sont déjà une fin en soi. Les éléments naturels rencontrés peuvent prendre de multiples formes et fonctions, une souche pourra devenir une table, un monstre ou même une toilette. Mis à part en proposant parfois de commencer l'activité en découvrant l'élément naturel par leurs 5 sens, les enseignant.es ne se sont saisies que rarement de ces différents registres. Cela a par exemple été le cas lorsqu'un enfant collecte un "trésor", une feuille, une fleur, un caillou, un insecte mort... et que l'enseignant.e considère cet élément et lui accorde également une place particulière en classe, dans les discours ou dans la relation.

Nous avons par ailleurs constaté une certaine mise en scène de la nature et des sciences pour les enfants. Ces deux éléments sont d'ailleurs régulièrement associés dans le langage courant et de manière conceptuelle. On retrouve par exemple cette association dans l'expression "sciences de la nature". A notre sens, la nature est mise en scène lorsque, dans l'école 1, les enfants réalisent des boules de graisse pour les oiseaux. Celles-ci sont mises à l'extérieur par Catherine afin de les refroidir, mais elle prend soin de mettre les moules les plus proches possible du mur de l'école en vue d'éviter que les oiseaux ou d'autres animaux viennent se servir avant que les enfants ne soient prêts à les observer. Tout l'enjeu est ici que les enfants aient le loisir d'observer les petits oiseaux qui viendront se nourrir des boules de graisse qui ont été préparées par les enfants pour eux. Ces activités sont conçues dans l'intention de susciter des moments d'observation scientifique. En effet, le programme prévoit d'aborder les bases de la démarche scientifique dont l'observation. Il est fréquent que les activités proposées privilégient des phénomènes impressionnantes et spectaculaires, comme lorsque Christine nous confie en entretien réaliser un volcan avec les enfants, "faire l'expérience avec l'électricité statique", faire le popcorn avec le maïs qui éclate. L'enjeu ici est avant tout de susciter l'intérêt de l'enfant via une "science spectacle", "magique" devant laquelle on s'émerveille. Pourtant plusieurs observations ont montré que l'approche par l'émerveillement n'est pas systématiquement valorisée. Ainsi, un enfant qui insiste pour montrer une jolie feuille à l'enseignante n'obtiendra pas nécessairement de réaction d'émerveillement attendu par l'enfant. Se pose ainsi la question de ce que les enseignant·es projettent sur les enfants : est-ce que ce qui est conçu comme "merveilleux" ou "magique" l'est par l'enseignant·e ou par l'enfant ?

Notre propos n'est pas de dire que les enseignant·es devraient systématiquement se saisir des façons d'appréhender la nature des enfants et de la voir uniquement comme les élèves la voient, mais bien d'identifier ce décalage, de prendre conscience des limites de l'approche hypothético-déductive pour rencontrer l'enfant dans la situation où il se trouve et d'accorder de la valeur à la façon dont les enfants vivent et ressentent les sorties en vue d'éviter de les formater à une seule façon d'envisager "la" démarche scientifique et les savoirs qui peuvent être considérés comme valides et ayant de la valeur.

### 3. Conclusion : Les apports de l'ethnographie pour la recherche en contexte scolaire

La recherche en didactique s'est historiquement focalisée notamment sur des recherches déductives explorant l'impact de certaines pratiques, certains dispositifs et certains paramètres influençant ou pas l'éducation. De plus en plus de démarches inductives sont mises en place et permettent d'appréhender les situations éducatives dans leur complexité et avec nuance.

La méthodologie mise en place dans ce projet présente de nombreux avantages et certaines limites. L'ethnographie, par ses phases d'aller-retours entre terrain et littérature, permet à la fois de comprendre de l'intérieur les dynamiques dans lesquelles sont prises les acteurs et actrices du milieu scolaire (logiques administratives, attraction et rétention des élèves, interactions avec les parents, conflits entre enfants ...) mais aussi de prendre de la distance et de regarder la situation observée dans son ensemble. Il s'agit dès lors de dézoomer pour prendre conscience des logiques propres au terrain d'étude.

En tant qu'informateurs et informatrices de terrain, les enfants sont à la fois proches et éloigné·es des chercheurs. En effet, il a souvent été difficile de comprendre leur expression et même quand les mots énoncés étaient clairs et que le vocabulaire était partagé avec le chercheur, il est difficile d'affirmer avec certitude ce que les enfants voulaient exprimer. D'autre part, certain·es s'expriment peu verbalement (particulièrement les plus jeunes ou celles et ceux dont le français n'est pas la langue parlée à la maison). L'immersion prolongée à leurs côtés a permis de mieux comprendre, de capter d'autres signes de communication et de se familiariser avec leurs modes d'interaction. C'est par exemple le cas lorsqu'un des enfants les plus jeunes gribouille dans le carnet de terrain du chercheur et décrit son gribouillage réalisé en 1 minute comme "un kangourou à 3 pattes pour maman".

D'autre part, les enfants ont besoin de sécurité et de bien connaître les adultes rencontré·es dans le milieu scolaire avant d'entrer en interaction. C'est notamment après les avoir aidés à éplucher leur banane, avoir joué avec eux, avoir changé leur couche ou leur avoir tenu la main lors d'un déplacement que la relation se construit et qu'il devient peu à peu permis d'accéder à leurs représentations. Ceci doit se faire dans le respect des enseignant·es qui sont les adultes de références et doivent conserver une relation privilégiée avec les enfants. Il est également primordial de tenir compte de l'organisation de la classe, d'éviter de brusquer les enseignant·es souvent pris·es dans un quotidien fait d'une succession d'urgences et d'injonctions parfois contradictoires. C'est en intégrant les dynamiques de classe et en les vivant de l'intérieur, en prenant la place que les enseignantes nous ont laissé prendre à notre demande que nous avons compris à quel point il était par exemple difficile de conserver l'attention des enfants, de les laisser s'exprimer tout en posant un cadre propice aux apprentissages, ou en tout cas au bon déroulement des activités proposées. Il est d'ailleurs intéressant de se questionner et de questionner les enseignantes sur ce qui fait qu'une activité se déroule "bien" ou pas, les critères permettant de le définir étant parfois associés à la discipline, à l'énonciation d'une "bonne réponse" et au respect des consignes plutôt qu'à l'épanouissement personnel des enfants et leur apprentissage effectif.

Au sein du milieu scolaire, l'informel prend une place très importante. Les discussions autour d'un café pendant les pauses, lors de moments festifs ou encore avec les parents en début et en fin de journée ont permis de recueillir des données cruciales pour comprendre le terrain. Il est difficile de prévoir le moment où ce genre d'information peut être accessible, ce qui implique d'être régulièrement sur le terrain, au contact des acteur·rices.

Les enseignantes ont également émis beaucoup de réticences à participer à des entretiens. Il a fallu dédramatiser, les organiser à plusieurs sur des temps de midi, les rassurer quant à leur légitimité et insister sur le fait qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse, que c'était leur point de vue qui nous intéressait. Une fois un premier entretien réalisé, une enseignante a demandé à en réaliser un autre sans sa collègue plus tard, "en cachette". Ceci montre pour nous la mauvaise connaissance pour le public enseignant des démarches de recherches qualitatives, constat également réalisé par Sandra Hennay (2025). Les enseignantes avec qui nous avons réalisé nos entretiens auraient potentiellement dès lors été difficilement accessibles via d'autres méthodes de recherche qualitatives (questionnaire, entretien sans

ethnographie préalable, analyse de corpus de documents ...) si elles n'avaient pas en amont entretenu de bonnes relations avec les chercheurs.

Finalement, la phase ethnographique de ce projet a permis de mieux comprendre les interpellations des enseignantes ayant participé à la communauté de pratique. C'est après avoir intégré une classe, avoir compris quelles relations étaient entretenues au sein d'établissements scolaires que l'équipe a pu tenir compte de ces éléments pour mieux accompagner le processus de co-construction. Par exemple, c'est uniquement après avoir compris la place que pouvait prendre l'acteur·rice "parent" dans la relation entretenue avec les enseignantes qu'il est possible de comprendre pourquoi une institutrice rejette en bloc notre proposition de recontextualiser la clémentine lors de la dernière séance de communauté de pratique, nous disant que ça pourrait être mal perçu par les parents si l'enseignant·e commente des choix de consommation ("pas manger de viande" ou "ça c'est mauvais parce que ça vient en avion"). Cette première phase du projet a également permis de voir d'où elles venaient, quels étaient les discours et pratiques qui avaient leur place en classe vis-à-vis de la nature, quel sens elles accordaient à cette notion.

L'observation participante menée dans les différentes écoles en amont de la communauté de pratique a permis à l'équipe de recherche de mieux appréhender le quotidien et les enjeux d'une classe de l'enseignement préscolaire en province du Luxembourg ainsi que d'analyser différents exemples d'activités liées aux éléments perçus comme « naturels » mises en place par les institutrices. L'observation et la participation à ce type d'activités offre à l'équipe de recherche une opportunité d'analyser le type de savoirs et de récits du vivant présentés aux enfants.

## Phase 2 : Une communauté de pratique pour les apprentissages de, dans et avec la nature

### 1. Méthodologie

A la suite de cette première année d'observation participante, une communauté de pratique a rassemblé des personnes intéressées par les questions d'apprentissages en lien avec la nature et les trois membres de l'équipe de recherche. D'après Wenger, McDermott et Snyder (2002) Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent pour apprendre les unes des autres autour d'un intérêt commun et d'un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, développant ainsi un ensemble de bonnes pratiques.

L'objectif de ces séances était de mener une réflexion autour de la façon dont les enseignant·es abordaient les interactions entre les enfants et les éléments présentés comme "naturels", les démarches qui permettaient d'apprendre, les savoirs au sujet de la nature qui circulent dans les classes et la manière dont ils s'articulent.

La communauté de pratique était constituée de deux chercheurs (un chercheur en anthropologie et un chercheur en didactique des sciences, tous deux ayant mené les observations de la phase 1), de quatre institutrices préscolaires dans des classes multi-niveaux de petites écoles de campagne de la province de Luxembourg, d'une enseignante du secondaire et d'une animatrice d'un centre culturel local qui développe des activités en lien avec la diversité des relations à la nature à destination notamment des enfants. La coordinatrice du projet a participé à la première et à la dernière séance de la communauté de pratique.

Sept séances de quatre heures ont été organisées entre octobre 2024 et mai 2025. Les rencontres reposaient sur les principes d'une démarche d'intelligence collective (égalité et circulation de la parole, non hiérarchisation des relations et du statut de la parole, etc.).

Les différentes séances se sont déroulées de la manière suivante : à la suite de la définition de problématiques communes (séance 1), une boussole de cinq valeurs clairement identifiées et définies par la communauté a été co-construite (séance 2). Ces valeurs (la symbiose, la sensibilité, la transmission, la créativité et le respect) sont supposées orienter la réflexion quand une activité libre ou dirigée impliquant ou évoquant des éléments « naturels » est menée avec les enfants. Les participantes ont ensuite été invitées par les chercheurs à réfléchir à leur rôle dans la relation de transmission grâce à un podcast de la série “corps anthropologiques” (séance 3). Elles ont conçu une activité sur base d’une de ces valeurs et différentes activités ont été analysées au regard de cette boussole (séances 4, 5, 6 et 7). Lors des quatre dernières séances, d’autres activités d’intelligence collective ont également permis de diversifier le dispositif tout en alimentant la réflexion (lecture d’un album, co-conception d’une œuvre d’art collaborative, activité inspirée du travail qui relie en extérieur). Les activités qui se sont déroulées dans le cadre des séances ont été soit décidées par le groupe, soit proposées par les deux chercheurs à partir des échanges et des discussions qui s’y sont déroulées. L’intention tout au long du processus était de créer un espace d’échange et de réflexivité sur les apprentissages de la nature, autant sur le contenu que sur les méthodes d’apprentissage et de co-construire des outils ou dispositifs face aux besoins ou difficultés qui émergeraient.

Parallèlement à ces différentes séances, un cycle de cinq conférences anthropologiques grand-public a été organisé par l’équipe de recherche. Intitulé “D’autres natures, d’autres voies”, il visait à alimenter une réflexion sur les modes de transmission des savoirs en lien avec la « nature » dans d’autres sociétés. Les participantes pouvaient y assister gratuitement et l’équipe de recherche a régulièrement réalisé la promotion de ces conférences pendant les séances dans l’espérance qu’elles y participent et que les contenus évoqués accompagnent le cheminement de la communauté. Cependant une seule participante a assisté à une de ces conférences et il s’agissait de la dernière du cycle, organisée deux semaines après la dernière séance de communauté de pratique.

En mettant en place la communauté de pratique en parallèle du cycle de conférence, l’intention était d’amener des pistes en vue d’inspirer les modes d’enseignement du vivant à partir d’autres perspectives et notamment par l’illustrations d’autres modes de relations (Descola, 2005). L’intégration des conférences dans la dynamique de la communauté de pratique a probablement souffert d’un manque d’attention et de communication pour avoir un impact plus significatif sur le projet de recherche.

## 2. Résultats

### a. Récit d’une transformation qui n’a pas eu lieu

Les dispositifs participatifs tels que les communautés de pratiques sont souvent mentionnés comme étant des opérateurs de transformation sur les personnes qui y participent autant que sur les phénomènes et processus qu’elles abordent (Ranmuthugala et al., 2011 ; Herrero et al., 2018 ; Bréda et al., 2022 ; Noar et al., 2023). Le croisement de perspectives, la mise à distance, l’intégration de la complexité et l’intelligence collective opèrent généralement des changements de point de vue et/ou dans les pratiques. Il nous a dès lors semblé évident de porter une attention à ces transformations dans l’analyse que nous avons menée.

Les processus de transformation et plus largement d’évaluation de l’impact d’une action sur des phénomènes sociaux sont extrêmement difficiles à mesurer, en particulier dans des dispositifs aussi courts que celui que nous avons expérimenté. Il nous a donc semblé que nous pourrions peut-être saisir un changement à partir d’un échange autour d’un récit rapporté de l’ethnographie.

Lors du dernier atelier, nous avons proposé le récit suivant :

*Les enfants de 2e et 3e maternelle (4-5 ans) sont rassemblé-es au coin rassemblement et une boîte mystère contenant un objet est amenée. C'est une boîte à chaussure grise percée de deux trous afin d'y glisser les mains et ainsi manipuler un objet sans le voir. L'objectif de l'activité est de se familiariser avec la clémentine. On ressent une certaine excitation au coin rassemblement, les enfants ont du mal à rester en*

*place, certain·es se collent à l'institutrice ou essaient de jeter un œil dans la boîte. La consigne donnée est la suivante "nous allons découvrir cet objet grâce à nos 5 sens et il va falloir dire ce qu'on ressent, ce que nos sens nous disent sur l'objet". Les enfants sont d'abord invités à palper l'objet dans la boîte et à dire si c'est un objet plutôt lisse, mou, doux, dur, rugueux ... Plutôt que d'exprimer des ressentis, la plupart des enfants essaient de deviner et donnent des propositions. La réponse "C'est une clémentine" arrive tout de suite. L'activité se poursuit néanmoins, certains ressentis sont exprimés, comme « c'est froid » ou « il y a de la peau ». Les enfants sentent ensuite le jus de clémentine en posant leur nez au-dessus du récipient qui contient le jus. Le jus de clémentine est ensuite goûté dans des gobelets en plastique. La boîte mystère a été secouée et les enfants ont dit que la clémentine roulait dans la boîte après avoir entendu le son générée. La boîte mystère a ensuite été ouverte et les enfants ont vu la clémentine. L'institutrice a pris la clémentine et a montré ses différentes parties en utilisant le vocabulaire adéquat : la peau qui protège la chair, les quartiers, les filaments, les pépins, la tige et la feuille. Un support visuel représentant une clémentine schématique est également affiché au tableau. La page wikipédia de la clémentine est projetée au tableau blanc interactif et lue à haute voix par l'institutrice. Une attention particulière est portée sur son « inventeur ». Chaque enfant reçoit ensuite une clémentine. Les réactions sont très différentes entre les enfants, un enfant observe la clémentine avec sa tête posée sur sa main, son coude lui-même posé sur la table tandis que d'autres enfants se chamaillent pour échanger de clémentine car une des deux est considérée dans un premier temps comme « plus belle ». Les enfants sont un peu moins excités, probablement suite aux deux ou trois interpellations de l'institutrice qui appelait au calme. Les enfants épluchent ensuite leur clémentine et il leur est demandé d'en compter les quartiers. Toutes les clémentines en contenaient entre 9 et 11 sauf celle d'un enfant qui en contenait 12. Les enfants ont mangé les clémentines. L'institutrice demande ensuite « Elles viennent d'où les clémentines, à votre avis ? ». Une enfant répond « Elles viennent du Delhaize ! ». L'institutrice répond "Oui, celles-ci, elles viennent du Delhaize, mais avant ça ?". Les enfants apprennent alors que la clémentine pousse sur un arbre appelé le clémentinier. L'activité est ensuite clôturée par la quotidienne soupe précédant la récréation.*

(Notes de terrain, école 2, 4 décembre 2023)

Dans l'activité ci-dessus, l'observation du fruit est encouragée par l'entremise de l'utilisation des cinq sens mais la clémentine est décrite dans un rapport taxinomique à l'objet : chaque partie est dotée d'un nom qui relève de catégories biologiques. Le fruit est abordé selon une méthode scientifique : observation empirique (ici menée par une approche sensorielle), décomposée en parties qui la composent et, enfin, nommée. Il s'agit d'une approche courante et parfaitement en accord avec le programme du niveau préscolaire. Cependant, pour les chercheur·euses, cette approche n'est pas nécessairement évidente et soulève une série de questions sur ce qui est transmis dans ce type de situation.

Il ne s'agit pas ici de remettre en question l'activité de l'enseignante qui propose une activité originale, ludique, sensible et adéquate au programme qu'elle doit suivre. Il est plutôt question ici d'aborder ce qui se déroule dans la situation en termes d'apprentissage de savoirs et de représentation de la « nature » et des éléments qui la composent, avec un regard nouveau et relativement extérieur.

Ce qui étonne en premier lieu est l'absence de contextualisation et des relations d'interdépendance. Le fruit semble avoir une existence en soi, appréhendé selon ce qui le compose. Il n'est relié qu'à l'arbre sur lequel il pousse. Nous avons en effet souvent constaté que les activités concernant le vivant dans l'enseignement préscolaire l'abordaient d'une part comme des éléments décontextualisés, coupés de leurs interdépendances. Il est alors intéressant de questionner ce qui est absent de cette approche : de quoi est-il extrait ? qu'est-ce qui n'est pas abordé et pour quelle(s) raison(s) a-t-on choisi de ne pas en parler ?

Les pistes sont nombreuses. Nous pouvons imaginer évoquer par exemple les questions suivantes : de quoi a besoin le fruit pour pousser ? De quel pays/région vient-il ? Peut-on le faire pousser en Belgique ? Comment est-il arrivé en Belgique ? Comment est-il arrivé en classe ? Il aurait aussi été possible d'ouvrir à d'autres cosmologies, notamment en racontant une histoire ou un conte lié au fruit ou à un fruit de la même famille issu de pays où ils sont consommés depuis plusieurs siècles. Ces aspects ne sont pas issus exclusivement des réflexions des chercheur·euses, il s'agit des perspectives qui ont été abordées tout au long des séances de la communauté de pratique. Il s'agissait par ailleurs pour nous de répondre au besoin régulièrement exprimé par les participantes de travailler à partir de « concret », d'une

situation en classe à propos de laquelle nous pourrions élaborer des possibles « autres voies », élaborer d'autres récits, d'autres perspectives du vivant dans cette activité ou en la complétant d'autres activités pour construire une série d'activités types pour aborder un fruit ou un légume du quotidien dans une perspective alternative à celle des “leçons de choses” (Kahn, 2002). En outre, étant donné le travail critique de l'idée de « nature » réalisé au fil des séances, cette étape permettrait probablement d'identifier certains changements opérés.

Nous avons donc réalisé une lecture collective de cet épisode et demandé aux participantes ce qu'elles pensaient de l'activité et de la manière dont l'enseignante l'avait mise en place. Cette lecture collective a mis en lumière les difficultés rencontrées par la communauté de pratique à imaginer d'autres récits, d'autres façons de considérer les éléments perçus comme naturels et à les transmettre. En effet, malgré une réflexion collective autour des valeurs incluses dans la boussole et une définition commune de ces valeurs, le récit “clémentine” est quasi unanimement validé et les remises en question suscitées concernent des aspects pratiques. Les propositions alternatives sont quant à elles rejetées sur base d'arguments liés au développement cognitif des enfants et de considérations relationnelles impliquant les parents. Bien que l'équipe de recherche soit consciente des impératifs liés aux référentiels que les enseignant·es sont tenu·es de suivre et que l'extrait présenté s'inscrive tout à fait dans la lignée de ces référentiels, nous étions convaincu·es que les réflexions ayant soutenu le processus de co-conception permettraient d'apporter un autre éclairage sur ce récit, par exemple en recontextualisant le fruit dans un réseau d'interdépendances.

Face à ce ressenti de « non-transformation », nous avons mené une relecture des séances de rencontres de la communauté de pratique. Divers signes semblaient déjà indiquer que le dispositif permettait difficilement de transférer les considérations animant la communauté dans les pratiques professionnelles. En effet, entre la séance 4 et la séance 5, les participantes ont décidé de mobiliser la boussole chacune de leur côté pour concevoir une activité qu'il serait possible de mener avec les enfants en se focalisant principalement sur une des valeurs de la boussole. Une institutrice travaillant sur la valeur “transmission” a proposé de réaliser une recherche documentaire sur base de l'album documentaire “Où vont les animaux en hiver ?”<sup>5</sup>. C'est donc le livre qui était l’“objet de transmission” et qui fournissait les informations permettant de répondre aux questions des enfants. Une autre institutrice abordant la valeur “sensibilité” a proposé de partir de l'album “Comme toi”<sup>6</sup> pour ensuite réaliser une activité s'inspirant de chacune des pages du livre. Les activités n'avaient pas spécialement de lien entre elles et relevaient de propositions relativement classiques (mimer des émotions, trouver des matériaux de différentes textures dans la forêt ...). Derrière les valeurs “transmission” et “sensibilité”, les chercheur·euses voyaient plutôt une opportunité de questionner les modes et agents de transmissions ou de permettre aux enfants d'identifier à quoi ils et elles sont sensibles et de conscientiser la manière dont leur corps leur permettait de percevoir le monde et entrer en relation avec lui.

Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer que la transformation imaginée par l'équipe de recherche n'ait pas eu lieu. Tout d'abord, l'absence de discours sur les relations que les humains entretiennent avec le vivant. Cette absence peut s'expliquer de plusieurs manières. Cela peut relever d'un manque de connaissances. Cet élément est régulièrement avancé par les institutrices comme étant un problème lorsqu'elles se trouvent dans des situations où elles aimeraient apporter de la connaissance aux enfants concernant la taxinomie des animaux et végétaux. Au-delà de ces connaissances taxonomiques et biologiques identifiées par les enseignantes, d'autres connaissances pourraient être identifiées comme étant nécessaires pour aborder d'autres aspects de l'élément présenté en classe. Il s'agit de connaissances historiques, sociologiques, littéraires, politiques, économiques par exemple afin d'aborder notamment les conditions de production/d'élevage, les circuits de consommation (transport

---

<sup>5</sup> Daynes, Katie, et Christine Pym. *Où vont les animaux en hiver ?* Usborne, 2022.

<sup>6</sup> Del Amo, Jean-Baptiste, et Pauline Martin. *Comme toi*. Paris: Gallimard jeunesse, 2017.

de la clémentine par avion *vs* en container frigorifique par voie routière ou maritime) ou encore les mythes.

Ensuite, et sans doute de manière plus fondamentale, nous avons constaté que la perspective qui fige et isole chaque élément du vivant dans des boîtes taxinomiques est la seule perspective considérée comme valide dans une perspective de transmission de connaissance. De ce fait, les institutrices non seulement n'ont pas les connaissances relatives à d'autres perspectives mais elles n'ont pas conscience de ce manque de connaissance. Le plus souvent, elles évoquent un manque de connaissances biologiques, jamais des relations qui permettent à tel animal ou tel végétal d'exister et/ou de faire partie de notre quotidien.

Deux hypothèses peuvent expliquer l'exclusivité de la représentation de ces connaissances. La première serait une volonté de ne pas aborder le sujet parce que cela amènerait des éléments considérés comme non nécessaires par rapport aux exigences du programme, voire peut-être trop complexes. L'idée que les enfants à ce stade de développement n'auraient pas la capacité d'aborder la complexité est un argument fréquent qui, pourtant, n'est pas scientifiquement fondé. La seconde hypothèse porte sur le statut de la connaissance à transmettre. Il existe un présupposé dans nos sociétés occidentales selon lequel la connaissance d'une chose serait nécessairement scientifique, a fortiori sur les « choses de la nature » (Hennay, 2025). Ce statut de connaissance scientifique renvoie par ailleurs à l'idée d'une science dite « dure » ou « exacte », c'est-à-dire des faits issus de sciences de la nature avec une portée universelle car ils disent quelque chose de vrai sur le monde (la clémentine est composée de la peau, de quartiers, de filaments, de pépins, d'une tige...). Autrement dit, les autres « savoirs » ne relèveraient pas de la connaissance scientifique. Ce présupposé est fortement ancré dans nos rapports à la connaissance et il est peu conscientisé. Il n'est dès lors pas perçu comme problématique et à remettre en cause.

A cet égard, le référentiel imposé par la Fédération Wallonie Bruxelles conforte cette vision ethnocentrique de la connaissance à transmettre en ce qu'il stipule comme objectif pédagogique d'inculquer à l'enfant une perspective naturaliste (au sens d'une conception occidentale de la nature) et une démarche scientifique positiviste. Il est ainsi précisé : « La description du réel après observation, où l'enfant dit ce qu'il voit et non ce qu'il croit, l'aide à quitter le syncrétisme de ses perceptions et, plus tard, le syncrétisme de sa pensée. » (Fédération Wallonie Bruxelles, 2020 : 63).

Non seulement aucune autre perspective n'est reconnue dans le référentiel mais tout ce qui sortirait d'une perspective naturaliste est considérée négativement comme une « croyance » qu'il convient d'apprendre à rejeter. On constate ainsi une hégémonie, largement répandue dans les sociétés occidentales modernes, de la perspective naturaliste qui efface et délégitime toute autre perspective du vivant. Elle est d'autant plus robuste qu'elle est portée par une institution fondamentale qui cadre et structure les apprentissages scolaires. Les choix de programme déterminent les fondements des connaissances de bases sur lesquelles les enfants vont élaborer leurs connaissances tout au long de leur scolarité et au-delà.

Cette perspective s'accompagne de deux autres postulats.

D'une part, l'idée d'une hiérarchisation des savoirs. Les sciences de la nature seraient prioritaires ou premières par rapport aux savoirs issus d'autres sciences. De fait, le programme décrit une démarche hypothético-déductive, empirique et positiviste. Cette épistémologie n'est pas partagée par l'ensemble des sciences.

D'autre part, l'idée que cette perspective est incompatible avec d'autres manières de connaître le monde. Un modèle « syncrétique » qui mêlerait animisme, analogisme et naturalisme est à quitter, d'après les termes du programme. Or, nous savons que ces trois modèles coexistent dans nos sociétés sous différentes formes et avec des différences de degrés (Descola, 2005).

Cette prééminence (quasi hégémonique) de la connaissance scientifique de la nature est à la source d'un troisième obstacle à la transformation escomptée par l'équipe de recherche : le manque d'outils

pédagogiques appropriés (quelle activité puis-je mettre en place pour aborder les interdépendances et/ou la diversité des perspectives sur le vivant ?). A plusieurs reprises, les institutrices ont évoqué leur besoin de « concret », que l'on peut traduire par un besoin d'activités réalisables en classe ou lors des séances d'école du dehors.

Le dispositif de recherche était conçu pour apporter une « diversification » des perspectives de nature à l'aide du cycle de conférence grand-public « d'autres natures, d'autres voies ». Les institutrices de la communauté de pratique n'ont toutefois finalement pas participé à ces conférences, mais des discussions ont eu lieu à ce sujet lors des séances de la communauté de pratique. N'ayant pas participé directement aux conférences organisées, les participantes à la communauté de pratiques n'ont pas bénéficié de ces éclairages apportés par les récits des conférencier·ères.

La communauté de pratique avait été conçue comme un lieu potentiel de co-création d'activités adaptées aux réalités professionnelles des participantes, avec l'idée de pouvoir constituer un ensemble d'outils (entendons ici ressources théoriques autant qu'objets pratiques) à partager aux enseignant·es concerné·es.

Cette non-transformation dévoile ainsi deux conditions indispensables au succès d'une communauté de pratique sur les apprentissages de la nature quant à la transformation des comportements : familiarité réciproque et temps long. Pour que le potentiel transformatif se révèle, une familiarité réciproque entre participant·es co-chercheur·euses qui ne s'acquiert qu'avec le temps long semble nécessaire (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015 ; Delarue-Breton, 2024). La communauté de pratique mise en place dans le cadre de ce projet n'a duré que huit mois. Si la démarche ethnographique mise en place par l'équipe de recherche lui a permis de se familiariser avec la réalité des institutrices, elle n'a pas permis de la familiariser avec les institutrices de la communauté de pratique et vice-versa, condition indispensable pour co-construire un vocabulaire et des pratiques communes. La transformation imaginée, ou plus exactement l'objet de la co-construction aurait ainsi sans doute nécessité un temps plus long pour advenir, en co-construisant d'abord un référentiel théorique et pratique commun. Des signes de cette co-construction d'un référentiel commun sont d'ailleurs déjà perceptibles au niveau des pratiques au sein de la communauté de pratique.

**b. La communauté de pratique a eu des effets ailleurs : l'apprentissage des pratiques collaboratives**

*« A l'issue de la séance 1 qui visait à définir le contour d'une problématique commune, nous mettons en place un tour de clôture pour savoir avec quoi les participantes repartent et ce qu'elles ont pensé du dispositif. Une participante dit "moi, ce qui m'a déstabilisée, c'est que je ne m'attendais pas à ça comme formation. Je pense que ... voilà, je m'étais fait une idée, qu'on allait nous amener quelque chose de concret et le fait de ... de pas savoir où je vais ... moi ça me déstabilise en tout cas." »*

(Communauté de pratique, 1er octobre 2024)

Comme on le voit dans cet extrait, lors de la première séance, une des institutrices participant à la communauté de pratique exprime un inconfort avec la méthodologie participative qui implique notamment de ne pas savoir à l'avance où le travail nous mènera. La communauté de pratique avait été annoncée et valorisée comme un espace de formation et, depuis la perspective et l'expérience de ces institutrices, une formation implique des personnes « qui savent » et des personnes « qui apprennent ». Elles s'attendaient donc à une formation descendante classique où un contenu directement utilisable leur serait proposé, avec un plan précis annonçant le contenu de chaque séance. Le processus de co-construction proposé par la communauté de pratique implique au contraire de pouvoir lâcher prise sur le résultat final et d'accepter l'incertitude de la page blanche. Courant au début des communautés de pratique indépendamment du profil des participant·es, cette attitude peut néanmoins être mise en relation avec le positionnement des institutrices vis-à-vis de leurs élèves en classe. Nous avons en effet constaté lors des différentes observations participantes que les institutrices se plaçaient dans une attitude de « sachantes » attendant la « bonne » réponse de la part des élèves. Malgré des activités très dynamiques qui impliquent la participation des enfants, souvent il ne s'agit pas pour elles de co-construire le savoir

avec les enfants mais de pouvoir leur apporter des réponses précises et exactes ou de les amener vers un savoir scientifique considéré comme valide. Ainsi, une institutrice, lors de la dernière séance de la communauté de pratique, exprime :

*« Institutrice 1 : Et alors, moi ce que j'ai de difficile quand je sors avec les enfants : il va s'intéresser à quelque chose et je me sens incapable de lui répondre quoi.*

*Institutrice 2 : Oui mais on peut dire « je ne sais pas, je vais me renseigner pour la prochaine fois.*

*Institutrice 1 : Oui, c'est ce que j'ai dit, mais rebondir sur... C'était une fleur, une belle fleur, mais...*

*Institutrice 2 : Mais je pense que tu te mets plus de barrières, que si tu leur dis, écoute, on va chercher après. [...]*

*Chercheur 1 : Mais ça avait été évoqué [à la première séance], cette idée de dire "mais en fait, il y a une question, je ne sais pas y répondre, comment je gère ce genre de situation ?" Et c'était dans les craintes aussi.*

*Institutrice 1 : Oui, mais parce qu'à l'école, on n'a pas eu... Si, on a eu [un cours intitulé] étude du milieu, mais on n'a pas eu de...*

*Chercheur 2 : On se dit, mais finalement, qu'est-ce qu'il faut savoir ?*

*Institutrice 1 : Voilà, c'est ça. Pour faire la sortie, voilà. »*

(Communauté de pratique, 13 mai 2025)

Dans cet extrait, l'institutrice 1 exprime son inconfort à ne pas avoir de réponse à apporter à la curiosité des enfants au moment où ils et elles l'expriment, tandis que sa collègue est beaucoup plus à l'aise avec le fait de « ne pas savoir ». La suite de la conversation permet toutefois de comprendre que pour l'institutrice 1, le problème n'est pas tant le fait d'être prise en défaut de connaissance que de rater une opportunité d'apprentissage pour l'enfant. En effet, les enfants en âge préscolaire sont très ancrés dans l'instant, avec un rapport au temps assez flou. Il est donc souvent difficile de raccrocher leur intérêt pour une curiosité qui a eu lieu plusieurs heures, voire plusieurs jours plus tôt. Pour l'institutrice 1, si elle n'est pas capable de rebondir adéquatement sur la curiosité de l'enfant au moment où elle est vécue, elle perd cette opportunité d'apprentissage. Et cette réponse adéquate, elle la place en premier lieu dans une réponse qui s'appuie sur le savoir biologique. Nous avons ainsi observé dans les classes que les institutrices sortent difficilement du rapport biologique au vivant et ne sont satisfaites des réponses des enfants que lorsqu'ils et elles répondent dans ce même cadre référentiel, et si possible la réponse qu'elles attendent. Comme le dit une institutrice de la communauté de pratique lors de la dernière séance : « *On est trop ferme. Pour moi, on est trop ferme. On dirige. Mais comment gérer ? Je ne sais pas.* »

Lors de la dernière séance, les discussions entre les participantes sur la posture de l'enseignante sont animées. On constate que si le besoin d'avoir des connaissances précises à transmettre à l'enfant demeure, il est nuancé par l'envie de se laisser guider par la curiosité de l'enfant et par l'idée que l'on peut admettre les limites de ses connaissances face aux enfants. Les institutrices de la communauté de pratique se placent ainsi beaucoup plus facilement dans une posture de facilitatrice, appréciant particulièrement de mobiliser des personnes-ressources pour apporter des connaissances aux enfants. La transformation escomptée par l'équipe de recherche a dès lors bien eu lieu mais pas là où elle l'espérait.

*« Institutrice 1 : Donc moi, la formation, c'est un peu ça qui s'est passé, c'est que je me suis rendu compte qu'on peut arriver à quelque chose à partir du moment où on fait appel à l'intelligence collective et que tout le monde apporte ce qu'il a vraiment intérieurement, ses idées, ses... Enfin voilà. Donc pour moi, c'était très positif. Moi, c'est ça que je retiens, en fait, c'est d'avoir pu vivre ce moment d'intelligence collective, quoi.*

*Chercheur 2 : Est-ce que tu as un exemple d'élément qui a été apporté par l'intelligence collective ?*

*Institutrice 1 : Ça peut être le fait que chacun a émis des valeurs auxquelles je n'aurais peut-être pas spécialement pensé. Et donc je me suis dit oui, ça m'a fait réfléchir, ça me fait avancer. Il y a aussi les expériences individuelles de chaque personne que chacun a pu exprimer, ses difficultés sur le terrain, des choses comme ça. ».*

(Communauté de pratique, 13 mai 2025)

Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, la transformation ne s'est pas tant réalisée au niveau du rapport au vivant et à la multiplicité des manières de l'aborder qu'au niveau des manières de transmettre et de construire le savoir. Le processus participatif de la communauté de pratique a permis aux participantes de se familiariser avec l'inconfort de la page blanche et avec l'idée qu'elles ne doivent pas tout savoir elles-mêmes mais peuvent s'appuyer sur les ressources du collectif.

Cette ouverture du modèle d'apprentissage dévoile que ce ne sont pas uniquement les relations à la nature et les contenus de ces apprentissages qui semblent sclérosés mais aussi les formats d'apprentissage, d'autant qu'ils sont portés par des acteurs et actrices issu·es de ces systèmes de production et de transmission de la connaissance. Une méthode d'apprentissage plus ouverte à la co-construction du savoir permettrait notamment de résoudre le décalage identifié plus haut entre les manières d'aborder le vivant des enseignant·es et des enfants. Cela leur permettrait de rebondir et/ou de susciter plus adéquatement la curiosité des enfants et ouvrir à d'autres démarches scientifiques et de relations au vivant. Il conviendrait toutefois d'explorer plus en détail cet élément de réflexion en vue de mieux comprendre comment les apprentissages de la nature sont envisagés par les enseignant·es et les enfants.

## Apports pour l'équipe de recherche

Tant la mise en place que le suivi de cette recherche ont été formateurs pour le chercheur en cours de doctorat. Ce projet lui a permis de mettre en œuvre des méthodes qualitatives d'observation participante - méthodes auxquelles il n'a jamais été confronté dans sa formation initiale - avec des chercheur·euses mobilisant principalement ces démarches et les nombreux échanges formels et informels qui ont eu cours lui ont permis de mieux comprendre comment les appliquer le plus efficacement possible. Les recommandations de lectures scientifiques partagées par l'équipe de recherche ont également contribué à cette dynamique. Les démarches d'observation participante ont déjà été mises en place dans le cadre de sa thèse et l'expérience « petites natures » a été très formatrice pour identifier comment rendre ce recueil de données pertinent. Certains phénomènes observés dans l'enseignement préscolaire à travers l'apprentissage de la nature peuvent être mis en parallèle avec des processus décelés dans l'enseignement secondaire au travers de l'apprentissage du chapitre « impact de l'homme sur les écosystèmes » du cours de biologie au sujet duquel porte la thèse en question. A titre d'exemples, il a été observé que certaines espèces (dont les espèces clé de voûte et invasives) sont associées à des éléments de discours relevant de la moralisation. Les ressources scientifiques mobilisées dans cette recherche seront également utiles dans le cadre de sa thèse.

Les méthodologies de recherche-action-participative comme des communautés de pratique pourront potentiellement être mises en place à moyen terme dans le cadre de sa thèse au vu de la pertinence de ce dispositif en éducation. Le suivi de la communauté a en tout cas transformé en profondeur la façon dont le chercheur envisage la formation. Investi actuellement dans des missions liées à la formation initiale des enseignant·es, il veillera à intégrer davantage les méthodologies d'intelligence collective à ses dispositifs d'enseignement et à permettre aux apprenant·es de se saisir de certains aspects des dispositifs expérimentés en vue d'augmenter leur agentivité, leur motivation et leur esprit critique. Il est par exemple déjà prévu que la première séance du cours de biologie végétale des bacheliers en section 3 (anciennement « AESI ») concernant 2 étudiantes soit dédié à la co-construction du calendrier et la définition commune de ce qui a de la valeur en éducation pour le groupe.

Pour l'équipe de recherche dans son ensemble, deux aspects ont été particulièrement enrichissants. Premièrement, l'aspect transdisciplinaire du projet a été très porteur. Il s'agissait en effet de dépasser

les ancrages disciplinaires des chercheur·euses pour comprendre comment aborder certains éléments et quels outils étaient à mobiliser à quels moments du projet. Deuxièmement, l'aspect méthodologique intégrant observation participante et communauté de pratique a été particulièrement intéressant dans la mesure où les deux phases du projet se sont articulées d'une manière pertinente. La première phase du projet a permis de s'approcher au plus possible des réalités de terrain, de les vivre de l'intérieur en vue de les comprendre le plus profondément possible. La deuxième phase a quant à elle permis de rencontrer des professionnelles de l'enseignement et de les accompagner dans un processus de co-construction des savoirs, d'identifier ensemble d'où elles venaient, quelles étaient leurs attentes et comment produire une proposition ayant de la valeur tant pour le terrain que pour la recherche.

## Conclusion et ouvertures

Ce projet a permis de recueillir une très vaste quantité de données d'une richesse et d'une complexité qui ne sont plus à démontrer. Tous ces données ont permis de mettre en lumière les dynamiques entre acteur·rices de l'enseignement en FWB, les enjeux associés aux démarches dites "du dehors", la moralisation des éléments naturels, la place de la nature en classe ou encore la relation aux savoirs scientifiques. Il est dès lors apparu que ces thématiques pouvaient être mises en relation avec des éthiques et sensibilités de la nature chez les enfants et les enseignant·es. Toutefois, les données laissent entrevoir de nombreuses pistes encore explorables. Il s'agit notamment de différentes catégories de natures observées sur le terrain qui démontrent la coexistence de plusieurs natures, comme une nature-objet (appropriable et pouvant faire l'objet de transactions dans une perspective de don/contre-don), une nature à risque, une nature trophée (trésors récupérés par les enfants) ou encore les processus de transmission entre enfants.

La combinaison d'une ethnographie de terrain et de la mise en place d'une communauté de pratique a révélé des limites dans l'appréhension de la nature telle qu'elle est véhiculée dans l'enseignement préscolaire et dans son potentiel d'élargissement. Trois difficultés principales ont été identifiées : un déficit de connaissances relatives aux dimensions contextuelles et culturelles du vivant, un manque d'outils pédagogiques concrets permettant de sortir de l'approche naturaliste prédominante, et une difficulté de posture professionnelle renvoyant à une tension sachant-accompagnant.

La communauté de pratique a toutefois révélé un potentiel transformateur dans les pratiques collaboratives et les postures pédagogiques : les participantes y ont expérimenté l'inconfort et la créativité de la co-construction et la légitimité du « ne pas savoir ». Cette expérience ouvre des pistes porteuses pour envisager la création de communautés de pratique comme de véritables lieux de formation (initiale et continue) pour les enseignant·es où se développent des capacités réflexives. Cela ne sera toutefois possible qu'à condition de garantir un cadre relativement stable et durable ainsi qu'un accompagnement engagé à moyen et long terme afin de construire un langage commun.

Comme le souligne le GIEC (Constable *et al.*, 2022), il est impératif que nos sociétés explorent de nouvelles façons d'établir des liens avec l'environnement afin d'imaginer un avenir durable. Pour ce faire, il est crucial de créer des espaces propices à l'échange, à la diversité des perspectives, à la réflexivité et à la créativité, comme pourraient le constituer le dispositif de communauté de pratique. Cette démarche revêt une importance particulière dans les contextes où les cadres de connaissance sont profondément ancrés. De même, l'équipe de recherche et les enseignantes reconnaissent le réel potentiel d'épanouissement des sorties et de l'école du dehors pour les élèves de manière générale, et particulièrement pour certain·es élèves considéré·es "plus difficiles" ou inattentif·ives en classe. L'enseignement, et plus spécifiquement le niveau préscolaire, constitue un lieu stratégique pour favoriser des apprentissages en lien avec le vivant et préparer ainsi les générations futures à relever les défis environnementaux.

Ce constat amène une réelle réflexion au sujet du potentiel de l'éducation en matière de changement. Souvent décrite comme un levier majeur de changement, sa capacité à transformer la société peut être

remise en question dans le cadre du quasi-marché scolaire et des attentes diverses qui sont projetées sur elle. En effet, ce cadre met en lumière l'écart entre la perception de certains parents d'une école “devant permettre à leur enfant de recevoir une éducation leur assurant les meilleures chances de succès professionnel futur” et la nécessité de comprendre en profondeur les enjeux environnementaux actuels, futurs, leurs causes, leurs conséquences et les différentes manières de mesurer et surtout limiter leur impact, de s'y préparer et d'y faire face. Le système éducatif belge francophone est considéré comme un de ceux où les inégalités socio-économiques sont le plus associées aux performances scolaires (OECD, 2023). C'est donc à notre sens l'entièreté du système éducatif, de ses valeurs, de ses méthodes et de son ontologie qui devrait être remis en question en vue de rendre la société plus résiliente, mais ceci ne peut se faire sans que la société elle-même ne permette une remise en question en profondeur du rôle du système éducatif.

Il conviendrait à notre sens de plus institutionnaliser les pratiques du type de l'école du dehors et de mettre en valeur les outils et démarches qui ont fait l'objet d'une réflexion critique et profonde, comme celles proposées par le collectif “tous dehors”. La formation initiale semble également être un moment particulièrement adapté pour développer la réflexivité autour des outils et activités en vue d'entraîner la capacité à évaluer des outils et identifier les valeurs qui les accompagnent.

## Remerciements

Nous remercions la FW-B d'avoir financé ce projet de recherche.

## Bibliographie

- Berryman, T. (2002). Co-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 présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Berryman, T. (2007). Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire. Université du Québec.
- Bréda, C., Stassart, P. M., & Denayer, D. (2022). Insaisissable Lambda. Co-construction et coopération des compétences dans un projet de participation en forêt. *Technologie et Innovation*, 7(4), 1.
- Charland, P. (2009). L'éducation relative à l'environnement : Lieu d'intégration des préoccupations éthiques en enseignement de la science et de la technologie. *Éducation relative à l'environnement*, Volume 8. <https://doi.org/10.4000/ere.1980>
- Chawla, L. (2020a). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Chawla, L. (2020b). Helping Students Cope with Environmental Change and Take Constructive Civic Action.
- Constable, A.J., Harper S., Dawson J., Holsman K., Mustonen T., Piepenburg D. et Rost B., 2022, « Cross-Chapter Paper 6: Polar Regions. », in *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [H.-O. Pörtner, D.C. Roberts, M. Tignor, E.S. Poloczanska,

K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (eds.)]. Cambridge, Cambridge University Press.

Del Carmen Martinez, S. M. (Réalisateur). (2022, juin 21). L'éducation relative à l'environnement et la science au niveau préscolaire. Le cas de l'école Expérimentale à Xalapa. Atelier de discussion et réflexion [Enregistrement vidéo].

Delarue-Breton, C. (Réalisateur). (2024, mai 28). Former les enseignants par la recherche : Quels enjeux ? [Enregistrement vidéo]. [https://www.youtube.com/watch?v=Ck15lc6kGP0&ab\\_channel=HEPVaud](https://www.youtube.com/watch?v=Ck15lc6kGP0&ab_channel=HEPVaud)

Descola, P. (2005). Par-delà nature et culture. Gallimard.

Dewey, J. (2020). Le public et ses problèmes (J. Zask, Trad.). Gallimard.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Référentiel des compétences initiales. Pacte pour un enseignement d'excellence.

Gauthier, B. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données (5e ed). Presses de l'Université du Québec.

Gibson, J. J., Romano, C., & Putois, O. (2014). Approche écologique de la perception visuelle. Éd. Dehors.

Girault, Y., Lange, J.-M., Fortin-Debart, C., Simonneaux, L., & Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : Problèmes didactiques. Éducation relative à l'environnement, Volume 6. <https://doi.org/10.4000/ere.3906>

Gorré, C. (2023, avril 17). Réseaux scolaires et classes sociales. Aped. <https://www.skolo.org/2023/04/17/reseaux-scolaires-et-classes-sociales/>

Haraway, D. (2016). A Cyborg Manifesto science, technology and socialist—Feminism in the late twentieth century.

Hennay, S. (2025, juillet 9). « Tous chercheurs ! » : Mieux cerner l'imaginaire des enseignants préscolaires et primaires en matière de recherche pour répondre aux enjeux de la RFIE.

Herrero, P., Dedeurwaerdere, T., & Osinski, A. (2019). Design features for social learning in transformative transdisciplinary research. Sustainability Science, 14(3), 751-769. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0641-7>

Hoeg, D. G. (2016). Constitutions of Nature by Teacher Practice and Discourse in Ontario Grade 9 and 10 Academic Science.

Ingold, T. (2013). Making : Anthropology, Archaeology, Art and Architecture (1<sup>re</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>

Ingold, T. (2017). Anthropology and/as Education (1<sup>re</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227191>

Ingold, T. (2018). Back to the future with the theory of affordancesRejoinder to Keane, Webb. 2018. “Perspectives on affordances, or the anthropologically real.” HAU : Journal of Ethnographic Theory 8 (1) : 27–38. HAU: Journal of Ethnographic Theory, 8(1-2), 39-44. <https://doi.org/10.1086/698358>

Ingold, T. (avec Stockinger, P.). (2015). Diagrams, drawings and spaces. Le dédale et le labyrinthe : La marche et l'éducation de l'attention.

Jouzel, J., & Abbadie, L. (2021). Rapport du groupe de travail “Enseigner la transition écologique dans le supérieur”, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Kahn, P. (2002). La leçon de choses : Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Presses universitaires du Septentrion.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

Merchant, C. (2024). La nature comme femme et sa destruction par la science moderne.

Noar, A. P., Jeffery, H. E., Subbiah Ponniah, H., & Jaffer, U. (2023). The aims and effectiveness of communities of practice in healthcare : A systematic review. *PLOS ONE*, 18(10), e0292343. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292343>

OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Ojala, M. (2007). Confronting macrosocial worries : Worry about environmental problems and proactive coping among a group of young volunteers. *Futures*, 39(6), 729-745. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.11.007>

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Academia-Bruylant.

Pellaud, F., & Eastes, R.-E. (2020). Éduquer à la condition terrestre. *Éducation relative à l'environnement*, Volume 15-2. <https://doi.org/10.4000/ere.5606>

Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544-1558. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733944>

Ranmuthugala, G., Plumb, J. J., Cunningham, F. C., Georgiou, A., Westbrook, J. I., & Braithwaite, J. (2011). How and why are communities of practice established in the healthcare sector? A systematic review of the literature. *BMC Health Services Research*, 11(1), 273. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-11-273>

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>

Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2003). Environnement et développement : La culture de la filière ONU. *Éducation relative à l'environnement*, Volume 4. <https://doi.org/10.4000/ere.4797>

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : Un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.

Wenger-Trayner, É., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2010). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge* (Nachdr.). Harvard Business School Press.